

Nasilje u školama

Dragan Popadić



Dragan Popadić
NASILJE U ŠKOLAMA

Nasilje u školama

Izdavač

Institut za psihologiju, Beograd

Suizdavač

UNICEF, Srbija

Za izdavača

Bora Kuzmanović

Autor

Dragan Popadić

Recenzije

Dijana Plut

Tinde Kovač–Cerović

Lektura

Mima Ružičić–Novković

Dizajn

Rastko Toholj

Štampa

Radunić, Beograd

Tiraž 1.000

ISBN 978-86-86563-61-3

Štampano 2009. godine

Ova publikacija štampana je u okviru programa *Škola bez nasilja*.
Izneta mišljenja i stavovi su autorovi i ne odražavaju nužno
politiku i stavove UNICEF-a.



Sadržaj

Uvodna razmatranja	7
Određenje nasilja	11
Šta je to <i>školsko</i> nasilje?	11
Šta je to (školsko) nasilje?	13
<i>Agresija?</i>	14
<i>Nanošenje štete?</i>	15
<i>Namera?</i>	17
<i>Neopravdanost?</i>	20
Nasilje i „violence”	24
Šta je to „bullying”?	25
Druga određenja nasilja	31
Muke sa izvedenicama	32
Šta <i>nije</i> školsko nasilje?	34
<i>Antisocijalno ponašanje</i>	34
<i>Borbeni sportovi</i>	35
<i>Tuča kao igra</i>	35
<i>Igranje nasilnih video-igara</i>	37
<i>Predrasude</i>	38
<i>Konflikt</i>	39
<i>Kažnjavanje</i>	40
<i>Školovanje</i>	41
Vrste agresije/nasilja	42
<i>Oblici agresije: fizička, verbalna i ostale</i>	43
<i>„Elektronsko nasilje”</i>	45
<i>Seksualno nasilje</i>	47
<i>Reaktivna (neprijateljska) i proaktivna (instrumentalna) agresija</i>	48
<i>Indirektna/relaciona/socijalna agresija</i>	51
<i>Komentar o vrstama agresivnosti</i>	54
Merenje nasilja	56
Nominacije i rejting skale	58
<i>Određivanje kriterijuma.</i>	63
Samoiskazi	64
<i>Olveusov upitnik „Siledžija/žrtva”</i>	65
<i>Upitnik „Život u školi”</i>	66
<i>Upitnik o vršnjačkim odnosima (Rigbi i Sli)</i>	66
<i>Skala agresivnosti (Orpinas i sar.)</i>	67
<i>Određivanje kriterijuma</i>	67
<i>Opšti opisi ili specifični postupci?</i>	69

Kvalitativni pristup	71
Posmatranje	72
<i>Posmatranja u laboratorijskim ispitivanjima</i>	73
Poređenje različitih načina ispitivanja	74
<i>Samoprocene ili nominacije?</i>	74
<i>Upitnik ili posmatranje?</i>	75
<i>Kvantitativna ili kvalitativna istraživanja?</i>	76
<i>Poređenje mera</i>	77
Još o problemima operacionalizacije nasilja	79
<i>Problemi sa merenjem siledžijstva</i>	80
Rasprostranjenost nasilja	82
Školsko nasilje u prošlim vekovima	82
Školsko nasilje u savremeno doba	83
<i>Istraživanja siledžijstva u Švedskoj</i>	85
<i>Norveška</i>	86
<i>Finska</i>	87
<i>Velika Britanija</i>	87
<i>SAD</i>	88
<i>Kanada</i>	91
<i>Australija</i>	92
<i>Japan</i>	92
<i>Izrael</i>	93
<i>Hrvatska</i>	93
Poređenja zemalja	95
<i>Istraživanje Svetske zdravstvene organizacije 2005/2006</i>	96
Nasilje odraslih prema učenicima	99
Nasilje učenika prema nastavnicima	101
Ispitivanja nasilja kod nas	103
<i>Istraživanje u okviru projekta „Škola bez nasilja”</i>	107
Karakteristike dece uključene u nasilje	113
Vrste uloga	114
<i>Žrtve</i>	114
<i>Žrtve/nasilnici</i>	118
<i>Nasilnici</i>	120
Etničke/rasne razlike	124
Školski uspeh	125
Uzrasne razlike	125
Polne razlike	128
Crte ličnosti	132

Slika o sebi	134
Agresivnost i socijalne veštine	136
Nasilje kao grupni fenomen	144
Od pojedinca ka dijadi	140
Od dijade ka grupi	142
Učeničke strategije za izbegavanje nasilja	144
Važnost klikâ	151
Grupa kao nasilnik	152
Socijalni status i agresivnost	154
Deca kao svedoci nasilja	158
Uloge u grupi	160
Kako deca shvataju nasilje	165
Uticaj škole	167
<i>Školski kontekst</i>	170
<i>Školska klima</i>	171
Uloga nastavnika	174
<i>(Ne)spremnost da se pomogne</i>	175
<i>Potcenjivanje nasilja</i>	176
<i>Nastavnička uverenja o nasilju</i>	177
Teorijski pristupi objašnjenju nasilja	181
Ekološki (sistemski) pristup	181
Nasilje se uči	182
Doprinosi Bandurine socijalno-kognitivne teorije	184
Agresivnost i frustracija	186
Biološke osnove agresivnosti	189
Agresivnost i vaspitanje u porodici	191
<i>Interakcija genetike i porodičnih odnosa</i>	192
Kognitivni procesi i agresivnost	193
<i>Model obrade socijalnih informacija</i>	194
<i>Atribucije i agresivnost</i>	200
Agresivnost i norme	203
Nasilje kao grupni proces	206
Nasilje kao sociokulturni fenomen	210
<i>Rat i nasilje</i>	212
<i>Uticaj medija na nasilje</i>	214
<i>Nasilje u video-igramama</i>	215
Mere protiv školskog nasilja	217
Interventne mere	219

Preventivne mere	220
<i>Vođenje računa o prostoru u školi i oko nje</i>	221
<i>Pravila ponašanja</i>	222
<i>Mere nagrađivanja i kažnjavanja</i>	223
<i>Preventivni programi</i>	226
Zadaci preventivnih programa	228
<i>Razvijanje socijalnih veština</i>	228
<i>Rešavanje socijalnih problema</i>	230
<i>Razvijanje empatije</i>	232
<i>Kontrola besa</i>	233
Školski programi za suzbijanje nasilja	235
Rad sa nasilnicima	237
<i>Pikasov metod zajedničke brige</i>	237
<i>Pristup bez optuživanja</i>	239
<i>Učenje zamene agresije</i>	239
<i>Interventni program protiv siledžijstva</i>	240
<i>Program „Hladna glava”</i>	241
Programi namenjeni žrtvama	241
Programi namenjeni vršnjacima	243
<i>Programi vršnjačke podrške</i>	244
<i>Sudovi za siledžije</i>	246
Programi namenjeni nastavnicima	248
Celoškolski programi	248
<i>Olveusov program prevencije siledžijstva</i>	249
<i>Program „Nula”</i>	253
<i>Šefildski projekat</i>	254
<i>PATHS</i>	255
<i>„Koraci ka poštovanju”</i>	256
<i>„Drugi korak”</i>	257
<i>Kanadski program protiv siledžijstva</i>	257
Evaluacije programa protiv školskog nasilja	258
<i>Ohrabrujući rezultati...</i>	259
<i>...i manje ohrabrujući</i>	262
<i>Evaluacija – poređenja i meta-analize</i>	268
<i>Pouke iz evaluacija</i>	277
<i>Preporuke za izvođenje uspešnih programa</i>	282
Zaključci	285
Reference	295
Autorski indeks	327
Indeks pojmova	335

Uvodna razmatranja

Jedna vest je, sredinom 2008. godine, uspela da za izvesno vreme baci u zasenak postizborne kalkulacije nakon republičkih izbora i da izazove buru protesta i komentara u javnosti u Srbiji. Mediji su, naime, preneli informaciju da su trinaestogodišnju učenicu osnovne škole u jednom gradu u unutrašnjosti Srbije brutalno, punih pet sati, zlostavljale četiri školske drugarice: dve iz šestog, jedna iz sedmog i jedna iz osmog razreda. One su devojčicu odvele u stan jedne od nasilnica, gde su je tukle, a potom i seksualno maltretirale. Drugaricu zlostavljane devojčice, koju su pod pretnjom takođe odvele u stan, naterale su da izivljavanje snima kamerom mobilnog telefona. Snimak u trajanju od 4 minuta prosledile su drugim učenicima, da bi se on kasnije našao na Internetu. Kako su preneli mediji:

„Snimak počinje u momentu kada nesrećna devojčica, sitnije građe, obučena sedi na krevetu u sobi, dok joj tri nasilnice koje se vide na snimku uz psovke naređuju da se skine. Slede brutalne scene verbalnog i fizičkog zlostavljanja uz tihe molbe žrtve da prestanu. Devojčica u šoku, paralisano radi sve što joj naređuju. U jednom trenutku stavlja ruke na lice i zbog toga dobija seriju udaraca po glavi. Drugi snimak je još brutalniji. Zlostavljano dete plačnim glasom moli školske drugarice da prestanu. Izgubljenim pogledom, potpuno paralisana, devojčica ponovo dobija šamar i nastavlja da radi sve šta joj se naređuje. To je poslednja scena zabeležena snimkom.” (*Blic*, 15. 05. 2008).

Šta je bio uzrok ovolikom zlostavljanju? Kako se tada moglo pročitati u štampi, izgleda da je devojčicina krivica bila u tome što je komentarisala

izgled jedne od kasnijih nasilnica, koja je, iznervirana, odlučila da se osveti. Nasilje je prekinuo jedan od dečaka koje su nasilnice pozvale da dođu očekujući da će im se pridružiti u nasilju.

Devojčica se vratila kući s modricama, ali nije rekla roditeljima šta joj se desilo. Vest o nasilju, kao i napravljeni snimak, već su se raširili školom. Da problem bude veći, izgleda da je škola, zatečena ovakvim slučajem i želeći da proveriti sve detalje, reagovala zakasnelo, što je protumačeno kao pokušaj zataškavanja. Slučaj je pokrenuo lavinu komentara i optužbi upućenih devojčicama–nasilnicama, njihovim roditeljima, nastavnicima, društvu u kojem živimo. Trebalo je dosta vremena da se smire strasti i da nadležne osobe nepristrasno ispituju šta se desilo, pokušaju da pomognu žrtvi i razmotre koja bi reakcija prema akterima nasilja bila najadekvatnija. O kasnijim dešavanjima i preduzetim merama javnost nije obaveštena.

Ovaj slučaj, kojim započinjem priču o školskom nasilju, nisam izabrao zbog toga što je tipičan primer nasilja u školama. Upravo suprotno, on bi se mogao smatrati atipičnim po mnogim svojim karakteristikama. Nasilje u školi obično se vezuje za dečake, i to u srednjoškolskom uzrastu. U navedenom primeru, međutim, akteri su devojčice, i to iz osnovne škole. Nasilje se u ovom primeru ne dešava u samoj školi, pa se možemo zapitati treba li ga uopšte posmatrati kao školsko nasilje. Nasilje se obično vezuje za batine i vređanja, kratkotrajne epizode koje se ređe ili češće ponavljaju, a ovde srećemo dugotrajno ponižavanje drugačije vrste. Postavlja se, zatim, pitanje u kakvoj poziciji je devojčica koja je snimala zlostavljanje mobilnim telefonom? Da li je posmatrati kao jednu od nasilnica, ili kao žrtvu kojoj je zaprećeno (kako?)? Maltretirana devojčica se kasnije nikom nije obratila za pomoć – da li je takva reakcija žrtve pre izuzetak ili je to pravilo? Upravo ta odstupanja od onoga što smatramo tipičnim školskim nasiljem pomoći će nam da problematizujemo sliku koju o školskom nasilju imamo.

Ne postoji sistematska analiza koliko se često vesti o školskom nasilju pojavljuju u medijima, i o kakvom nasilju je reč, ali se stiče utisak da smo poslednjih godina konstantno suočeni sa slučajevima nasilja brutalnijim nego ranije, u kojem učestvuju sve mlađa deca. O tome može posvedočiti samo nekoliko vesti objavljenih u štampi protekle godine (izostavljeni su podaci o školi, mestu, a imena učenika izmenjena).

Često i sami naslovi, prikupljeni u poslednjih par godina, dovoljno govore: „Ubo nožem druga za 220 dinara”, „Udario sekirom druga u učionici”, „Đaci na času pištoljem nišani u profesora”, „Srednjoškolka glavu onesvešćene devojke udarala o beton”, „Đaci osumnjičeni da su zapalili školu”.

Koliko nas ovi naslovi upozoravaju na realnu opasnost, a koliko su nepotrebno senzacionalistički? Da li je školsko nasilje zaista u porastu, ili je u porastu pažnja koja se poklanja tom problemu, a koja onda čini da se nasilje lakše i sa većom zabrinutošću uočava?

Školsko nasilje je sićušan deo složenog društvenog tkanja, ali ono ima svoje posebnosti po kojima se prepoznaje. Škola se razlikuje od drugih društvenih institucija, i ove razlike čine da i nasilje koje se u njoj javlja ima svoje prepoznatljive specifičnosti u odnosu na druge slučajeve nasilja. Kada se bavimo školskim nasiljem, nemoguće je zadržati se samo na ovim posebnostima, već se moramo pozabaviti nizom elemenata koje školsko nasilje deli sa drugim društvenim fenomenima. Da bismo definisali školsko nasilje, moramo definisati nasilje uopšte, da bismo razmatrali teorije o poreklu, održavanju nasilja u školi i kako se ono menja, moramo razmotriti generalne teorije o nastanku i razvoju agresivnosti, da bismo procenili važnost školskih faktora, moramo ih situirati unutar mreže drugih faktora koji utiču na nasilje. Zato će i dobar deo ove knjige da se bavi temama koje jesu veoma važne za razumevanje školskog nasilja, ali se tiču opštijih fenomena, kao što su generalne teorije nasilja, razvojne teorije agresivnosti, ili uzroci delinkventnog ponašanja.

- „U tuči osnovaca povređen je učenik osmog razreda N. N. (15). Učenici su događaj snimili kamerama mobilnih telefona, a snimak je emitovan i na lokalnoj televiziji”
- „Tri devojčice i osam dečaka iz OŠ „NN” tukli su učenicu osmog razreda i terali je da jede travu”
- „Grupa maloletnika napala je preksinoć Vesnu M. (15), sestru Milana M. (14), koji je prošlog petka brutalno pretučen u dvorištu svoje osnovne škole. Devojčicu su pretukle dve vršnjakinje od kojih je jedna snimala telefonom i nasilje nad njenim bratom”
- „Devetogodišnjeg D. Ž, učenika trećeg razreda, prekjuče su za vreme časa fizičkog vaspitanja u dvorištu osnovne škole isprebijala četiri vršnjaka iz razreda, naočigled ostale dece, a samo nekoliko metara od učiteljice.”
- „Nezadovoljan zaključnom ocenom iz hemije, maloletni učenik Tehničke škole, udario je nastavnici nekoliko šamara. Umesto da je zaštite, drugovi nasilnika ceo događaj beležili kamerom.”

Pre četiri godine, 2005, u Srbiji je započeo veliki program prevencije školskog nasilja pod nazivom „Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu”, koji se realizuje zahvaljujući saradnji UNICEF-a sa većim brojem vladinih organizacija i naučnih institucija. U program se vremenom uključuje sve više osnovnih škola (do sredine 2009. godine uključeno je 165 škola širom Srbije), a jedan od prvih koraka u realizaci-

ji programa jeste sprovođenje istraživanja o prisutnosti nasilja u školi. Samo istraživanje sprovode i podatke analiziraju istraživači Instituta za psihologiju, Dijana Plut i Dragan Popadić. Istraživanje, koje je još uvek u toku jer se i dalje nove škole uključuju u program, veoma je obimno i po broju ispitanih učenika i zaposlenih u školama (do sada obuhvata preko 70.000 ispitanika) i po podacima koji su putem upitnika prikupljeni. Jedan deo preliminarnih rezultata, dobijenih tokom prvih godina realizacije projekta, publikovan je u stručnoj literaturi i dostupan je javnosti, a u toku je priprema posebne monografije u kojoj će biti detaljno prikazani i analizirani rezultati dobijeni u 160 ispitanih škola. Ova, prva knjiga, zamišljena je da posluži kao podloga toj budućoj knjizi. U njoj će biti izloženi teorijski koncepti o školskom nasilju kao i pregled empirijskih podataka iz drugih istraživanja koji bi poslužili za poredenje i sigurniju interpretaciju dobijenih rezultata, čime bi se buduća knjiga „rasteretila” od tih sadržaja. U ovoj knjizi biće saopšteni samo neki elementarni podaci dobijeni u istraživanju, dok će detaljniji prikaz i složenija analiza podataka biti izloženi u predstojećoj monografiji.¹

1 Ova knjiga je rezultat rada na programu „Škola bez nasilja”, koji se realizuje uz stručnu i finansijsku podršku kancelarije UNICEF-a u Srbiji, kao i rada na projektu „Psihološki problemi u kontekstu društvenih promena”, br. 149 018 (2006–2010), čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke Republike Srbije.

Određenje nasilja

Škola je društvena institucija specijalno organizovana da se što bolje stara o razvoju i dobrobiti učenika. I pored toga, mnogim se učenicima desi da škola bude mesto kojeg će se sećati i po tome što su u njoj bili predmet izrugivanja i vređanja, gde su dobijali batine i bili zastrašivani, i gde su spoznali šta je to socijalna izolacija, strah i poniženje. Sve je ovo najčešće deo interakcije među učenicima što znači da će, posmatrano iz druge perspektive, škola biti mesto gde će mnogi učenici biti ti koji će druge učenike maltretirati. Ovakve oblike međusobnog maltretiranja pronaći ćemo ne samo među decom već i u interakciji učenika i odraslih.

Sve ovo nabrojano što pronalazimo u školskoj situaciji, čime ćemo se baviti u ovoj knjizi, a što predstavlja problem mnogih učenika, njihovih roditelja, školskog osoblja, stručnjaka koji se bave školom i mnogih drugih, biće u knjizi označeno kao **školsko nasilje** ili **nasilje u školi**. Pojam zahteva izvesno objašnjenje.

Šta je to *školsko* nasilje?

Mada može izgledati da u često korišćenom izrazu „školsko nasilje” malo šta ostaje nejasno i da eventualno treba precizirati šta se misli pod nasiljem, dok je ono „školsko” samo po sebi razumljivo, pokazuje se da su neka razjašnjenja ipak neophodna.

Na pitanje šta je to *školsko* nasilje, prvi odgovor bio bi da je to nasilje koje se dešava u školi. Odgovor je dovoljno dobar da pokriva najveći deo onoga što podrazumevamo pod školskim nasiljem, ali poklapanje nije

potpuno. Onaj ko bi ekspresno dao ovakav odgovor, brzo bi uvideo da bi trebalo da kontekst proširi sa školske zgrade na školsko dvorište, možda i na put od kuće do škole i nazad, ali i da se pod školskim nasiljem podrazumevaju i tuče i međusobna maltretiranja učenika koja se dešavaju i van prostora koji pripada školi, baš kao što je to slučaj u uvodnom primeru. Samo mesto na kome se čin nasilja događa nije presudno važno. Kada majka učenice 3. razreda osnovne škole, nezadovoljna zaključenim ocenama, nasrne na učiteljicu u blizini škole, ili kad učenici dveju škola kao poligon za međusobni obračun izaberu prostor izvan škole, ipak ćemo te slučajeve smatrati školskim nasiljem. Nekada činjenica da se nasilje dogodilo u školi nije dovoljna da bismo ga smatrali školskim nasiljem: tuča dece iz komšiluka u školskom dvorištu, narkoman koji u školskom dvorištu špricom ubode jednog od učenika koji su ga posmatrali kako uzima drogu, obračun ljubomornog muža u školskom holu sa suprugom koja je nastavnica u školi primeri su nasilja o kojima saznajemo iz štampe, ali se oni ne svrstavaju u školsko nasilje. Izraz „nasilje u školama”, koji će takođe biti korišćen, ima taj nedostatak što sugeriše da se radi o nasilju definisanom prostorom u kojem se odvija. Ni izraz „školsko nasilje” nije idealan jer može sugerisati to da je škola kao institucija jedini subjekt nasilja. Preciziranje da je školsko nasilje ono u kojem učestvuju učenici i/ili zaposleni u školi takođe nije dovoljno. Skoro sva deca uzrasta od 7 do 14 godina (dobrim delom i oni do 18 godina) jesu učenici, ali nećemo svako nasilje u kojem se pojavljuju deca školskog uzrasta nediskriminativno nazivati školskim nasiljem.² Potrebno je da se ono smesti u školski kontekst. Učesnici (bilo da su nasilnici ili žrtve) u toj interakciji pojavljuju se kao nosioci uloga dodeljenih im unutar školske strukture, tj. za razumevanje nasilne interakcije bitno je to što su akteri učenici, nastavnici, roditelji đaka. Takva uloga postaje najdominantnija dok se akteri nalaze u prostoru škole, ali se ne vezuje samo za školski prostor, interakcija iz tih uloga može se produžiti i van škole.

Treba još istaći da su školsko nasilje i nasilje mladih dve različite teme. Postoji opasnost da se o ovim temama nediskriminativno govori, ili da se specifičnost školskog nasilja (barem kada mislimo na nasilje među učenicima) vidi jedino u *prostoru* gde se nasilje mladih odvija. Mnogo šta pomaže takvom mešanju. U praktično svim većim istraživanjima nasilja mladih ispitanici jesu bili učenici, a anketiranje je sprovedeno u

2 Neoprezno izjednačavanje nasilja učenika sa školskim nasiljem lako stvara zabunu. Tako je javnost u SAD bila alarmirana dramatičnim nalazom istraživanja rizičnog ponašanja mladih iz 1995. godine da 20% učenika nosi oružje sa sobom. Ispostavilo se da je podatak pogrešno interpretiran: 20% učenika, anketiranih u školama, zaista je izjavilo da nosi oružje, ali ne u školi već van nje (Furlong i Morrison, 2000).

školama, ali samo zato što je škola bila najzgodnije mesto na kojem se u isto vreme mogu naći mladi koji bi bili subjekti u istraživanju. Školsko nasilje jeste nasilje mladih i prema mladima, ali škola nije samo pozornica, već – mnogo važnije – organizacioni kontekst koji određuje pravila koja na toj pozornici vladaju, koji dodeljuje uloge deci i odraslima, i uobličava sasvim specifičnu interakciju između njih. Škola se pojavljuje kao ekološki mikro-sistem koji, s jedne strane, deluje kao katalizator na sile koje su odgovorne za nasilnu komunikaciju koja postoji i van nje, a s druge strane kreira nove uloge i interakcije koji rađaju i specifične oblike nasilja.

Šta je to (školsko) *nasilje*?

Reč nasilje toliko je odomaćena u jeziku da u izvesnom smislu naučnici koji žele da je koriste imaju skromnu vlast nad njenim značenjem ili, bolje reći, značenjima, jer je u svakodnevnom govoru reč nasilje stekla „pravo” da se upotrebljava na nekoliko načina. Definisanje nasilja ne znači uvođenje jednog novog koncepta u naučni i svakodnevni govor. Mi već znamo šta nasilje znači, a zadatak je da, definišući ga, što preciznije i ekonomičnije opišemo onu upotrebu (jednu od nekoliko, u ovom slučaju) koje ćemo se držati. Pritom, ne tragamo za savršenom definicijom već za dovoljno dobrom definicijom – onom koja će pokriti najvažnije slučajeve upotrebe, a neće biti suviše opširna. Neprecizna definicija može da uključi nešto što ne podrazumevamo pod nasiljem, kao što može da izostavi nešto što smatramo da nasilje jeste. Dalja preciziranja takvog određenja zahtevaju opširnost nesrazmernu koristi koju od tolike opširnosti i preciznosti imamo, pa bi definicija koja bi bila maksimalno precizna verovatno bila i krajnje neekonomična. Definisanje nasilja je, dakle, pokušaj da ono što podrazumevamo pod nasiljem izrazimo na zadovoljavajuće jasan način s ciljem da predupredimo očekivane nesporazume u komunikaciji. Bez obzira na to što već na početku znamo da će pokušaj potpuno preciznog određenja pretrpeti neuspeh, potrebno je ipak što preciznije omediti taj termin i eksplicirati kako će biti korišćen u ovom radu.

Pod nasiljem ću podrazumevati **namerno i neopravdano nanošenje štete drugome**. Ponašanje kojim se nanosi šteta raznovrsno je i složeno koliko uopšte ljudska komunikacija raznovrsna i složena može biti, ali ga grubo možemo razvrstati na verbalno i neverbalno, i može se sastojati u fizičkom povređivanju, nanošenju materijalne štete, ili psihološkom povređivanju kao što je zastrašivanje, sramoćenje, socijalna izolacija i slično. Neopravdanost se sastoji u nelegitimnosti, nezasluzenosti, prekomernosti ili neprimerenosti takvog postupka.

Pre nego što ukratko prodiskutujem o ovoj definiciji, analizirajući neke elemente koji se u njoj spominju ili su prećutani, obrazložiću zašto umesto nasilja ne govorimo o *agresiji*, terminu koji se u psihologiji mnogo češće sreće.

Agresija?

Kasnije će se videti da će se termini „nasilje” i „agresija” koristiti praktično kao sinonimi. Predložena definicija nasilja je veoma slična brojnim određenjima *agresije* koja variraju klasičnu definiciju, po kojoj je agresija „ponašanje čiji je cilj povređivanje osobe prema kojoj je ponašanje usmereno” (Dollard i sar., 1939: 11). Takve varijacije su, na primer, da je agresija „ponašanje s namerom da se druga osoba fizički ili psihički povredi” (Berkowitz, 1993: 3) ili da je agresija „bilo koji oblik ponašanja usmeren na nanošenje štete ili povređivanje drugog živog bića motivisanog da izbegne takav postupak” (Baron, 1977: 7). Neki autori su našli preko 200 definicija agresivnog ponašanja (Harre i Lamb, 1993), i skoro sve one sadržale su element namere i nanošenja štete, elemente koji su ključni i u našoj definiciji. Zašto se onda opredeljujem za nasilje, a ne za agresiju?

Najvažniji razlog što će se znatno češće koristiti termin nasilje nego agresija jeste, prosto, to što je u srpskom jeziku „nasilje” daleko uobičajenija reč. Van stručne psihološke literature, reč agresija više se upotrebljava za fizički napad, i to jedne grupe na drugu (npr. „Država A je izvršila agresiju na državu B”). O pojedinačnom postupku se pre govori kao o „agresivnom postupku” nego kao o „agresiji”. Pogotovo se izraz „agresor” veoma retko koristi za osobe koje su ispoljile agresiju – navikli smo da agresorima zovemo države koje ratuju, a ne decu koja jedni drugima upućuju pakosne komentare. Znatno češće se u našem jeziku koristi izraz *agresivnost*, i to u smislu relativno trajne crte ličnosti, pre nečije sklonosti da se agresivno ponaša, snage agresivnog motiva shvaćenog kao želja da se nekome naškodi, pa i kad se takva želja ne ostvari, nego opisa nečijeg stila ponašanja. Agresivnost se može utvrđivati odgovorima na upitnicima, gde ispitanik ne govori o tome šta je sve uradio, već koliko jaku potrebu (želju) je imao da nekom nanese štetu. Agresivnost, smatra se, može biti i potisnuta, pomerena, latentna... Čak i kada govorimo o nekom nastavniku kao veoma agresivnom, uzdržaćemo se da ga, makar u istoj rečenici, nazovemo agresorom, a njegov postupak agresijom.

Drugi razlog je što agresija i nasilje nisu u srpskom jeziku u potpunosti sinonimi, i tamo gde se razlika između njih javlja, ono značenje koje je specifično za termin nasilje više je u skladu sa tematikom ovog rada. Agresija i nasilje naizgled opisuju potpuno isti lanac sastavljen od karika namera–postupak–efekat. Ipak, postoje male ali bitne razlike. Agresija se uobičajeno

određuje kao ponašanje *s namerom* da se drugi povredi. Kod agresije i agresivnosti snažan je naglasak na agresivnom motivu koji stoji iza postupka i koji se obično shvata kao trajna dispozicija. Neće biti proglašen agresivnim neko ko svojim postupkom nije imao nameru da povredi drugoga (sem u smislu moguće potisnute agresivnosti). Isto tako, bićemo spremni da postupak koji je *imao* nameru da povredi, ali nije uspeo da proizvede takav fekat, smatramo agresivnim postupkom. S druge strane, nije uobičajeno da nasiljem nazovemo postupak koji je imao nameru da nanese štetu, ali nikakvu štetu nije proizveo (nazvali bismo ga, eventualno, planiranim ili name-ranim nasiljem). Nasilje bi, dakle, morala biti *realizovana* agresija. Uz to, razlika je i u stepenu naglašavanja neopravdanosti. U određenjima agresije, neopravdanost nanošenja štete se ne pominje mada se često podrazumeva, dok je za nasilje bitno da se takav postupak smatra neopravdanim. Drugačije rečeno, dok je kod agresije namera centralna, a sama šteta nije uvek nužna, kod nasilja je (neopravdana) šteta centralna, a namera nije uvek nužna. Neko bi, na primer, mogao da kaže da škola kao društvena institucija vrši nasilje nad decom jer deluje protivno potrebama dece, ali ne bi rekao da je škola agresivna prema deci. U daljem tekstu detaljnije ćemo se baviti ovim elementima, pa će se i bolje razumeti u čemu je sličnost, a u čemu razlika između ovih termina. U praksi, međutim, ove distinkcije nisu toliko bitne jer se najčešće bavimo ponašanjem kojim je neopravdano naneta šteta i čija namera je i bila da se nanese šteta, nečim, dakle, što je i nasilje i agresija.

Nanošenje štete?

Ono što zovemo „nanošenje štete” treba da bude najšira oznaka za raznovrsne negativne efekte ponašanja koje drugi trpi. Podrazumeva se, mada nije lako da se to precizno a kratko formuliše, da je šteta nešto što škodi onome kome je naneta i što bi on želeo da izbegne. Prizvaću i ja u pomoć, kao i mnogi drugi koji su se našli u situaciji da objasne šta *nije* nasilje, primer zubara ili hirurga koji nanosi pacijentu štetu u vidu bola ili fizičke ozlede, ali pacijent na to svojevrljno pristaje jer je korist kojoj se i jedan i drugi nadaju, daleko veća od pretrpljene štete.

Nanošenje štete nije dovoljno da bi se govorilo o nasilju, ali jeste nužno. Nasilje bez nekog vida nanošenja štete i nije nasilje. Postoji ovde još jedan kriterijum koji se uzima u obzir u svakodnevnom govoru, a koji su stručnjaci skloni da prenebregnu: kada govorimo o nasilju, šteta nije trivijalna, tj. suviše mala.

Jedno je znati šta je nasilje, a drugo je znati da li je nešto nasilje ili nije. Upravo zbog ove razlike postoji teškoća da se u psihologiji definiše nasilje/agresija, što je neobično s obzirom na to koliko se te reči često i lako koriste u svakodnevnom govoru. Istorijski posmatrano, problem je nastao

zahtevom da se agresija, kao i drugi koncepti, mora definisati fizikalistički, pozivanjem na činjenice fizičkog sveta, ne koristeći pojmove koji pripadaju privatnim svetovima kao što su osećanja, namere i sl, kako bi se omogućila intersubjektivna saglasnost istraživača. Laička određenja nasilja ne samo da su nehajna prema takvom zahtevu već neopažljivim elementima daju centralno mesto u definiciji nasilja. Izazov pred kojom se nalaze naučnici jeste u tome da zadrže pojam koji se zasniva na mentalističkim pojmovima, ali da ga opišu na način koji će mentalističke pojmove zaobići. Ovaj problem se javlja već kod ukazivanja na štetu. Najvećim delom ova „šteta” predstavlja različite oblike psihičke patnje („duševnog bola”), koji su po pravilu teško vidljivi, sem žrtvi i njenoj najbližoj okolini. Umesto da se, kad god nemamo nedvosmisleni potvrdu žrtve da joj je pričinjena šteta, uzdržimo od bilo kakvog zaključka, mi se u svakodnevnoj komunikaciji oslanjamo na nešto što bismo nazvali *laičkom epistemologijom*, koja nam omogućava da u zaključivanju idemo dalje od opažanja. U okviru laičke epistemologije, ismevanje ili krađa, na primer, nanose štetu u normalnim uslovima, koju ne smatramo trivijalnom, i zato ne moramo pitati one kojima se tako nešto desilo da li zbilja trpe zbog učinjenog dela da bismo tek u slučaju pozitivnog odgovora postupke uvrstili u nasilje.

Potencijalne nasilnike možemo pitati *šta* su učinili, a ne *i kakvu štetu* su pričinili. Ove podatke da li je bilo štete i koliko velike, dopunićemo koristeći našu laičku epistemologiju. Ako ih već pitamo i o šteti, dešavaće se da potencijalni nasilnici minimalizuju efekte nasilja jer ne moraju da budu svesni pričinjene štete, ili bar to neće da priznaju. Oslanjanje na izjave potencijalnih nasilnika, u svakom slučaju bi smanjivalo broj situacija označenih kao nasilje.

Izgleda najsigurnije verovati u interpretaciju žrtve, koja jedina ima direktan uvid u pričinjenu štetu, ali i njeni iskazi mogu da se nađu u koliziji sa našom laičkom epistemologijom. Nije li, možda, emocionalna reakcija deteta koje drugo dete mrko pogleda preterana i ne zaslužuje da se nazove psihičkom patnjom? Da li nedisciplinu na času uvrstiti u nasilje samo zato što nastavniku nedisciplina neobično teško pada (a tumači je kao da je usmerena protiv njega lično), planiranu od dece koja znaju da ga na taj način maltretiraju? I obrnuto, može se desiti da dete ne prepozna ka njemu usmereno nasilje – nije razumelo uvredljivu aluziju, pa je uvreda „promašila metu”, ili nije svesno da je žrtva ogovaranja. Uz to, šta raditi sa slučajevima gde ni akter ni žrtva ne vide nanošenje štete, ali je vidi posmatrač? Ni zubar ni pacijent ni posmatrač ne bi zubarsku intervenciju nazvali nasiljem, ali posmatrač može smatrati evidentnim nasiljem način na koji, recimo, trener postupa sa detetom, način koji i trener i dete i njegovi roditelji smatraju normalnim i da je za detetovo dobro.

Nasilje nećemo klasifikovati prema vrsti štete, ali ćemo vrstu i veličinu štete uzimati kao glavni kriterijum za procenu intenziteta nasilja. Mada se pod štetom od nasilja najpre pomišlja na fizičku povredu, psihičke ozlede mogu da budu i veće. Nekada fizička šteta služi upravo da izazove psihološku – šamar treba da ponizi.

Namera?

Da li nasilje treba definisati kao ponašanje kojim je *namerno* naneta šteta drugoj osobi? Ništa očiglednije od toga u svakodnevnom govoru, gde ni mala deca neće druga koji ih je potpuno slučajno oborio optužiti da ih je napao. Bihejvoristi, naprotiv, misle da se ovaj pojam može uspešno koristiti i kad se iz njega odstrani naznaka o nameri, pa se agresija definiše kao „reakcija kojom se nanosi štetan stimulus drugom organizmu” (Buss, 1961: 3)³ a nasilje kao „ponašanje koje prouzrokuje fizičku i psihološku štetu” (Varnava, 2000).

I Bandura (1973) odbija da agresivno ponašanje definiše preko namere da se nanese šteta i određuje ga kao „ponašanje čiji je rezultat povreda ili oštećenje imovine”. Cilj Bandurinog isključivanja namere iz definicije agresije je, kako on sam dalje objašnjava, u tome da termin agresija „obuhvati ne samo agresivne postupke koji su primarno potkrepljeni zadovoljstvom zbog povređivanja drugih već i mnogo širu klasu agresivnog ponašanja gde je nanošenje patnje irelevantno ili u najboljem slučaju služi sekundarnoj svrsi (Bandura, 1973: 57). „Agresija se u mnogo slučajeva javlja zbog očekivanih dobiti od nje”, podvlači Bandura svoj stav, koji jeste ispravan ali u čijem je formulisanju izbacivanje namere iz definicije agresije loše jer je rezultat ovakvog opisa, baš kao i onih opisa gde se eliminišu mentalistički termini, taj da se ključne reči (agresija, namera, cilj...) vraćaju u javni diskurs sa izmenjenim, neuobičajenim značenjima.

Po mom mišljenju, izvor teškoća koje stvaraju mnoge psihološke definicije konceptata unutar teorije učenja i bihejviorizma jeste u tome što je celokupna konceptualizacija čovekovog ponašanja koja se konstruiše načinom na koji ove discipline govore o ljudskom ponašanju bazično neadekvatna. Za govor o ljudskom ponašanju pokazuje se korisnijom analiza koja potiče iz analitičke filozofije nego iz bihejviorističke psihologije.

Opisi ljudskih postupaka („čekati”, „uvrediti”, „pohvaliti”...) ne mogu se svesti na opis spoljašnjih reakcija, pokreta tela u vremenu i prostoru, već se opisuju svrhom, namerom koja iza njih stoji. Nasilje je oblik *ljudskog*

3 U kasnijoj reformulaciji, da bi obuhvatio i postupke kojima šteta nije naneta mada je takva namera postojala, Bus (Buss, 1971: 10) definiše agresiju u smislu „*pokušaja* da se nanese štetan stimulus, bez obzira da li je to bilo uspešno”.

ponašanja, koje je uvek *namerno* ponašanje u smislu da se odnosi na ljudske *postupke* a ne *pokrete*. Učenik koji se sapleo i pao i pritom udario drugog učenika neći biti smatran nasilnikom – on, u stvari, nije ništa *uradio*, saplitanje, padanje i udaranje ne bi bili oblici *ponašanja*. Nevoljne reakcije su isključene iz definicije agresije već samim tim što govorimo o agresivnim *postupcima* i *ponašanju*.

U tom smislu, i nasilje je radnja koja je izvedena činjenjem nečega, ali ta radnja se opisuje kao nasilje zato što joj se pripisuje namera da se neko povredi, a ne bilo koja namera. Pogrešno je u definisanju agresije nameru smatrati irelevantnom, ali isto tako je pogrešno uključiti nameru samo u značenju voljne, hotimične reakcije. Na primer, kada Kraus (Krauss, 2005) tumači definiciju Međunarodne zdravstvene organizacije po kojoj je nasilje „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” (WHO, 1999: 2), on objašnjava da „namerno” znači da je reč o voljnoj radnji a ne o tome da je nasilje samo ono gde postoji namera da se nanese šteta.⁴ Štaviše, svako zanemarivanje deteta, iz bilo kog razloga, a koje ima loše posledice, jeste vrsta nasilja. Cilj ovakvih određenja je da se, ne odbacujući odomaćeni kriterijum „namernog”, namerna povreda faktički ipak isključi kao nužan uslov agresivnog ponašanja i da se nasilje definiše isključivo preko nanošenja štete.

Uticajni predstavnik takve orijentacije je norveški sociolog Johan Galtung (Galtung, 1969), koji je u nasilje ubrajao bilo koje delovanje ili nedelovanje koje za posledicu ima to da je aktualno somatsko ili mentalno stanje ljudi ispod njihovih potencijala. Time se otvara mogućnost da se nasiljem označe postupci koji vode ka gladovanju, predrasudama ili nedovoljnom obrazovanju – Galtung je takvo nasilje nazvao *strukturnim nasiljem*. Cilj ovakvih određenja, čini mi se, nije u tome da se izbegnu mentalistički koncepti već najpre da se odgovornost za društvenu nejednakost i nepravde personalizuje, da se kvalifikuje na dovoljno osuđujući način, i da se preduprede moguća opravdavanja aktera pozivanjem na nepostojanje namere ili neznanje. Međutim, termin nasilje, upotrebljen za tu svrhu, ne samo što se suviše udaljava od uobičajene upotrebe već gubi upotrebnu vrednost, pošto bi se mogao primenjivati previše široko i slobodno.

4 Isto, po našem mišljenju pogrešno, gledište zastupa Žužul (1989: 129–130), raspravljajući o tome da li je Pijažev sedmomesečni sinčić koji je, kada ga je Pijaže rukom sprečavao da uzme privlačni objekat, tatu udario po ruci pokušavši tako da ukloni prepreku, ispoljio agresivnost ili ne. Osporavajući gledište da se tu ne radi o agresivnosti jer dete nije imalo nameru da povredi oca, Žužul smatra da ovo jeste primer agresivne reakcije jer je dečji pokret bio voljna radnja, bez obzira šta mu je bio cilj.

Uvid da iza čovekovog postupka ne mora stajati samo jedna namera (cilj), ima svoje reperkusije i na određenje agresije. Tako, Bušman i Anderson (Bushman i Anderson, 2001a) najpre prave razliku između proksimalnih (neposrednih) i primarnih (konačnih, nadređenih) ciljeva, postuliraju da akt agresije ne mora da ima samo jedan primarni cilj, i definišu čovekovu agresiju kao „bilo koje ponašanje usmereno prema drugoj osobi izvedeno s proksimalnom (neposrednom) namerom da se prouzrokuje povreda” (str. 274).

Radnja se definiše svojim nameranim ishodom, ali radnja ima i svoje *posledice*, neposredne ili posredne, kratkotrajne ili dugotrajne, predvidljive ili nepredvidljive, koje mogu ali uopšte ne moraju da budu nameravane. Može li nasilje biti postupak koji je imao neku drugu nameru, a čija je *nenemaravana posledica* bila nanošenje štete drugome? Jedan učenik može o drugoj učenici romske nacionalnosti u njenom prisustvu govoriti kao o Ciganki ne razmišljajući da li je to vreda ili ne, a nju to može duboko vredati. Učenik može imitirati svog druga da bi zasmejavao drugu decu, a ne da bi povredio tog dečaka. Ovde se radi o graničnoj zoni između onoga što nasilje svakako jeste i onoga što nije nasilje. Fešbah (Feshbach, 1964) rešava ovaj problem tako što pravi razliku između namerne i nenamerne agresije, pri čemu je nenamerna agresija ona kojom se nanosi šteta kao uzgredna posledica ponašanja. Glasanje za jednog kandidata oštećuje drugog, otpuštanje s posla iz ekonomskih razloga šteti otpuštenom, ali cilj ovih postupaka nije da se nanese šteta. Ne mislim da je korisno bilo koje pravljenje štete gde nema namere zvati nenamernim nasiljem. Korisnije je Kaufmanovo (Kaufmann, 1970: 10) ukazivanje da postoje slučajevi agresivnog ponašanja gde povređivanje drugoga nije primarni cilj aktera, ali koje i pored toga zaslužuje da se označi kao agresivno. Zato je, po Kaufmanu, ispravnije da se agresivno ponašanje definiše kao ponašanje u kome postoji *očekivanje* da će se drugome naneti šteta.⁵ Sem ponašanja u kojem je šteta nenemaravana ali očekivana posledica, „sivoj zoni” pripadaju i slučajevi gde šteta, barem prema rečima aktera, nije bila očekivana, ali se svejedno mogla ili morala predvideti.

5 Upravo takvo tumačenje, na primer, osporavaju neke konzervativne grupe u SAD kad se protivite donošenju zakona protiv siledžijstva. Oni smatraju da će takvi zakoni ugrožavati prava učenika da slobodno izražavaju svoje protivljenje homoseksualizmu (Furlong i sar., 2003). Navodno, loše strane anti-siledžijskog zakona ispoljiće se u tome što, kada neki učenici budu izražavali svoje negativne stavove prema homoseksualnosti, bez namere da nekoga povrede, a neko se ipak nađe pogođen, ti učenici mogu biti optuženi i osuđeni za siledžijstvo. Ako bi se, međutim, iz ovih razloga sprečilo sankcionisanje siledžijstva, na isti način bi se mogle osporiti zabrane ispoljavanja predrasuda i jezika mržnje uopšte. Jer, počinitelj bi se uvek mogao braniti da je on, eto, samo iznosio svoj stav, da nije hteo nikoga da povredi, i da nije njegov problem ako se neko našao pogođenim.

Da rezimiram: važan element nasilja predstavlja *namera* da se nanese šteta, a time se omogućava razlikovanje nasilnog ponašanja od običnih dečjih nestašluka, nadmetanja, povremenih „odmeravanja snaga” i slučajnih povređivanja, ali ovakav pristup stvara i značajne teškoće. Namere nisu vidljive, o njima se mora s nepouzdanošću zaključivati. Nejasno je kad ćemo uopšte prihvatiti da neki postupak ima nameru, svejedno koja je. Može li se takva definicija primeniti na proučavanje agresivnosti kod *životinja*? Na kom uzrastu uopšte možemo govoriti o nameri, pa samim tim o agresivnosti, kod *beba*? Da li će iz agresivnog ponašanja biti isključeni impulsivni postupci, kada kažemo da je neko van sebe, neuračunljiv i nekontrolisan, „ne zna šta radi”?

Nije toliki problem složiti se da li je neki postupak bio nameran ili slučajan, već utvrditi (pa još postići saglasnost oko toga!) šta je sve bila namera nekog namernog postupka. Zaključivanje o tuđim, ali i o vlastitim, namerama predstavlja složen proces, podložan pristrasnosti. Teškoće koje spominjem jesu one s kojima se ljudi u svakodnevnoj komunikaciji neprestano sreću i moraju nekako da se nose sa njima; ni istraživač ne može da ih bude pošteđen.

Neopravdanost?

Mnoga naša iskustva su neprijatna. Učeniku može biti skoro neizdrživo teško da sedi sedam časova u klupi ili da uči zadatu lekciju, može mu biti neprijatno kad ga nastavnik kazni zbog šaputanja, kad ne pobeđi na takmičenju, može se rasplakati kad dobije trojku. U svim ovim primerima dete trpi neprijatnost (koju su na neki način prouzrokovali drugi), ali da li u svim tim slučajevima trpi nasilje? Rekli bismo da se u ovim slučajevima očigledno ne radi o nasilju, ali mala promena u primerima – i naš odgovor ne bi bio tako siguran. Učenik je dobio trojku, mada je sve naučio i pokazao odlično znanje. Učenici moraju da sede sedam časova, mada to nije po rasporedu i niko ih nije pitao za pristanak. Teško im je da mehanički pamte rudna blaga raznih zemalja, čemu ne vide nikakav smisao. Kaznu zbog šaputanja, i to preterano strogu, dobio je jedino on, čak ne ni onaj kome je šaputao. Sad nam se već čini da bi i ovde termin nasilje mogao biti primeren.

Izgleda da sama namera nanošenja neprijatnosti nije uvek dovoljna da bismo neki postupak smatrali agresivnim, već da se podrazumeva da postoji još neki faktor, koji se ponekad pokazuje i značajniji. Neprijatna iskustva sasvim su uobičajena u međuljudskoj interakciji, posebno u onoj u kojoj svako nastoji da postigne određeni cilj i spreči drugoga koji bi ga u tome omeo. U takvim situacijama prihvata se implicitna norma da će svaka strana koristiti averzivne postupke u tu svrhu, i neće biti dovoljno

da se neki postupak opazi kao nameran i povređujući da bi se nazvao agresijom. Tek ako se averzivni postupci koriste tako da narušavaju implicitne norme, tj. normativna verovanja (Huesmann i Guerra, 1997) kojih se govornik drži, postupak će se nazvati agresivnim. Nanošenje štete biće nazvano agresijom i zadobiti negativnu konotaciju tek ako je postupak sa stanovišta govornika nelegitiman (dete može dobiti batine od roditelja, ali ne i od komšije), nezasluzen (dete ne treba da snosi odgovornost za ono što su uradila druga deca), neprimeren (kazna je previsoka, brutalna, ponižavajuća...), ili neprimeren situaciji (u sportu je dozvoljena gruba, ali ne i prljava igra).

Možda najeksplicitnije insistiranje na nelegitimnosti kao bitnom elementu određenja agresije može se naći u socijalno-interakcionoj teoriji prisiljavajuće akcije koju je razvio Džejms Tedeski sa saradnicima (Tedeschi i sar., 1974; Tedeschi i Felson, 1994) Ne postoji, smatra Tedeski, ništa specifično što se tiče postupka ili motivacije što agresiju izdvaja od široke grupe komunikacionih postupaka koje zovemo *prisiljavanjem* (moći prisile). Moć prisile izražena preko pretnji ili kazni ima tri osnovna cilja: da se kontrolišu drugi, da se uspostavi pravda, da se zaštite ili potvrde identiteti. Ono što agresiju izdvaja od drugih postupaka prisile nije njen bihevioralni, već evaluativni aspekt. Neke od postupaka prisile smatramo legitimnim i dozvoljenim, a neke smatramo nelegitimnim, i samo za nelegitimne rezervisali smo termin agresija. Preciznije rečeno, da bi se govorilo o agresiji, neophodno je i da su „planovi aktera neopravdani unutar skupa normi ili zakona koji regulišu interakcije između ljudi unutar relevantnog društva ili subkulture” (Tedeschi i sar., 1974: 541).

Neslaganje oko toga da li je neko ponašanje bilo nasilno ili nije, može nastati oko razmimoilaženja da li je tim ponašanjem naneta stvarna ili zanemarljiva šteta ili je nije ni bilo, ali i neslaganjem da li je to ponašanje bilo opravdano ili barem „normalno”. Tako su Blumenthal i saradnici (Blumenthal i sar., 1972) utvrdili da je, tokom studentiskih nemira u SAD šezdesetih godina prošlog veka, većina ispitanika studentske demonstracije i paljenje vojnih poziva i pljačke označila kao nasilje, ali nije smatrala da je nasilje kada je policija tukla studente ili pucala na pljačkaše. Nasuprot ovoj većini, oni koji su odobravali studentske demonstracije, upravo su policijsku intervenciju nazivali nasiljem. U školskom kontekstu, ono što se iz jedne perspektive proglašava nasiljem, iz perspektive kulture vršnjaka, ili šire kulture, nekada se opaža kao normalan pa i poželjan oblik interakcije. U nekim zemljama odobravaju se ili podstiču, ili se barem smatraju normalnim i neproblematičnim, postupci prema deci koji se u drugim sredinama smatraju nasiljem, kao što je fizičko kažnjavanje (Zeira, Astor i Benbenishty, 2004).

Mnogi istraživači (pogotovo iz kruga evropske socijalne psihologije) ističu da „agresivno ponašanje” nije deskriptivni već evaluativni termin (Bornewasser, Mummendey, Linneweber i Loschper 1982; Mummendey, Bornewasser, Loschper i Linneweber, 1982). Ako neki postupak nazovemo agresivnim ili poričemo takvu etiketu, izlazimo izvan opisa dostupnih informacija i iznosimo ocenu koja ima jasan smisao unutar komunikacione interakcije. Uz označavanje nečijeg ponašanja kao agresivnog vezana je i norma negativnog reciprociteta – takav postupak zahteva neku vrstu osude ili sankcije, pa i reciprociteta, u smislu da je na nasilje dozvoljeno uzvratiti silom, tj. postupcima koji bi, da im ne prethodi opravdani povod, mogli biti nazvani nasiljem. Socijalna norma dozvoljava da se na njeno kršenje u vidu neopravdane uvrede, udara, prljave igre u sportu i sl. odgovori agresijom. „Nasilje otuda može biti utkano u socijalne norme koje propisuju uslove pod kojima je agresija prihvatljivo, čak i socijalno poželjno, ponašanje” (Geen, 1998: 329). Ovakve specifične norme mogu da odlikuju pojedine segmente šire kulture. Otuda možemo govoriti o subkulturama nasilja. Kada nasilnici govore o svojim postupcima, jedan način kojim poriču da se radi o nasilju jeste upravo predstavljanje svog postupka tako kao da ga je žrtva zaslužila, da je njihov postupak legitiman i da se u stvari njime ne krše već potvrđuju socijalne norme. Iz perspektive aktera, kako zaključuje Ričs (Riches, 1987: 4), gubi se konotacija nasilja kao poremećaja i postupak prestaje da bude nasilje.

Neopravdanost nanošenja štete predstavlja toliko značajan element da se vrlo često izraz „nasilje” koristi *samo* za neopravdano nanetu štetu⁶, bez obzira na nameru koja je postojala. Kada se, na primer, u jednom novinskom tekstu novinar i njegov sagovornik (u konkretnom slučaju, gradski sekretar za zaštitu životne sredine) slože da preglasna muzika u kafićima i sirene automobila predstavljaju „nasilje nad građanima”, time ne žele da kažu da je nečija namera da time maltretira građane, već da su takvi postupci koje građani trpe u stvari nedozvoljeni. Slično značenje imao je i protest koji se čuo u javnosti povodom promene naziva jednog beogradskog bulevara, da se tu radi o ekstremnom nasilju. Postupak policije zvaćemo nasiljem ili intervencijom zavisno od njegove opravdanosti, a u oba slučaja možemo policajcima pripisati istu nameru. Teranje dece da uče nepotrebne detalje, nazvaćemo nasiljem nad decom, mada možemo priznati da su namere nastavnika najbolje. Roditelj koji tuče dete smatra se nasilnikom ne samo zato što zna da je posledica njegovog ponašanja to da dete trpi bol, već zato što smatramo da je takvo ponašanje nedopustivo. Društvo će se, sprovodeći akciju sprečavanja nasilja nad decom, boriti protiv fizičkog kažnjavanja, čak i u porodicama gde ni roditelji ni deca ne smatraju fizičko kažnjavanje

6 Pa čak i za samo neopravdano kršenje normi, bez obzira da li je time naneta direktna šteta, kao kad se govori o „pravnom nasilju”.

nedopustivim već, naprotiv, korisnim. Ako jedan čovek nasrne na drugog, a drugi u samoodbrani uzvрати, nećemo obojicu smatrati nasilnicima već samo prvog, pošto ćemo samo njegovo ponašanje smatrati neopravdanim.⁷

Ako je kod nasilja u prvom planu neopravdanost a ne namera, moguće je govoriti da i institucije vrše nasilje, i to zato što donose i sprovode neopravdane i nepravedne mere koje nanose štetu, bez obzira na obrazloženje takvih mera. U tom smislu, neki autori govore o sistemskom školskom nasilju ubrajajući tu „bilo koju institucionalnu praksu ili proceduru koja ima štetan uticaj na pojedince ili grupe opterećujući ih psihološki, mentalno, kulturalno, duhovno, ekonomski ili fizički” (Epp i Watkinson, 1997: 4).

Ako uvrščivanje namere u određenje nasilja proizvodi teškoće u komunikaciji, pridodavanje nelegitimnosti čini ove teškoće neuporedivo težim. „Pregovaranje” oko toga šta će se smatrati agresivnim/nasilnim⁸ a šta neće, postaje opterećeno normama koje nisu vidljive ni do kraja osveščene niti su podložne racionalnoj argumentaciji, a koje mogu da variraju ne samo među kulturama već među bilo kojim socijalnim grupama – mlađim i starijim, nastavnicima i učenicima, manje i više obrazovanim, od jedne porodice do druge. Retke su one norme koje su neosetljive na kontekst. Tek ako poznajemo socijalni kontekst i ocene o primerenosti postupka situaciji i prihvaćenim normama, može se zaključiti da li će se neki postupak smatrati agresivnim ili neće. Uvid u to da se ljudi, kada procenjuju da li je nešto nasilje ili nije, rukovode usklađenošću sa socijalnim normama, a ne samo procenom štete i zaključivanjem o nameri, pomaže da se bolje razume otkuda toliki nesporazumi u odnosu prema nasilju i koliko je teško postići međusobno slaganje.

Bandura (1983) naglašavao je da se agresivnim ponašanjem smatra ono ponašanje koje je „socijalno definisano kao agresivno, na osnovu brojnih faktora, od kojih se neki odnose na procenjivača, a ne na aktera”, ali je ostalo nejasno da li ovo „smatra se” znači „drugi smatraju” ili i „ja smatram”, to jest kada se njegove analize tiču definicije agresivnosti koju on usvaja, a kada definicija koje se sreću u stručnoj i laičkoj komunikaciji.

7 Ne dele svi ovakvo mišljenje. Tako je u jednom istraživanju kojim se upoređivala agresivnost muškaraca i žena u partnerskim vezama Arčer (Archer, 2000a) agresijom označavao bilo koji napad na drugu osobu, pa su tako podjednako agresivni bili partner koji prvi napada i partner koji se brani. Vajtova i saradnice (White i sar., 2000) zamerile su Arčeru ovakvo „slepilo” za smisao interakcije koja se analizira, na šta je Arčer (2000b) odgovorio da bi odustajanje od deskriptivne definicije značilo uvođenje vrednosnih sudova u nauku i „korak unazad”.

8 Ponavljam da je, u našem jeziku, nelegitimnost bitniji sastojak nasilja nego agresije. Možda je jedan indikator da i u engleskom jeziku nasilje implicira ne samo nanošenje povrede već i sud o neopravdanosti to da se ponašanje životinje može nazvati aktom agresije, ali ne i aktom nasilja.

Naučnici s velikom ubedljivošću pokazuju kako „jezičke konvencije” i „komunikacione igre” neizbežno nalažu da nasilje/agresija budu u svakodnevnom saobraćanju definisani na vešeznačan način, ali su ređe spremni da ovu nužnost prihvate i prilikom vlastitog („naučnog”) definisanja. I ovde su naučnici u lagodnijoj poziciji od ljudi u svakodnevnim situacijama. Ekstremno jednostavna definicija može biti dovoljna za ekstremno jednostavne slučajeve. U nekim momentima, međutim, uočava se da definicija ne sadrži sve što se pod ovim pojmom prilikom njegove upotrebe podrazumeva. Tako, element neopravdanosti nekad postaje jasno vidljiv i kada se ne spominje u objektivističkim određenjima agresivnosti, kao na primer, u podrazumevanju da je agresija jedan oblik antisocijalnog ponašanja ili u traženju uzroka agresivnosti dece u nekim njihovim „defektima”. Mislim da ovaj evaluativni faktor ne treba eliminisati iz stručnjačkih definicija – to bi značilo da je naučnik počeo da govori jezikom drugačijim od svoje zajednice – već treba biti svestan ove komponente. Naučnik koji zaista želi da zadrži vrednosnu neutralnost, morao bi da se uzdrži od vrednovanja različitih oblika moći prisile pa samim tim da izbacila iz upotrebe termin agresija, što je Tedeski faktički i preporučivao.

Nasilje i „violence”

Do sada spominjani autori (Bandura, Tedeski i drugi), u stvari, nikad nisu raspravljali šta su to „nasilje” i „agresija” – oni su pokušavali da definišu „violence” i „aggression”. Naravno da je tako, to se i podrazumeva, ali možda se ne vidi odmah na šta ciljamo ovom napomenom, u čemu je tu problem. Problem je u tome što reči „nasilje” i „violence” nemaju isto značenje, kao ni (mada u daleko manjem stepenu) „agresija” i „aggression”, pa onda ni razlika u značenju između reči nasilje i agresija nije isto što i razlika između reči „violence” i „aggression” – komplikacije koje, s obzirom na našu skoro potpunu upućenost na literaturu na engleskom jeziku, nisu beznačajne.

U rečnicima se reč „nasilje” izjednačava sa engleskom rečju „violence”. Ako pogledamo stručna određenja termina „violence”, videćemo da se ona razlikuju od našeg određenja nasilja. „Violence” se ne definiše jednoznačno, ali se po pravilu eksplicitno izjednačava sa fizičkom agresijom. Tako, u često navodenoj definiciji, Olweus (Olweus, 1999: 12), nasilje određuje kao „agresivno ponašanje u kojem akter ili nasilnik koristi svoje telo ili neki predmet (uključujući oružje) da bi naneo (relativno ozbiljnu) povredu ili neprijatnost drugoj osobi”. Slična ovoj je definicija da je nasilje „ponašanje osoba prema drugim osobama kojim se namerno preti da će se naneti, pokušava da se nanese ili stvarno nanosi fizička povreda” (Reiss i Roth, 1993: 35)

ili Arčerovo (Archer, 2000a) kojim se u agresiju ubrajaju napadi bez fizičke povrede, a u nasilje napadi koji rezultuju fizičkim povređivanjem.

I u engleskom jeziku upotreba termina nasilje znatno je šira od ovako definisanog. Već i u svakodnevnom govoru govori se ne samo o fizičkom, već i o verbalnom, socijalnom, pravnom nasilju, u nasilje spada i uništavanje imovine, ne samo povređivanje itd. I u ranije spomenutoj definiciji nasilja koju daje Svetska zdravstvena organizacija, nasilje se ne ograničava samo na fizičko povređivanje. (WHO, 1999: 2). Čak i oni koji nasilje eksplicitno vežu za fizičku agresiju, termin neretko nastavljaju da upotrebljavaju u drugačijem, faktički širem značenju, i to zato što se dimenzija nefizičke – fizičke povrede smatra podudarnom sa dimenzijom manje ozbiljne – ozbiljne povrede, pa se, izjednačavanjem kategorija iz ovih dveju dimenzija, o nasilju govori kao o ozbiljnom ili ekstremnom vidu agresije. Tako se, na primer, nasilje definiše kao „fizička agresija na ekstremnom kraju kontinuuma agresije” (Anderson i Huesmann, 2003) ili se nasiljem označavaju sve izražene forme agresije, ne nužno fizičke (npr. Horne i sar., 2007; Marcus, 2007). Ukratko, nasiljem se označava *fizička* agresija, ili *ekstremna fizička* agresija, ili ekstremna agresija bilo koje vrste.

Kada se napravi razlika između agresije i nasilja s obzirom na ozbiljnost povrede, nasilje se određuje kao podvrsta agresije, kao što je u dosadašnjim primerima bio slučaj, ili nekad se, obrnuto, o agresiji govori kao o specifičnom (blagom) obliku nasilja, kao što je to u sledećem primeru. Grin (Green, 2005) prihvata određenje po kojem je nasilje vezano za zaprećeno ili realno nanošenje fizičke ozlede, a odmah zatim dodaje da su manje ozbiljne forme nasilja generalno svrstane u agresivno ponašanje, koje uključuje verbalno, fizičko ili gesturalno ponašanje s namerom da se prouzrokuje manja fizička šteta, psihološko uznemirenje ili izazove strah. Time, faktički, on i druge oblike agresije svrstava u nasilje (nazivajući ih manje ozbiljnim formama *nasilja*), i za te blaže forme fizičkog nasilja i nasilja izazvanog rečima označava užim terminom *agresija*.

Šta je to „bullying”?

Postoji još jedna teškoća vezana za izbor terminologije, ali nju nećemo moći da sasvim otklonimo uvodnim razjašnjenjima, već će se ona neprestano provlačiti kroz rad i manje ili više uticati na razumevanje. Ova teškoća povezana je s jednim vrlo modernim, popularnim terminom, koji se odskora odomaćio u stručnoj, ali i svakodnevnoj komunikaciji u inostranstvu – terminom *bullying*. Ovaj termin se naročito često koristi kada se govori o vršnjačkom nasilju i nasilju u školama.

Kao što ćemo kasnije videti, prva, pionirska istraživanja vršnjačkog nasilja u školi otpočeli su istraživači u skandinavskim zemljama sedamdesetih godina 20. veka, a prvi termin koji je u tom kontekstu korišćen bio je termin *mobbing* (*mobbning*). Kako Anatol Pikas (Pikas, 1989) precizira, *mobbing* je reč koja se odnosi nasilje grupe prema pojedincu, i u tom značenju je upotrebljena kad je prevodilac knjige Konrada Lorenca „O agresivnosti” sa nemačkog na švedski za izraze „ausstiessen” i „die soziale Verteidigungsreaktion”, kojima je Lorenc opisao slučajeve kada grupa životinja napadne uljeza ili jednog svog pripadnika, upotrebio englesku reč *mobbing* (vidi detaljnije u Bjorkvist i Osterman, 1999). Švedski hirurrg Hajneman počeo je da koristi termin *mobbing* opisujući ljudsko ponašanje i njime je označavao grupno nasilje u kontekstu rasne diskriminacije (Heinemann, 1972).

Kada je psiholog Daniel Olweus počeo da se bavi problemom nasilja u skandinavskim školama, on je u prvim radovima takođe koristio termin *mobbing* (Olweus, 1973; Olweus, 1991). Međutim, kasnije u upotrebu ulazi reč koju i Pikas (1989) preporučuje: *bullying*.⁹ Reč *bullying* je, inače, odomaćena u engleskom jeziku, i označava agresiju jačeg prema slabijem, pri čemu napadač i napadnuta strana mogu biti i pojedinac i grupa. Olweus kasnije koristi upravo ovaj termin i zaslužan je za njegovu široku upotrebu.

Šta reč *bullying* znači? U našem jeziku, ne postoji reč čije se značenje potpuno poklapa sa značenjem reči *bullying*. Ta reč se na srpski obično prevodi kao siledžijstvo, zlostavljanje, maltretiranje ili nasilje.¹⁰ Može biti da bi najviše odgovarala reč *kinjenje*, kad bi ta reč bila uobičajenija u našem jeziku i kad ne bi rogobatno delovala u stručnoj literaturi i u različitim vremenskim oblicima. U stručnoj terminologiji nastoji se da se tom terminu da vrlo precizno značenje. Prema najčešće navodenoj, Olweusovoj definiciji, „učenik je zlostavljan [bullied] ili viktimiziran kada je više puta i trajno izložen negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika” (Olweus, 1993: 9). Uz to, siledžijstvo [bullying] predstavlja takav oblik agresivnog ponašanja (a) kojem je žrtva *više puta* izlagana i (b) gde postoji *nesrazmera moći* (počinilac je jači pojedinac ili grupa) (Olweus, 1993). Tuče među jednakima eksplicitno su isključene iz onoga što je obuhvaćeno siledžijstvom.

9 Reč *mobbing* ulazi u upotrebu u našem jeziku upravo u značenju koje je pogrešno – kao maltretiranje zaposlenog od strane druge, moćnije osobe, a ne kao maltretiranje od strane grupe. Odgovarajući termin bio bi *siledžijstvo* ili ukoliko se strana reč ostavlja veći utisak, *bullying*.

10 Olweusova knjiga „Bullying at School” prevedena je na hrvatski pod naslovom „Nasilje među djecom u školi” (Olweus, 1998).

Reči *bully* i *bullying* su, sem u engleskom jeziku,¹¹ odomaćene i u skandinavskim i germanskim jezicima. U drugim jezicima ne postoji ekvivalentna reč. Na primer, naša reč „siledžijstvo” (koja će se u ovoj knjizi koristiti kao prevod reči *bullying*) obično podrazumeva nejednakost moći između nasilnika i žrtve, ali ne nužno i ponavljanje nasilja. Siledžija je neko ko maltretira druge, ali žrtve ne moraju da budu uvek iste. Nepostojanje ekvivalentne reči, najpre, postavlja problem pred istraživače. Rešava se ili uvođenjem te reči u upotrebu (kao npr. *mobing* u srpski jezik), ili opisno. Naravno, mnogo je manji problem njihova međusobna komunikacija, a znatno veći problem javlja se u komunikaciji sa ispitanicima od kojih se traži da daju svoje procene i stavove o siledžijstvu. U jezicima gde ta reč inače postoji, potrebno je eksplicirati značenje. Ali šta raditi tamo gde ta reč ne postoji? Rešenje je da se ta reč uvede zajedno sa uputstvom za upotrebu (npr. „*bullismo*” u italijanskom) ili da se uzme neka domaća reč koja ima šire značenje, a da se onda preciznijim opisom to značenje suzi na željeni obim. Ispitanicima se u „uputstvu za upotrebu” obično predoči vrlo detaljna definicija termina, zatim istraživač zamoli ispitanika da se pridržava upravo tog značenja, nadajući se da je ispitanik na to pristao, da je novoponuđenu definiciju zapamtio i da se lako, tokom celog istraživanja, prebacio sa uobičajenog na novo značenje. U nemačkom jeziku, gde ne postoji ekvivalentna reč, u upitnicima se obično koriste termini bliskog značenja *Sekkieren* ili *Mobbing*, ali njihovo kolokvijalno značenje različito je u Austriji i Nemačkoj, tako da se u stručnoj literaturi koristi engleska reč, a učenicima se opisno definiše (Atria i Spiel, 2003).

Bullying nema potpuno isto značenje ni u stručnoj literaturi. Razlike nekad nastaju zato što autori nastoje da drugačije, bolje formulišu ono što bi bila intencija Olveusove definicije, a nekada razlike nastaju usled stava autora da neke od bitnih odrednica ne moraju biti nužne ili da im treba pridodati neku novu.

U definiciji koju daje Roland („siledžijstvo je dugotrajno nasilje, fizičko ili mentalno, od strane pojedinca ili grupe, usmereno na pojedinca koji nije sposoban da se zaštiti u aktuelnoj situaciji”, Roland, 1989: 143), nasrazmera moći zamenjena je formulacijom o nesposobnosti da se zaštiti, što se čini boljim rešenjem, s obzirom da se nesrazmera moći često izjednačava sa fizičkom snagom koja u mnogim slučajevima ne mora da bude bitna, i s obzirom da se mnogi oblici siledžijstva ne odvijaju u direktnom kontaktu.

11 Reč je odomaćena u V. Britaniji ali ne i u SAD, gde se znatno češće govori o maltretiranju (harassment), dok se u Australiji podjednako koristi i *bullying* i *harassment*. U stručnoj literaturi stvar se komplikuje time što autori istim rečima stipuliraju različita značenja. Tako, Rigbi (Rigby, 2007) izjavljuje da će izraz maltretiranje koristiti u značenju posebnog oblika siledžijstva gde je neko izložen nasilju od strane jačeg zbog svoje pripadnosti određenoj grupi.

Neravnomeran odnos moći, inače, negde označava da je „nasilnik ili fizički jači ili verbalno i socijalno veštiji od žrtve” (Hazler i sar., 2001: 134), a negde se kao primeri manje moći navode zauzimanje nedominantne socijalne uloge, niži status u vršnjačkoj grupi, pripadnost deprivilegovanim društvenim grupama (rasnim, seksualnim manjinama, osobama s invaliditetom...), povredljivost zbog karakteristika kakve su gojaznost, mucanje, teškoće u učenju, seksualna orijentacija itd. (Craig, Pepler i Blais, 2007).

U nekim definicijama naglašava se i da je takva agresija neprovocirana, pa se kaže da je siledžijstvo „ponavljano neprovocirano agresivno ponašanje u kojem počinitelj ili počinioci imaju veću moć nego osoba ili osobe koje su napadnute” (Rigby, 2000: 57)¹².

U nekim slučajevima, predlaže se da se siledžijstvo definiše principijelno drugačije. Pikas (1989) se zalaže da se siledžijstvo koristi samo za nasilje pojedinca nad pojedincem, a da se grupno nasilje označava rečju *mobbing*. Negde se ističe da siledžijstvo ne podrazumeva nužno nameru da se drugi povredi, kao na primer u definiciji da je siledžijstvo „sistematska zloupotreba moći” (Smith i Sharp, 1994: 2), što je po nekima kratka, ali suviše široka definicija, po kojoj bi siledžijstvo bilo i kada, na primer, nastavnik prihvati mito da bi popravio učeniku ocenu. U istraživanju siledžijstva u američkim školama, koje je među najčešće navodenim (Nansel i sar., 2001), u definiciji siledžijstva koja se predočava učenicima ne spominje se repetitivnost, a ni nesrazmera moći se ne podvlači koliko kod Olweusa: „Kažemo da je učenik zlostavljan kada mu drugi učenik, ili grupa učenika, govore ili rade nešto ružno i neprijatno. Takođe je siledžijstvo kada se učenik iznova i iznova zadirkuje na način koji ne voli. Ali **nije zlostavljanje** kada se dva učenika približno jednake snage svađaju ili potuku.” (str. 2095). Randal (Randall, 1997: 4) definiše siledžijstvo kao „agresivno ponašanje proizašlo iz namere da se proizvede fizičko ili psihološko uzneirenje kod druge osobe”, čime ono gubi bilo koju specifičnost u odnosu na agresivno ponašanje.

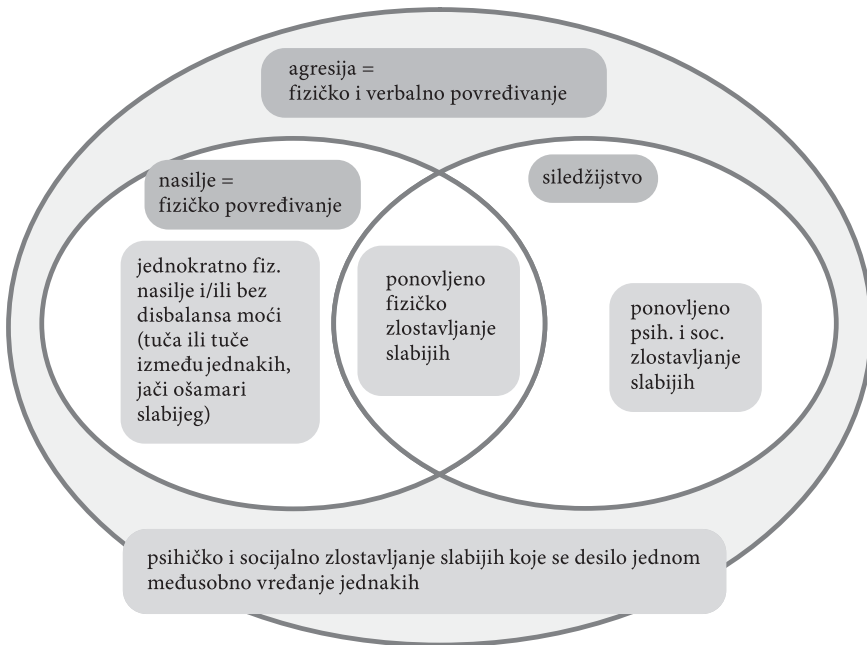
Ferlong i saradnici (Furlong i sar., 2003) analizirali su kako se siledžijstvo definiše u zakonskim aktima u državama SAD i, uz to, da li se sankcioniše. Našli su da se siledžijstvo eksplicitno spominje i definiše u 23 države (mada zakoni u 31 državi zabranjuju siledžijstvo iako ga tako ne označavaju), i među tim određenjima, u njih deset se spominje komponenta namere, u sedam repetitivnost, a u tri disbalans moći.

Treba uočiti da iz Olweusovih određenja ne proizlazi da je siledžijstvo jedan oblik nasilja, već da su nasilje i siledžijstvo oblici agresivnosti koji

12 I sam Olweus u jednom od kasnijih određenja dodaje da se „siledžijstvo često dešava bez prethodne provokacije” (Olweus, 1999: 11), ali takvom formulacijom se opisuje često, a ne definišuće svojstvo.

se samo delimično preklapaju (Slika 1). Fizički napadi koji nisu ponovljeni i/ili u kojima ne postoji disbalans moći spadali bi u nasilje, ali ne i u siledžijstvo, ponovljeni oblici psihološkog i socijalnog zlostavljanja spadali bi u siledžijstvo, ne u nasilje, dok oblici psihološkog i socijalnog zlostavljanja koji nisu ponovljeni i/ili ne postoji disbalans moći, ne bi spadali ni u siledžijstvo ni u nasilje već (samo) u agresivno ponašanje.

Slika 1: Odnos između Olveusovih određenja agresije, nasilja i siledžijstva



Olveusova određenja služila su kao polazna osnova u mnogim istraživanjima, pri čemu se ispitivanje školskog nasilja često svodilo na istraživanje siledžijstva, što je vodilo praksi da se siledžijstvo, kao jedan specifičan vid agresije, naziva i nasiljem ili da se pod nasiljem misli samo na siledžijstvo.

Važno je odmah razjasniti da u ovoj knjizi navedeni termini neće biti korišćeni ni onako kako ih je Olveus definisao ni onako kako je njegova klasifikacija u praksi modifikovana. Za razliku od ovih određenja, (a) nasilje i agresija će se koristiti kao sinonimi, (b) obuhvataće i fizičko i verbalno i socijalno povređivanje, (c) bez obzira da li su se javili samo jednom ili više puta, i (d) bez obzira da li postoji disbalans moći između nasilnika i

žrtve ili ne, dok će se (e) siledžijstvo odnositi na posebne slučajeve agresije (nasilja) koje karakteriše ponovljenost i disbalans moći. Takođe je važno naglasiti da će se termini nasilje, agresija i siledžijstvo koristiti ne samo za nasilne postupke među učenicima već i za postupke odraslih prema deci i dece prema odraslima. Ovakvo odustajanje od ograničavanja školskog nasilja na fenomen siledžijstva i upotreba termina nasilje u širem smislu sreće se i u drugim istraživanjima (npr. Thompson, Arora i Sharp, 2002; Benbenishty i Astor, 2005).

U ranijem radu (Popadić i Plut, 2007b) diskutovali smo o nekim od definicija nasilja i siledžijstva i njihove operacionalne definicije. Naš stav je bio da se i na teorijskom i na praktičnom nivou siledžijstvo (bullying) pokazuje kao preuzak koncept. Naša primedba se ticala prakse da tako određen termin postane jedini predmet ispitivanja u kontekstu školskog nasilja. Pokušali smo da pokažemo da ono što se označava kao siledžijstvo ne prati neke prirodne podele unutar agresivnih postupaka i da su podele koje se uvođenjem koncepta siledžijstva zahtevaju ili veštačke ili praktično neizvodljive. Postoje jednokratni agresivni postupci koji su jako značajni po svojim posledicama, postoje postupci u kojima nema disbalansa moći ili nam je on nepoznat. Istraživač se može legitimno ograničiti samo na vrstu agresije omeđenu definicijom siledžijstva, ali, po našem mišljenju, više je štete nego koristi ako se u teorijskim bavljenjima i u empirijskim istraživanjima izostave oni oblici agresije koji se javljaju samo jednom (a čije posledice mogu biti izuzetno ozbiljne), ili oni gde je agresor slabiji od žrtve ili jednak po snazi ili je taj odnos nepoznat i irelevantan. Fokusanje na modernu pojavu siledžijstva ima za posledicu zanemarivanje drugih oblika nasilja/agresivnog ponašanja.

Razlike između onoga što mi nazivamo nasiljem i onoga što se označava rečju *bullying*, pa i onoga što se označava rečju *violence* mogu izgledati vrlo značajne. Kada se, međutim, uporedi ono što je realno predmet istraživanja, vidi se da su u mnogim studijama siledžijstva uključeni oblici jednokratnog nasilja i bez obzira na odnos moći, kao i da se studije nasilja ne ograničavaju samo na fizičko nasilje.

Mada je siledžijstvo određeno kao podvrsta agresije, istraživanja siledžijstva nisu suzila predmet istraživanja omeđen dotadašnjim ispitivanjima agresivnosti, već su ih, paradoksalno, proširila na oblasti koje su do tada mogle biti ispitivane, ali su bile zapostavljene. Pre svega, fokus nije samo na nasilniku – merenju njegove agresivnosti i korelata sa drugim osobinama, već podjednako značajna postaje i uloga žrtve nasilja, kao i ostalih članova grupe u kojoj se siledžijstvo dešava. Daleko više od ličnosti aktera i žrtve, pažnja se usmerava na interakcije označene kao siledžijstvo, pa se ispituju njegovi oblici, njihova učestalost, mesta gde se dešava. I što je najvažnije, za razliku od ispitivanja agresivnosti, ispitivanja siledžijstva ne tragaju za

pravilnostima koje nadilaze specifične kontekste; naprotiv, ona su fokusirana na školsku situaciju i pritom veoma osjetljiva na užu i širi kontekst. Ove specifičnosti, zajedno posmatrano, dovele su i do toga da teorijski pristupi koji nisu bili u prvom planu prilikom tumačenja agresivnosti postanu izazovniji i prisutniji prilikom tumačenja siledžijstva.

Druga određenja nasilja

U literaturi se sreću i druge definicije nasilja i agresije. Razlike u definicijama proističu iz toga što se autori iz različitih uglova i sa različitim ciljevima fokusiraju na različite aspekte ovog složenog fenomena. Brani-slava Popović-Ćitić (2007) sistematizovala je brojna određenja nasilnog ponašanja i pokazala kako se definicije razlikuju zavisno od profesionalnih perspektiva: da li se radi o pravnim, kriminološkim, kliničko-dijagnostičkim, medicinskim ili psihološkim definicijama nasilnog ponašanja. U radovima naših autora sreću se raznovrsne definicije nasilja, pa ih вреди spomenuti i uporediti.

Na pitanje šta je nasilje, Jelena Srna (2003) najpre odgovara da je to nelegalna i nemoralna upotreba sile kojom se čini šteta – sebi, drugome i sredini (str. 3) a nešto kasnije „*Nasilje se vrši sa (realnom ili opaženom) namerom da se nanese bol ili povreda drugom. **Za nasilni akt su, dakle, karakteristične dve stvari: namera i povreda.***” (str. 5, italik i bold autorkini). Ova dva određenja razlikuju se po tome što se, mada oba za nasilje vezuju povredu (štetu), u prvoj definiciji tome dodaje neopravdanost, a u drugoj namera. Zbirno, one odgovaraju našem određenju, uz ogradu da, po našem mišljenju, nelegalnost ne bi morala da bude karakteristika nasilnog postupka. Kod izrazitih oblika nasilja to jeste slučaj, i definicija verovatno ima za cilj da edukuje (informiše moguće žrtve ili upozori moguće nasilnike) da nije dozvoljeno vršiti nasilje i da nasilnik za to treba da trpi sankcije. Time se, međutim, nasiljem nazivaju samo veoma izraženi oblici nasilja dok blaži oblici ostaju isključeni. Daleko od toga da zakon reguliše sve oblike interakcije u kojima može da dođe do namernog nanošenja štete drugome.

U našu definiciju nismo uključili namerno nanošenje štete sebi. Skloni smo da takvo ponašanje pre označimo kao autodestruktivno nego nasilno. Takođe, nanošenje štete sredini (ako mu cilj nije da se tako nanese šteta drugoj osobi), čini nam se znatnim proširenjem svakodnevne upotrebe pojma nasilje.

Određenje za koje sam se opredelio u velikoj meri se poklapa i sa definicijom nasilja od koje su pošli istraživači u jednom skorašnjem projektu (Milosavljević, 1998). Tamo se pod nasiljem podrazumevaju „*različiti*

akti, postupci i ponašanja pojedinaca, grupa, društvenih institucija, organizacija ili društva u odnosima prema ljudima, koji uključuju primenu fizičke, psihičke, političke ili neke druge sile i kojima se ugrožava fizički, psihički ili socijalni integritet čoveka i izazivaju različita fizička i psihička oštećenja i druge nepovoljne posledice” (str. 33, italik u originalu). Nasilje se u ovoj definiciji posmatra dovoljno široko da se ne sužava samo na fizičko, niti se ograničava samo na ekstremne forme nasilja. Definicijom se navodi da nasilje mora imati nepovoljne posledice, što, istina, može biti suviše široko određenje, pogotovo kada se ne eksplicira nužnost postojanja namere da se takve nepovoljne posledice proizvedu, ali označavanje da nasilni postupci predstavljaju neku „primenu sile” sužava mogućnost suviše širokog tumačenja.

U „Posebnom protokolu za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama” (2007) 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.” U ovom određenju, kao i u definiciji Svetske zdravstvene organizacije, eliminisana je komponenta *namere* da se nanese šteta, što je potcrtano navođenjem konkretnih oblika nasilja kao što su zanemarivanje i nemarno postupanje. Nasilje se, takođe, ne ograničava samo na postupke koji su detetu neprijatni i koje bi ono izbeglo – presudno je ugrožavanje deteta (zdravlja, razvoja, dostojanstva).

Muke sa izvedenicama

Termini uopšte, pa i u kontekstu govora o nasilju, ne usvajaju se izolovani, već sa sobom vode familiju sličnih termina, koji zajedno grade mrežu termina koji se u istom kontekstu koriste. Termini imaju još jednu važnu osobinu po kojoj se međusobno razlikuju: koliko se lako iz njih grade izvedenice i srodni termini koji ulaze u polje označavanja.

Na primer, *čuvanje* je kada *čuvar* čuva *čuvanog*, koji je *čuvan*. *Hvaljenje* je kada *hvalilac* *hvali* *hvaljenog*, koji je *hvaljen*, itd. Termini koje ćemo koristiti – nasilje, agresija, siledžijstvo i njima slični – ne pripadaju zgodnim rečima koje sa sobom nose paket jasnih i lako upotrebljivih izvedenica.

Prvo, ne postoji glagol koji je izveden iz nasilja, pa nam jedino preostaje da govorimo „vrši nasilje”, ili koristimo reči zlostavljati, maltretirati, koje su mnogo puta prejake za ono što se želi reći. Akter nasilja može se označiti kao „nasilnik”, ali problem sa rečju „nasilnik” jeste to što ona kao da više govori o karakternoj osobini, trajnom ponašanju, a ne o subjektu

jedne radnje. Izrazi „onaj koji vrši nasilje” ili „počinilac nasilja” deluju rogobatno. Takođe, mada nasilje označava različite forme, izraz nasilnik lako asocira na nekoga ko vrši fizičko nasilje. Reč se obično ne povezuje sa blažim formama nasilja, pogotovo ne sa blažim nasiljem koje nije fizičko. „Agresor” je reč koja se u našem jeziku još ređe koristi, i obično je smeštena u narativ o međugrupnim konfliktima.

Onoga ko trpi nasilje zvaćemo žrtvom, što opet nije najsrećnije rešenje. Najpre, na osnovu svakodnevne upotrebe, u ovom kontekstu „žrtva” može da bude prejak izraz, koji je rezervisan samo za onoga ko trpi prilično veliku štetu, pa izaziva i sažaljenje, a uz to najčešće sugerise da je ta žrtva „nevina”, tj. da je pretrpela nešto što nije zaslužila. Od ovih asocijacija teško je odvojiti se i u naučnom tekstu, pa je neophodno imati na umu da će, na primer, siledžiju kojem se slabiji učenik (možda i bezuspešno) suprotstavio, istraživač, opisujući taj deo interakcije, zvati žrtvom. Dok termin žrtva može da funkcioniše kao tehnički termin u naučnom radu, u komunikaciji sa ispitanicima on bi bio krajnje neadekvatan. I samim žrtvama može biti neprimereno da ih tako zovemo. Zato se, po pravilu, bar u našim istraživanjima, ako se već ne govori o konkretnim radnjama („Da li te je neko šutnuo?” i sl.) govori o tome da je neko bio izložen nasilju, trpeo nasilje itd. Na žalost, i nasilje je prejak i redak izraz u svakodnevnoj komunikaciji, rezervisan za teže oblike nasilja. Za vršenje nasilja nemamo jednu reč, ali nemamo je ni za trpljenje nasilja ili izloženost nasilju. Za izloženost nasilju, ono što žrtva trpi tokom nasilja nekad se koristi reč *viktimizacija*. Za pojedine oblike nasilja imamo reči iz svakodnevnog govora, ali ne mnogo.

Kao pandan rečenici da je čuvanje kada čuvar čuva čuvanog koji je čuvan, dobijamo prilično rogobatnu rečenicu: nasilje je kada nasilnik vrši nasilje nad žrtvom koja je viktimizirana (izložena nasilju), a viktimizacija (izloženost nasilju) je kada žrtva trpi nasilje od strane nasilnika.

Dok u engleskom jeziku termin „bullying” nosi sa sobom paket termina istog korena (the bully, to bully, bullied), u našem jeziku i tu imamo problem. Možemo nasilnika nazvati siledžijom, ali nemamo jednu reč istog korena za „vršenje siledžijstva” (siledžijanje?), ni za glagol (siledžijati?, vršiti siledžijstvo?), ni za trpljenje siledžijstva (siledžijan?), kao ni za osobu koja je izložena siledžijstvu. Zato ćemo ovde u smislu „bullying is when bully bullies the bullied” govoriti da je siledžijstvo kad siledžija maltretira (zlostavlja) žrtvu, a „bullied” prevoditi kao zlostavljani ili maltretirani. To naročito može da bude problem u komunikaciji sa ispitanicima, koji nisu navikli da na taj način govore o pojavama o kojima ih pitamo. Kao što ćemo kasnije videti, i drugi istraživači su nailazili na problem nepoklapanja njihove terminologije sa terminologijom uobičajenom za ispitanike.

Postoji još jedna teškoća koja nastaje iz osobnosti srpskog jezika da imenice nužno imaju svoj rod. Reč siledžija je nužno muškog roda pa i kad mislimo na devojčicu koja nekog maltretira, reč žrtva je nužno ženskog roda. U tekstu će se dosledno koristiti reči siledžija, agresor, nasilnik i žrtva da bi se označile osobe oba pola koje vrše ili trpe nasilje, tamo gde je pol osoba koje vrše ili trpe nasilje irelevantan.¹³

Šta *nije* školsko nasilje?

Šta jeste, a šta nije nasilje? Teško je uvek znati odgovor na ovo pitanje, jer između onog što nedvosmisleno jeste i onoga što nedvosmisleno nije nasilje, postoji širok prostor ispunjen nijansama. Definicije po pravilu pomažu da shvatimo šta je prototip neke kategorije, tipičan slučaj neke pojave, i koji slučajevi se od tog prototipa udaljavaju, ali ne i kada kategorija prestaje. Kako, na primer, odvojiti zadirkivanje od ruganja, istinoljubivost od namere da se neko uvredi? Ipak, važno je neke klase pojava razgraničiti od školskog nasilja.

Antisocijalno ponašanje

Antisocijalno ponašanje nije isto što i nasilje. Antisocijalno ponašanje predstavlja znatno širu kategoriju kojoj pripada i nasilje, ali ne samo ono. Kod učenika, antisocijalno ponašanje obuhvata čitav dijapazon ponašanja, od relativno blagih do izraženih formi: neposlušnost, nedisciplinovanost, časa, laganje, loše društvo, tvrdoglavost, bežanje iz škole, uzimanje droge i alkohola, krađe, vandalizam, itd. Antisocijalno ponašanje je u koliziji sa prihvaćenim socijalnim normama ili je štetno po društvo, a u svojoj blažoj formi ono pokazuje nemarenje za grupu i društvo kojem se pripada. Očigledno da se takvom definicijom pre svega *vrednuje* postupak s pozicije društvenih normi, a ne opisuju neki objektivni elementi ponašanja koji bi povezivali postupke označene kao antisocijalne. Čak i visoka povezanost različitih oblika antisocijalnog ponašanja ne daje nam za pravo da ih izjednačimo. Možda su deca koja su sklona tučama takođe sklona i bežanju sa časova, ali bežanje sa časova time ne postaje agresivno ponašanje niti karakteristika po kojoj treba prepoznavati koje dete je agresivno. Uspeh u školi biće nešto što je konceptualno različito od inteligencije, pa makar se pokazalo da skoro isključivo zavisi od inteligencije. Isto tako, agresivnost neće moći da se izjednači sa impulsivnošću, nedostatkom pažnje, grickanjem noktiju ili nekim drugim ponašanjem ma koliko oni

13 Kao što će se, gde pol osobe nije relevantan, koristiti reči učenici i nastavnici.

tesno bili povezani sa različitim oblicima antisocijalnog ponašanja, pa i s agresivnim postupcima.

Svi koji agresivno ponašanje ubrajaju u antisocijalno, priznaju (pa makar to izostavljali pri formalnom definisanju agresivnosti) da je bitan element agresivnog postupka njegova neopravdanost i nelegitimnost. Ako agresivno ponašanje nije nužno *neopravdano* nanošenje štete, onda je neopravdano agresiju svrstavati u antisocijalno ponašanje, jer je lako vidljivo da definicija agresije obuhvata mnoge postupke koje društvo toleriše i podstiče. Izostavimo li elemenat neopravdanosti, svako kažnjavanje bi po definiciji spadalo u agresiju, a svako kažnjavanje nije nužno vid antisocijalnog ponašanja.

Borbeni sportovi

Bavljenje borbenim sportovima nije nasilje. Istina, kada bi jedan učenik u učionici izudarao, gurnuo, sapleo drugoga onako kako je to uradio na fudbalskom terenu ili u fiskulturnoj sali tokom takmičenja u karateu ili boks meča, sigurno bi bio označen kao opasan nasilnik. Ipak, isto ponašanje ponovljeno u drugom kontekstu zahteva i drugi opis (primetno je da su definicije agresije koje ne uzimaju u obzir neopravdanost postupka neosetljive na ove razlike u kontekstu). Radi se o tome da su neki postupci, koji se uobičajeno svrstavaju u agresiju, u sportu dozvoljeni (npr. gruba igra u hokeju) ili su intrinzični samoj igri (u boksu, karateu, džudou). Ako uopšte govorimo o „agresivnim” ili „nasilnim”, a ne o „borbenim” sportovima, hoćemo da kažemo da postupci u tom sportu liče na agresiju, da nose rizik od povređivanja kao i agresija, ali da ipak nisu prava agresija, zato što postupci ne iskoračuju izvan pravila kojima se taj sport opisuje. U svakom slučaju, neko ko utvrđuje učestalost nasilja u školi, neće broju tuča pridodati broj fudbalskih faulova ili takmičenja u karateu. U sportskom takmičenju postoje udarci i povrede koji nisu dozvoljeni i samo neke od takvih postupaka u tom kontekstu smatrali bismo nasiljem.

Tuča kao igra

Nastavnici olako tumače svako rvanje i koškanje učenika kao agresiju, i kada pokušaju decu da razdvoje čuju od njih da su se oni samo igrali. Odrasli to nekad i znaju, ali se plaše mogućih povreda i lake eskalacije tuče kao igre u pravu tuču.

Ovde ne mislimo samo na tuče-igre u vidu nadmetanja, već na ono što je Harlou (Harlow i Harlow, 1962), posmatrajući rezus majmune, nazvao *rough-and-tumble play*. Ono uključuje rvanje, guranje, skakanje, jurenje, šutiranje, stezanje, udaranje..., ali u formi igre i prividnog sukoba.

Tuče kao igre razlikuju se od agresivnih najpre po tome što su, kao vrsta igre, učesnicima zabavne i oni drage volje učestvuju u njima. One imaju svoja pravila i često zahtevaju međusobnu saradnju.

Po nekima, na uzrastu od 7 do 10 godina, kad je ova vrsta igre najčešća, a to je uzrast dece u nižim razredima osnovne škole, oko 10% vremena u dečjim igrama otpada na tu vrstu aktivnosti (Humphreys i Smith, 1987). U jednoj studiji (Smith i sar., 1992) razgovarano je o tučama s decom uzrasta 5–10 godina iz Engleske i Italije. Polovina dece je volela tuče–igre, najviše zato što su to nalazili zabavnim. Deca koja to nisu volela, ka glavni razlog navode strah od slučajnog povređivanja. Više od polovine dece reklo je da se igra na taj način, znatno više dečaka nego devojčica, ali i među devojčicama ih je bilo više od trećine.

Tuča kao igra ima različite stepene ozbiljnosti: od prave igre, preko odmeravanja snaga, do viteškog sukoba po pravilima. Tuča koja je igra vrlo lako može da preraste u ozbiljnu tuču. Kada su o tome bila pitana, deca su jasno razlikovala tuče–igre od prave tuče. Videla su opasnost da jedna vrsta pređe u drugu, najčešće usled nenamernih povređivanja koje onda vodi do eskalacije. Pogotovo su ozbiljne tuče između grupa. Svrha tuča kao igre može biti uvežbavanje za stvarne tuče, kao i uspostavljanje socijalne dominacije unutar grupe (opet, bezbolnije od pravih tuča). Kada je cilj tuče, za jedno dete, pokazivanje vlastite dominacije, ono može da „vara u igri“: da započne neobavezno koškanje koje drugo dete prihvati kao igru, a onda igra postane ozbiljna, u kojoj jače dete, na primer, pred ostalom decom savlada slabijeg, neće da ga pusti, izloži ga poniženju, sve uz opravdanje da je sve to samo igra. Pelegrini (Pellegrini, 1988) je, posmatrajući prijateljske tuče dece među kojima je pravio razliku između popularne i odbačene dece, našao da tuče popularne dece ne prerastaju u prave tuče, dok tuče odbačene dece skoro u 30% slučajeva prerastu u stvarne tuče.

Prave tuče jesu slučajevi nasilja, ali one često izmiču pažnji istraživača, ne samo zato što ih je teško razlikovati od tuča–igara. Razlog je taj što se tuče među jednakima eksplicitno izostavljaju iz definicije siledžijstva (zbog pretpostavljene jednakosti moći), pa ih istraživači školskog nasilja koji polaze od određenja siledžijstva ni ne uključuju u inventar pojava koje ispituju. S druge strane, tuče su veoma česte i potencijalno vrlo opasne. Otprilike polovina dece, po rezultatima istraživanja Smita i saradnika (1992), izjavila je da je učestvovala i u ozbiljnoj tuči – procenat je varirao zavisno od pola, uzrasta i države. Na primer, među desetogodišnjacima, skoro 80% dečaka i duplo manji procenat devojčica učestvovalo je u ozbiljnim tučama.

Značajno je da učenici često smatraju da tuče nisu „pravo“ nasilje. U mnogo situacija tuče predstavljaju nešto nalik sportskom takmičenju:

igrači dragovoljno pristaju na tuču, prihvataju rizik povređivanja, postoje pravila kojih se pridržavaju, cilj tuče je pobjeda kojom se nešto rešava, u najmanju ruku utvrđuje se ko je jači. Tuča bi, dakle, bila vrsta dečjeg ekstremnog sporta kojem odrasli ne znaju pravila. U vrednosnom smislu, tuča može unutar vršnjačke kulture zadobiti jasno pozitivnu konotaciju: ona bi bila viteško nadmetanje i ritual odmeravanja snaga, način rešavanja konflikta rezervisan za najhrabrije i najsrčanije.

Igranje nasilnih video-igara

Jedan od klasičnih eksperimenata koji se navodi kao dokaz da se agresija uči imitacijom jeste istraživanje koje su sprovedeli Bandura i saradnici (Bandura, Ross i Ross, 1961). Dok se dete (a u eksperimentu je učestvovalo sedamdesetak dece uzrasta 3–6 godina) igralo u sobi, u sobu bi ušla odrasla osoba koja bi se desetak minuta igrala sa lutkom na naduvavanje Boboom tako što ju je udarala pesnicama i govorila „Lupi ga!” i slično. Kasnije je posmatrano kako će se deca, pošto su prethodno blago frustrirana tako što im nije dozvoljeno da se igraju sa omiljenom igračkom, ponašati prema lutku Bobou. Zaključak eksperimenta je da su deca koja su posmatrala agresivno postupanje odraslog prema lutku i sama znatno češće od dece iz kontrolne grupe ispoljavala verbalnu i fizičku agresiju.

Zašto ovde spominjem ovaj eksperiment? Zato što nam i on ilustruje probleme sa definisanjem agresivnosti. Naime, eksperiment zaista dokazuje spremnost dece da imitiraju, ali zašto bismo postupke koje su ovde imitirali zvali agresijom? Naravno, ne bi bilo etički izvesti eksperiment gde bi deca učila da udaraju drugu osobu, ali, ako već takav pokazatelj nemamo, zašto bismo udaranje *lutke* zvali agresijom?

U određenjima agresije i nasilja podrazumeva se da se šteta nanosi drugoj osobi ili bar drugom živom biću, te otuda ni udaranje lutke, ali ni igranje nasilnih video igrica, ne bi se svrstavalo u agresiju. Dete koje igra video-igrice agresivnog sadržaja verovatno u toku samo jednog dana pobije stotinjak neprijatelja – što vanzemaljaca i čudovišta, što opasnih kriminalaca, a što slučajnih prolaznika. Neke od njih ubije bombama, nožem, bacačem plamena, a neke samo onesposobi sa nekoliko karate-udarača. Ipak, tu se ne radi o agresiji i nasilju, jer se nasiljem nanosi šteta nekom živom biću, a ne igrački ili liku iz igre. Bez obzira ne to što to nije nasilje, ovakvo ponašanje nesumnjivo utiče na povećanje nasilja, čineći da dete emocionalno ogugla na nasilje, ili da razvije uverenje kako je nasilje korisno i prestižno (Anderson i sar., 2007).

Predrasude

Predrasude same po sebi nisu nasilje, ali diskriminacija kao rezultat predrasuda jeste. Pod diskriminacijom mislim na nepravedno ponašanje prema pripadnicima grupa koje je izraz predrasuda i stereotipija o tim grupama. Ekstremni oblici diskriminacije, pokazuje istorija, takođe su i ekstremni oblici nasilja, ali i relativno blaga i teško uočljiva diskriminacija takođe predstavlja, istina manje vidljivo, nanošenje štete i patnje onima koji su diskriminirani. Oni koji su izloženi diskriminaciji jasno su svesni predrasuda prema sebi koje primećuju u svakodnevnoj komunikaciji – u načinu ophođenja prema njima, nazivima kojima ih oslovljavaju, nepisanim zabranama koje samo za njih važe itd. S druge strane, oni koji takvo nasilje čine često toga uopšte nisu svesni, i s uvredenošću bi reagovali na takve optužbe. To je zato što su mnoge predrasude rasprostranjene u društvu, i njihovi nosioci ih vide kao potpuno normalne stavove koje, valjda, dele svi njihovi sugrađani. I tamo gde je pojedinac svestan da su njegove predrasude manjinske, pa i izložene osudi, on će ih prikrivati, ali će znati da su u skladu s njegovim sistemom vrednosti i da njemu važne osobe dele takva shvatanja. Sem toga, oni predrasude mogu izražavati uopštenim tvrdnjama, u kojima nema ništa lično, nikog konkretno nemaju na umu, i ako je NN to shvatio kao vređanje vlastite porodice, onda je to njegov problem. Čak i kada nosioci predrasuda nastoje da se od njihovog iznošenja unutar školskog konteksta uzdržavaju, žrtve predrasuda ih prepoznaju po takvim detaljima kao što su raspored sedenja, sumnjičenja za prekršaje, tolerisanje ili upražnjavanje grupnih naziva.

U svakom društvu, pa i u našem, različite grupe postaju predmet predrasuda i diskriminacije. U školi, to mogu biti deca izbeglica, pripadnici različitih etničkih grupa, deca drugačijeg seksualnog opredeljenja, deca sa invaliditetom itd. Diskriminacija nekih grupa delom je stvar kulture, druge grupe su diskriminirane usled političkih konflikata i međunacionalnih sukoba. Škola je kontekst u koji se lako prenose predrasude i diskriminacija koje postoje u vanškolskom okruženju, koje samim tim mogu imati i nastavnici, i roditelji učenika, a zadržavaju svoju uobičajenost i nevidljivost, tako da ih u školi, neplanirano, mogu učiti i deca koja takva iskustva van škole nemaju. Za neke učenike, škola je mesto gde prvi put mogu sresti pripadnike stigmatizovanih grupa i, sticajem okolnosti, mesto gde mogu učiti i uvežbavati ispoljavanje mržnje prema njima. Deca umeju da budu posebno surova u praktikovanju stavova prema onima koji su predrasudama stigmatizovani. Možda treba dodati da to što je neko predmet diskriminacije, ne čini ga imunim od vlastite podložnosti predrasudama prema nekoj drugoj grupi kojoj ne pripada.

U kojoj meri su učenici spremni da usvajaju predrasude i stereotipe i da na osnovu njih diskriminišu, pokazuje iskustvo američke učiteljice Džejn Eliot (Jane Elliot). Ona je, kao učiteljica u jednoj maloj školi u Ajo-
vi, 1968. godine odlučila da deci, učenicima 3. razreda osnovne škole, na neobičan način demonstrira opasnost koju predstavlja diskriminacija.¹⁴ Prvog dana „eksperimenta”, deci je saopštila da je dobro poznato da su deca s plavim očima superiornija u odnosu na smeđooke. Tokom celog dana, deca s plavim očima su imala sitne privilegije, dobijala više pohvala, bila redari, a smeđooka deca su bila obeležena trakama za raspoznavanje i učiteljica ih je kritikovala i ismevala. Sutradan su se uloge obrnule i smeđokosi su postali dominantna grupa.

Ono što je zapanjilo učiteljicu, a kasnije i same učenike bila je dramatična promena u dečjem ponašanju. Oba dana, deca proglašena superiornijom spremno su diskriminirala svoje „inferiorne” vršnjake, koji su, opet, u svom radu i komunikaciji zaista ispoljavali znake inferiornosti. „Posmatrala sam kako se divna, čudesna, razumna deca za samo petnaestak minuta preobražavaju u zločeste, nevaljale trećake, diskriminatore”, priseća se Džejn Eliot.

Konflikt

Konflikt nije isto što i agresija/nasilje, i pogrešno bi bilo smatrati da deca ulaze u konflikte *zato* što su agresivnija i da se samim tim broj konflikata u kojima se dete nađe može uzeti kao dokaz njegove agresivnosti. Ako se konflikt definiše kao situacija u kojoj dve strane imaju međusobno neuskладive ciljeve (Deutsch, 1973), moglo bi se (optimistički ili pesimistički?) zaključiti da je u stvari svako sa svakim u pogledu nečega u konfliktu. Konflikt stiče naznake destruktivnosti kada se inkompatibilnim ciljevima pridruže pokušaji svake strane da kontroliše ponašanje one druge, i uzajamne negativne emocije. I kontrola putem prisile i negativne emocije povećavaju verovatnoću agresije, stanje u kojima se nalazi dete čini ga vrlo prijemčivim da reaguje agresijom prema drugoj strani, kao što ga čini prijemčivim da ponašanje druge strane tumači kao agresiju, tako da su agresivni postupci česta posledica konflikta. Agresivni postupci su po svojoj prirodi skoro neminovno *uzroci* konflikta, jer odnos agresor–žrtva jeste takav da agresor gura žrtvu u situaciju koju žrtva želi izbeći, a izloženost agresiji rađa želju za uzvraćanjem i osvetom i onda kad je averzivna situacija prošla.

Između konflikata i agresije u svakodnevnom govoru stavlja se znak jednakosti zato što se reč konflikt često koristi da označi svađu ili fizički

14 Detaljnije na http://en.wikipedia.org/wiki/Jane_Elliott

sukob, tj. nasilnu interakciju tokom konflikta. Takva upotreba otkriva u kojoj meri je nasilna interakcija tokom konflikta očekivana, u kojoj meri grupne norme propisuju da treba agresivno reagovati u konfliktnoj situaciji, i koliko malo su iskorišćeni konstruktivni potencijali konflikta.

Kažnjavanje

Neke kazne mogu da predstavljaju nasilje, ali kažnjavanje nije isto što i nasilje. Kažnjavanje se definiše kao „smišljeno i namerno davanje negativnih potkrepljivača¹⁵ i uskraćivanje pozitivnih, koje je uslovljeno detetivnim nepoželjnim ponašanjem i koje se preduzima sa ciljem da se smanji verovatnoća javljanja tog ponašanja” (Gašić–Pavišić, 1988: 20). Iz ovakve definicije moglo bi slediti da kažnjavanje jeste oblik agresije, jer je agresija po svojoj definiciji upravo namerno izlaganje neprijatnim dražima. S druge strane posmatrano, kazna ne samo da nije sestra agresiji već je njena protivnica, sredstvo kojim se u školi i šire bori protiv agresije. Ono što kaznu izdvaja od agresije jeste to što se ona navodno primenjuje za dobro deteta, u nameri da se detetu pomogne, i što je legitimna. Opet dolazimo do važnog uvida da je agresija oblik prisilnog delovanja, kažnjavanje takođe, a da ih razlikuje pozicioniranje na dimenziji opravdanosti. Neko kažnjavanje se izdvaja iz agresije ili se s njom izjednačava u onoj meri u kojoj njen cilj smatramo opravdanim, ili u meri u kojoj je šteta koju trpi kažnjeni u stvari u službi njegove dobrobiti.

Jan Komenski, češki pedagog iz 17. veka, pišući o kažnjavanju prestupnika u školi, savetovao je da kaznu treba primeniti „s takvim poštovanjem i iskrenošću da i onaj na koga se primenjuje disciplina vidi da se primenjuje prema njemu za njegovo dobro i da potiče iz očinske ljubavi onih koji se brinu o njemu, pa da je on primi sa istim onakvim srcem kao što se obično prima svaki gorak lek koji je propisao lekar” (Komenski, 1657/1954: 153). Međutim, kazna lako može da dobije suprotne kvalitete, da bude nelegitimna i da iza nje ne stoji briga za drugoga već prikrivena želja da se nanesu patnja, a da i dalje bude kazna, i takva kazna postaje egzemplarni slučaj nasilja. Agresivni motiv je teže demaskirati, i kazna se pretvara u nasilje najčešće zato što legitimnost kazne postaje, posmatrana iz drugačijeg konteksta, kulture, „duha vremena”, veoma problematična.

O tome slikovito govori pogled iz sadašnjosti na disciplinske postupke koji su se koristili u školama u Srbiji u XIX veku. Vladeta Tešić (1974),

15 Ovde se pod „negativnim potkrepljivačima” očigledno misli na averzivne draži. U savremenoj terminologiji teorije učenja ustalila se konvencija da se averzivne draži (npr. zabrana izlaska) zovu pozitivnim kaznama, a negativno potkrepljenje bi bilo uskraćivanje izlaganja averzivnim dražima (ukidanje zabrane izlaska).

prikazujući moralno vaspitanje u tadašnjim školama, navodi kako su se u to vreme u školama u Srbiji postavljala brojna ograničenja prilikom kažnjavanja učenika. Tako su, na primer, „telesne bojne kaštige” smatrane lošom kaznenom merom učenika (nasiljem, što bismo rekli u ovom kontekstu), pa je umesto njih, na jednom gimnazijskom zasedanju 1840. godine, predloženo da se zamene adekvatnijom merom – sapinjanjem u gvožđa, kao kaznom koja je manje štetna za zdravlje učenika i „čuvstviteljnije deluje” na savest dece. Iz istog razloga, da kazna ne bi prešla u nasilje, nalagalo se u školskim propisima da klečanje mora biti na specijalnoj dasci na koju se ne smeju stavljati zrna, da za bijenje treba koristiti štap koji ne sme da bude deblji od olovke, da dete ne treba da tuče učitelj već detetov vršnjak a najpre se treba uveriti da li dete može da podnese batine; da se zatvorom i batinama mogu kažnjavati samo dečaci a ne i devojčice, itd. (Tešić, 1974). U međuvremenu su se norme primerenosti toliko promenile da nam se danas i ovi brigom za decu ograničeni načini moralnog vaspitanja pokazuju kao ekstremni primeri zlostavljanja i školskog nasilja.

Školovanje

Ima shvatanja da nisu samo pojedinačni aspekti onoga što se dešava u školi oblici nasilja, već da je samo školovanje čin nasilja nad detetom. Jedan vid ovog gledišta izražen je u učenju Pjera Burdijea o pedagoškoj praksi kao „simboličkom nasilju”. Po Burdijeu, institucionalno obrazovanje je vid simboličkog nasilja kojim društvo reprodukuje društvenu nejednakost. U ovom gledanju, nasilje se ne sastoji u represivnim merama i neprimerenim zahtevima, već u tome što škola, predstavljajući stvarnost, naturalizuje postojeću društvenu hijerarhiju i prikriva postojeću simboličku dominaciju, ili u tome što klasifikacijama realnosti potiskuje moguće dileme i protivrečnosti. Simboličko nasilje je neprepoznato kao takvo, neprepoznato najčešće od obe strane, i ono se dobrovoljno trpi, jer navodno dolazi od institucije koja je nepristrasna i za dobro deteta (Bourdieu i Passeron, 1990).

Ideju da škola kao institucija predstavlja „institucionalizovano nasilje nad decom i omladinom u školi” zagovara i psihijatar Svetozar Bojanin (Bojanin, 1990: 11). Navodeći najstarije zapise o školi, Bojanin konstatuje „da se sama priroda škole i odnos između škole i porodice nisu u suštini promenili već čitavih pet hiljada godina (str. 18) i da se „škola javlja kao nešto što sprovodi nasilje nad ličnošću koja je pod njenom paskom” (str. 19). Ovaj strukturalni vid školskog nasilja ne sastoji se u praksi fizičkog zlostavljanja i vređanja učenika, već ima druge forme: „U njoj [školi] se brutalno sputava kritička misao i sprečava njen razvoj, u njoj se ‘lakiraju’ činjenice i neguju idolatrije.” (str. 71). Škola se, uz policiju,

pojavljuje kao „garant održavanja jednouljka kao nasilja nad mišlju i delovanjem” (str. 71). Može se pretpostaviti da ovakva organizacija škole i njene funkcije utiču i na proizvođenje nasilja kao fizičke i socijalne agresije među učenicima i nastavnicima.



We don't need no education.
 We don't need no thought control.
 No dark sarcasm in the classroom.
 Teacher, leave those kids alone.
 Hey, teacher, leave those kids alone!
 All in all its just another brick in the wall.¹⁶

Pink Floyd "The Wall" (1979)

Burdijeovi stavovi, i Bojaninovi citati, pojašnjavaju zašto bi to na šta oni upozoravaju trebalo zvati *simboličkim* nasiljem, ali ne i *nasiljem*. Naime, takvom upotrebom reči, nasiljem bi se mogla nazvati i bilo koja organizaciona pravila, ograničenja koja postavlja društveni moral, a pogotovo svaki ideološki uticaj, a takvo određenje nasilja bilo bi prejako i neadekvatno („Ovo je upravo primer onog neprepoznavanja o kojem govorim!” – rekao bi na ovo Burdije).

Vrste agresije/nasilja

Pod agresijom, i štetom koja se agresijom prouzrokuje, najčešće se pomišlja na fizički napad i telesnu ozledu. Ali i oni koji imaju takvu prvu asocijaciju spremno će napomenuti da je fizička agresija samo jedan oblik agresije. Zaista, i u skalama za merenje agresivnosti, fizička agre-

16 Ne treba nam obrazovanje / ne treba nam nadzor misli / ni mračni sarkazam u učionicama / učitelju, ostavi decu na miru / hej, učitelju, ostavi decu na miru! / sve u svemu, to je samo još jedna cigla u zidu.

sija je samo jedan od redih indikatora. Tako na primer, u jednoj od često korišćenih skala (Achenbach i Edelbrock 1983, nav. prema Tremblay, 2000) od 23 ajtema, samo dva se odnose na fizičku agresiju, a još dva bi se mogla i tako interpretirati.

Svakako da ima beskrajno mnogo načina na koje se može nekome nauditi. Svet ljudske simboličke komunikacije toliko je složen da uz malo mašte možemo za svaki postupak osmisliti situaciju (priču) u kojoj bi on mogao da povredi onoga na koga je usmeren. Otuda se može pretpostaviti da su neizbežne klasifikacije oblaka agresivnosti veoma brojne, razuđene, i – neizbežno nezadovoljavajuće.

Jedan od autora koji se prihvatio klasifikovanja agresivnih postupaka bio je Arnold Bus (Buss, 1961). On je smatrao korisnim da se razlikuje nekoliko vrsta agresije, prema različitim kriterijumima. Povukao je razliku između instrumentalne i neprijateljske agresije, a razlikovao je i aktivnu i pasivnu, verbalnu i fizičku, direktnu i indirektnu agresiju. Ove skicirane podele kasnije će potcrtati i razviti drugi istraživači i nastojati da ih detaljnije ispituju.

Oblici agresije: fizička, verbalna i ostale

Primarni kriterijum za klasifikovanje nasilja podrazumeva način na koji se nasilni postupak izvodi, tj. način nanošenja štete. U „Posebnom protokolu za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemariivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama” (2007) navode se različite forme nasilja: *fizičko nasilje*, koje dovodi do stvarnog ili potencijalnog telesnog povređivanja; *emocionalno/psihološko nasilje*, koje dovodi do „trenutnog ili trajnog ugrožavanja psihičkog i emocionalnog zdravlja i dostojanstva”; *seksualno nasilje*, koje podrazumeva „njihovo uključivanje u seksualnu aktivnost koju ona ne shvataju u potpunosti, za koju nisu razvojno dorasla (ne prihvataju je, nisu u stanju da se sa njom saglase) i koja ima za cilj da pruži uživanje ili zadovolji potrebe druge osobe; *elektronsko nasilje*. Kao forme nasilja navode se i *zloupotreba, zanemarivanje i nemarno postupanje* (propuštanje da se obezbede uslovi za pravilan razvoj što može narušiti zdravlje, fizički, mentalni, duhovni, moralni i društveni razvoj), kao i *eksploatacija*. Na ovaj način se nabrajaju najvažniji prototipovi nasilja, ali se nasilje ne razvrstava duž neke definisane dimenzije. U Protokolu se takođe naglašava da je u pitanju višedimenzionalna pojava i da se ne može postaviti precizna granica između različitih oblika nasilja.

Pošto je siledžijstvo jedan vid agresije, ili nasilja ako nasilje posmatramo u širem smislu, onda su i kategorizacije siledžijstva i vidova agresije istovetni.

Olveus (1993/1998) navodi da negativan postupak može bit izveden na tri načina: verbalno, telesnim dodirom, kao i bez reči i telesnog dodira (gde uvršćuje kreveljenje, nepristojne kretnje, namerno isključivanje nekoga iz grupe ili odbijanje da se udovolji željama druge osobe). Tipičan primer fizičkog nasilja je udaranje. Koristi se fizička sila za nanošenje fizičkog bola ili ozleda. Van tog prototipskog slučaja, gde postoji korepondencija između načina nanošenja i vrste nanete štete, nije uvek jasno šta „fizičko” treba da znači. Ako bi to značilo da se radi o postupcima kojima je cilj telesno povređivanje, onda bi iz fizičke agresije bili isključeni raznovrsni gestovi i telesni kontakti koji nimalo nisu bolni (grimase, telesni stav, prezriv pogled, blago šutiranje, zvrčka po nosu, pljuvanje, sprečavanje prolaza...), ali su unutar komunikacijskog koda ponižavajući ili osujećujući. Pre bi bilo da je „fizičko” nasilje ono koje se obavlja pokretima tela, a onda bi tu spadali i brojni uvredljivi gestovi kao vid neverbalne komunikacije. U fizičku agresiju se nekad ubraja i oštećivanje materijalne imovine,¹⁷ gde „fizičko” znači da se nešto radi s predmetima. I u slučaju uvredljivog telesnog kontakta i oštećivanja imovine šteta je najčešće u „psihičkoj patnji”, kao i kod verbalne agresije.

Verbalno nasilje je nasilje učinjeno rečima. Prototip verbalnog nasilja je vređanje. S obzirom na beskrajno raznoliku moć jezika da povredi, postavlja se pitanje može li se bar približno nagovestiti kada je „nanošenje štete” rečima agresija. Jer, poricanje nečijih argumenata, izražavanje neslaganja, saopštavanje loših vesti jesu neprijatni, ali prećutnim sporazumom na takve slučajeve ne primenjujemo definiciju agresije. Moglo bi se pojasniti da je verbalna agresija ona poruka koja je uperena ka nanošenju psihičkog bola ugrožavanjem nečijeg samopoštovanja. I u tom slučaju treba biti svestan koliko su beskrajno suptilni načini na koje se neko može rečima omalovažiti, poniziti, „pecnuti”, „povrediti”. Nastavnik ne mora učeniku da kaže „Magarče!” da bi ga povredio. Može ga povrediti vikanjem, dvosmislenim komentarima, duhovitostima kad im nije mesto, itd. I učenik takođe zna da ne mora nastavnika opsovati da bi ga povredio, zna da omalovažavanje može izraziti i tako suptilnim i nedokazivim znacima kao što su odbijanje da odgovori, razvlačenjem i tonom u obraćanju, dvosmislenim frazama, obraćanjem sa „ti” itd. Drug se može namerno povrediti i istinom koja mu se „saspe u lice”, i neobraćanjem, i prelaskom na komuniciranje namenjeno osobama koje nisu bliske...

Pretnje fizičkim nasiljem ubrajaju se u verbalno nasilje, jer su izrečene verbalno, mada su one bliže fizičkom nasilju jer je šteta kojom se preti fizička ili imovinska. Pretnja čak i ne mora biti direktno izrečena.

17 Npr. Bus (1961), koji kao primer fizičke agresije navodi podmetanje požara u susedovu kuću, ili Arčer (2001).

Ako je učenik video kako je prošao njegov vršnjak koji nije pristao da dâ džeparac siledžiji, on je dobro shvatio da je ta scena agresije i bila upućena kao poruka ostalima, pa i njemu lično. Pretnje jesu čest oblik agresije, i to problematičan oblik. Zašto bi sve pretnje bile agresija, i koje pretnje bi se u to ubrajale? Pretnje često imaju formu uslovljavanja, upozorenja („Ako... onda...”). U politički korektnom opisu postupaka neće se reći da nastavnik treba da zapreti kaznom, već da treba da upozori na posledice. Mislimo da je dodatni kriterijum za definisanje nasilja – neopravdanost postupka – ovde neophodan da bismo razlikovali agresivne od neagresivnih pretnji. Agresivne pretnje bile bi samo one koje shvatamo kao postupke koji nisu u skladu sa našim socijalnim i moralnim normama. Dete koje kaže drugom detetu „Prebiću te ako...” smatraćemo agresivnim jer polazimo od uverenja da je prebijanje uvek agresivan postupak, za koji nema opravdanja. Ako dete zapreti: „Neću s tobom da se družim ako (zato što...)”, neće biti automatski smatrano agresivnim, već zavisno od toga da li uslov koji postavlja smatramo korektnim ili ne. Nastavak: „...zato što si Ciganin”, „...zato što si siromašan”, „...ako mi ne uradiš domaći”, smatraćemo agresivnim, a „...zato što me udaraš”, „...ako se ne izviniš”, „...ako budeš psovao” i sl, nećemo.

„Elektronsko nasilje”

U poslednje vreme kao poseban oblik zlostavljanja izdvaja se „elektronsko siledžijstvo” (engl. *cyberbullying*), koje se definiše kao „slanje ili objavljivanje povređujućih ili surovih tekstova ili slika koristeći Internet ili druga digitalna komunikaciona sredstva” (Willard, 2004: 1). Naziv fenomena pokazuje da je on nastao u eri dominacije bavljenja siledžijstvom, inače bi fenomen dobio primereniji naziv „elektronsko nasilje” ili „elektronska agresija” – ne vidi se, naime, zašto bi za njega trebalo vezivati repetitivnost i nesrazmeran odnos snaga koji siledžijstvo izdvaja od nasilja.

Postalo je uobičajeno da, u slučaju „običnog” fizičkog nasilja, nasilnici snime nasilnu scenu (mobilni telefoni sa kamerom lako su dostupni) i snimak šalju ne bi li žrtvu dodatno ponizili, a neretko i time i sebe istakli. Na sajtu YouTube lako je naći scene maltretiranja učenika u školi, pa i video-zapisa na kojima učenici maltretiraju nastavnika. Elektronsko nasilje se, međutim, ne sastoji samo iz snimaka nasilja – primeri pokazuju koliko učenici mogu biti maštoviti u ovoj vrsti ponižavanja drugih učenika: šalju se slike učenika zabeležene u situacijama u kojima su bili postideeni, slike gojaznih učenika, organizuju se ankete ko je najružniji u školi itd. (Li, 2007). Navodi se više vrsta ovog tipa nasilja (Ortega i sar., 2007; Willard, 2006):

- elektronske poruke koje sadrže vulgarnosti i uvrede;
- slanje pretećih poruka;
- ocrnjivanje i optuživanje drugog slanjem glasina i laži, da bi se nekome uništila reputacija ili pokvarili odnosi sa drugima;
- lažno predstavljanje: nasilnici se predstavljaju kao druga osoba (koristeći njen nadimak, šifru i sl), čineći stvari koje toj osobi uništavaju ugled i dovode je u sukob sa drugima;
- indiskrecija – otkrivanje nećijih tajni, podataka i slika koji nisu namenjeni javnosti;
- namerno izbacivanje nekoga iz *on-line* grupe (forum, diskusione liste i sl).

Elektronsko nasilje postaje sve prisutnije zato što elektronski mediji postaju sve prisutnije sredstvo komunikacije među decom. Procenjuje se da u SAD 70% dece uzrasta 4–6 godina koristi kompjuter, 91% dece uzrasta 12–15 godina i praktično sva deca od 16–18 godina koriste Internet, a 84% dece s 10–14 godina imaju mobilne telefone (Shariff, 2008). Prema istom izvoru, u Velikoj Britaniji i u Singapuru 69% učenika koristi Internet u svojim stanovima, a njih 75% ima mobilne telefone. Izgleda da mladi u Srbiji ne zaostaju za svojim vršnjacima iz ovih zemalja. Prema rezultatima ispitivanja svakodnevnice srednjoškolaca u Srbiji, koje je sproveo Institut za psihologiju 2008. godine, čak 98% srednjoškolaca ima mobilni telefon, a 85% svakodnevno koristi kompjuter kod kuće.¹⁸ Kompjuteri i mobilni telefoni su ne samo sveprisutni već i omiljeni među decom. Deca su fascinirana njihovim mogućnostima, opažaju ih kao moćno sredstvo koje im stoji pri ruci i čeka da bude zgodno upotrebljeno, a siledžijstvo je jedna takva prilika. Sem sindroma nove igračke, mobilni telefoni omogućavaju deci da se približe svetu medija i estrade. Učenik koji je snimljen kao akter u nasilnoj sekvenci, a ta sekvenca je postavljena na YouTube i dostupna milionima gledalaca širom sveta, može se osećati kao medijska zvezda, poput omiljenog junaka u filmu.

Broj žrtava elektronskog nasilja nije lako utvrditi ni porediti. Saopšteni podaci znatno variraju, najverovatnije zbog nepodudaranja oko načina definisanja i načina merenja ove pojave. Tako, prema jednom pregledu, 75–80% dece u SAD uzrasta 12–14 godina reklo je da su bili izloženi elektronskom nasilju (Shariff, 2008), ali je u drugim izvorima ovaj procenat znatno manji. Noret i Rivers (Noret i Rivers, 2006) su u periodu od 2002. do 2005. pratili rasprostranjenost ove forme nasilja ispitavši 11.000 učenika. Za tri godine, broj onih koji su rekli da su bili izloženi ovakvim porukama, blago je porastao sa nešto manje od 6% na

18 Podaci sa sajta <http://www.youth.rs/biblioteka-/index.php>

nešto više od 7%. U SAD, Ibara i Mičel (Ybarra i Mitchell, 2004) ispitivali su 1.501 dece uzrasta 10–17 godina i utvrdili da je u elektronskoj komunikaciji 12% bilo agresivno prema nekome, 4% je bilo predmet agresije a 3% i žrtva i agresor.

Ovaj oblik nasilja privlačan je nasilnicima zato što im pruža pogodnosti koje ostali oblici nasilja nemaju. Nasilnici, zaštićeni anonimnošću, mogu na jednostavan način pred beskrajnim auditorijumom naneti veliku i neispravljivu štetu žrtvi koja nema načina da se odbrani niti ima zaštićen prostor. U jednom istraživanju u SAD nađeno je da je u ovom obliku siledžijstva broj nasilnika premašivao broj žrtava u odnosu 3:1 (Ybarra i Mitchell, 2004).

Elektronsko nasilje dovodi u pitanje ustaljene, klasične klasifikacije nasilja. Ovaj vid nasilja se širi „virtuelnim prostorom”, pa je irelevantno da li se odvija u neposrednom fizičkom prostoru ili ne. Ono nije fizičko, ali ne sastoji se samo u verbalnim porukama. Poruka može i ne mora biti anonimna, a primaoci poruke mogu aktivno da učestvuju u zlostavljanju šaljući poruku dalje, a da to rade iz čiste zabave ili radoznalosti, nemajući nikakvu nameru da budu nasilnici. Čak i neki teži oblici elektronskog nasilja mogu zaslužiti moralnu osudu, ali ih je teško zakonski sankcionisati. U kontekstu naše teme, može se postaviti i pitanje u kojoj meri se elektronsko zlostavljanje može ubrojati u *školsko* nasilje. Ako se dvojica dečaka, koja inače idu u istu školu, potuku ispred zgrade, to nećemo smatrati školskim nasiljem, šta ćemo onda sa slanjem poruka u virtuelni prostor van školskog vremena? Kao i kod drugih oblika nasilja, i ovde bi nasilje bilo „školsko” u onoj meri u kojoj svoj sadržaj crpi iz interakcije koja je uspostavljena u školi.

Seksualno nasilje

Slično elektronskom nasilju, seksualno nasilje jedan je od prototipova agresije koji se opire klasifikovanju po kategorijama verbalno/fizičko. U stručnim tekstovima, upitnicima i analizama seksualna agresija se izdvaja kao poseban oblik agresije. To, međutim, nije novi oblik agresije u odnosu na fizičku i verbalnu, ili direktnu i indirektnu. Pod njom se misli na ugrožavanje seksualnog identiteta žrtve omalovažavanjem ili primoravanjem na neki vid seksualne komunikacije. Seksualno nasilje može se ostvarivati različitim načinima (verbalno, fizički, gestovima, elektronskim sredstvima...), i može se smatrati manje ili više ozbiljnim, tako da se nazivi mogu kretati od seksualnog uznemiravanja za blaže oblike, do seksualnog zlostavljanja za teže oblike nasilja.

Reaktivna (neprijateljska) i proaktivna (instrumentalna) agresija

Dok je prethodna klasifikacija trebalo da razlikuje nasilne postupke prema *načinu* na koji su izvedeni, cilj druge podele je da razvrsta agresivne postupke prema *cilju* postupka.

Sejmor Fešbah (Feshbach, 1964), čije je razlikovanje namerne i nenamerne agresije već spomenuto, napravio je podelu između dve vrste namerne agresije. On ih je nazvao *neprijateljska* i *instrumentalna* agresija. Instrumentalna agresija predstavlja nanošenje štete drugome da bi se time postigao neki drugi cilj. Neprijateljska agresija je postupak pokrenut agresivnim nagonom čiji je cilj nanošenje štete. Kasnije, u istom tekstu, on im dodaje i *ekspresivnu* agresiju, čiji je motiv da se ispolji određen obrazac ponašanja koji predstavlja ekspresiju besa.

Osnovni princip podele na neprijateljsku i instrumentalnu agresiju koji smo upravo izložili može se prepoznati i u drugim podelama koje su, verovatno paralelno, nastajale. Tako, bliska ovoj podeli je i podela na *defanzivnu* i *ofanzivnu* agresiju koju pravi Lea Pulkinen (Pulkkinen, 1987) na osnovu tipa provokacije koja pokreće na agresivno ponašanje. Defanzivna agresija podrazumeva agresivno ponašanje isprovocirano nekim ugrožavanjem, dok je ofanzivna agresija neisprovocirana, i ona je stečena klasičnim ili instrumentalnim učenjem.

Grupa istraživača (McEllistrem, 2004; Meloy, 1988; Weinshenker i Siegel, 2002) predlaže da se razlikuju oblici ispoljavanja agresivnosti kod ljudi koje bi bile ekvivalente oblicima uočenim u ispitivanjima životinja (najviše mačaka): *afektivno-odbrambena* i *predatorska*. Slika prvog oblika agresije je mačka priterana uza zid, nakostrešena i spremna za napad, a slika druge vrste agresije je ista ta mačka dok se koncentrisano i nečujno prikrada plenu. Afektivno-odbrambena agresija bila bi rezultat opažene pretnje, praćene intenzivnom simpatičkom uzbuđenošću, i ispoljavala bi se kao neposredna i impulsivna reakcija prema objektu pretnje, a cilj bi joj bio da odstrani objekat pretnje iz okoline i smanji nivo tenzije. Predatorska agresija bitno je drugačija. Ona je „hladna”, nije praćena simpatičkim uzbuđenjem, a ako se neke emocije javljaju onda je to osećanje uzbuđenosti, egzaltacije i zadovoljstva. Agresivno ponašanje je isplanirano: agresor bira metu i način napada. Meta se ne doživljava kao pretnja već, naprotiv, kao plen koji agresor aktivno traži i progoni. Cilj ovakve agresije može kod ljudi biti mnogostruk: moć, kontrola, novac, zadovoljavanje sadističkih želja i fantazija.

Cilj autora ove klasifikacije nije toliko da se razlikuju dve vrste postupaka, koliko da se razlikuju dve vrste ličnosti koje su sklone jednoj ili drugoj vrsti agresije. Pojedinci koji su skloni ispadima koji spadaju u afektivnu agresiju obično su označeni kao „eksplozivne ličnosti”, ovaj tip ličnosti, po

autorima, povezan je s prefrontalnim kognitivnim funkcionisanjem. Ako se analiziraju ajtemi u najčešće korišćenim skalama agresivnosti, videće se, smatraju autori, da su skale konstruisane da registruju upravo ovu vrstu agresivnosti. Psihopatske ličnosti, opisane kao osobe koje su emocionalno hladne, bez osećanja anksioznosti i krivice, bez empatije, dominantne i manipulativne, predstavljaju prototipski model izražene predatorske agresivnosti. Nije jednostavno razlikovati ova dva tipa agresivnih ličnosti, pogotovo zato što osobe sklone predatorskoj agresiji istovremeno pokazuju i sklonost afektivnoj agresiji (obrnuto nije slučaj).

Ipak, od svih varijacija na temu neprijateljska-instrumentalna agresija, najčešća i najpopularnija je podela iz uticajnih radova Keneta Dodža i njegovih saradnika (Dodge i Coie, 1987) na *reaktivnu* i *proaktivnu* agresiju. Ova dva vida agresivnosti razlikovala bi se po funkciji. Reaktivna agresija bila bi ona koja je izvršena u afektu, kao reakcija na stvarnu ili pogrešno opaženu uvredu ili pretnju. S druge strane, proaktivna agresija je hladna agresija, čiji je cilj instrumentalan: da se postigne neka korist, bilo materijalna dobit, bilo socijalna dominacija. „Reaktivna agresija uključuje izražavanje besa, temper tantrume, i osvetničko neprijateljstvo, a proaktivna agresija uključuje siledžijstvo, dominiranje, začikavanje, ruغانje i prinuđivanje” (Dodge i sar., 1997: 38).

Posebna popularnost i rasprostranjenost ove podele nije proistekla toliko iz otkrića da agresivni postupci mogu imati različitu funkciju, koliko iz ideje da se ovom podelom mogu pomiriti suprotstavljeni teorijski pristupi agresivnosti tako što će svakom pristupu pripasti njegov domen važenja. Reaktivna agresija prepoznata je kao onaj tip agresije o kojoj govori frustraciona teorija (Berkowitz, 1963, 1989), dok bi instrumentalna agresija odgovarala opisu one agresivnosti kojom se bave teoretičari socijalnog učenja (Bandura, 1973, 1983).

Pretpostavka istraživača bila je da je moguće razlikovati decu koja su primarno sklona jednoj odnosno drugoj vrsti agresije. Dodž i Koi (1987) nastojali su da utvrde sklonost učenika jednoj ili drugoj agresiji oslanjajući se na procene nastavnika. Međutim, dok se pokazalo da je konceptualna razlika između ove dve vrste ponašanja uočljiva i jasna, sklonosti ka jednoj i drugoj vrsti agresije bile su međusobno visoko povezane. Korelacija između učeničkih skorova na ove dve subskale bila je veoma visoka, 0,76.¹⁹ Korelacije dobijane u kasnijim istraživanjima kretale su se od 0,41 do 0,83 (Fite i Colder, 2007).²⁰ Dodž i Koi su zaključili da je i pored veoma visoke povezanosti opravdano razlikovati

19 Detaljnije o instrumentu videti na str. 32.

20 Korelacije skorova računatih na osnovu nastavničkih procena još su veće i kreću se od 0,68 do 0,90 (Cohen i sar., 2006).

ova dva vida agresivnosti jer su oni na različite načine povezani sa drugim varijablama, što bi opravdalo da se tretiraju kao različiti konstrukti. Oni pretpostavljaju da različiti socijalno-kognitivni procesi leže u osnovi ove dve vrste agresije. Reaktivna agresija bila bi posledica pridavanja neprijateljskih namera tuđim postupcima i osećanja besa koji iz toga proizlazi, dok bi sklonost proaktivnoj agresiji bila povezana sa verovanjem da agresivni postupci imaju povoljne posledice.

Siledžijstvo kao vid agresije nije proisteklo iz razrade navedenih kategorija, i autori koji su se ovim kategorijama služili imali su potrebu, nakon ekspanzije istraživanja siledžijstva, da ga lociraju negde unutar svojih klasifikacionih shema. Ovi istraživači skloni su da siledžijstvo vide kao vrstu proaktivne agresije (npr. Dodge i Coie, 1987; Pellegrini, 2004), pa ga definišu kao „vrstu proaktivne agresije gde agresivni postupci služe da se postigne socijalna dominacija nad drugim” (Crick i sar., 1999).

Reaktivna agresija se standardno razlikuje od proaktivne po tome što je ova druga „usmerena ka cilju” (npr. Salmivalli i Peets, 2009).²¹ Neki autori s pravom problematizuju razliku u ciljevima koja se postavlja između reaktivne i proaktivne agresije. Tedeschi i Felson (Tedeschi i Felson, 1994) ne smatraju ovu podelu korisnom, ističući da je svaka agresija instrumentalna, da predstavlja postupak koji je rezultat procesa odlučivanja, koji je kognitivno posredovan i cilju usmeren. I neprijateljska agresija ima svoj cilj: uspostavljanje retributivne pravde, zaštitu lične sigurnosti ili vlastitog identiteta. Tako i Bušman i Anderson (2001) ističu da neprijateljska agresija može biti motivisana različitim ciljevima kao što su pokušaj da se ponovo uspostavi poljuljana slika pred sobom i pred drugima, pokušaj da se uspostavi pravda, izrazi nezadovoljstvo, dobiju dobra kao što su novac, informacija, sigurnost, i sl. S obzirom na bes kao kriterijum, autori se pitaju gde svrstati agresiju izvršenu hladne glave iz osвете? S obzirom na kriterijum planiranja, autori kažu: „jedna teškoća s ovim dihotomizirajućim gledanjem je da su neka ponašanja ‘topla’, pre nego vrela ili hladna. Koliko planiranja i pripremanja je potrebno da bi se neko agresivno ponašanje smatralo instrumentalnim?” (str. 275).

Kada se i reaktivnoj i proaktivnoj agresiji prizna usmerenost ka cilju, preostaje još da se uvidi to da se i ciljevi (motivi) koji stoje iza reaktivne i proaktivne agresije ne mogu oštro razdvojiti. Ne samo da je moguće da postoje agresivni postupci u kojima je prisutan i jedan i drugi motiv već su izgleda ovi slučajevi agresije i najčešći.

21 Isto tako: „proaktivna agresija služi da se postigne neki cilj, a reaktivna agresija služi kao odmazda.” (Cohen i sar., 2006).

Indirektna/relaciona/socijalna agresija

Dva oblika nasilja dugo su bili osnovni prototipovi agresije i siledžijstva: fizički napad i vređanje u direktnom kontaktu nasilnika i žrtve. Mada je još Fešbahova (Feshbach, 1969) ukazivala na korišćenje indirektnih načina, kakvi su socijalna izolacija i odbacivanje, da se drugom detetu nanese bol, tek će istraživanja Kaja Bjorkvista i njegovih saradnika iz Finske (Björkqvist, Lagerspetz i Kaukiainen, 1992; Lagerspetz, Björkqvist i Peltonen, 1988), doprineti razlikovanju *direktn*e agresije (verbalne i fizičke) i *indirektn*e agresije koja se sastoji u ogovaranju, širenju glasina i socijalnom izolovanju žrtve pri čemu agresor nastoji da ostane prikriven. Indirektna agresija koristi se, smatraju ovi autori, da bi se izbegle moguće negativne posledice otvorenog ispoljavanja agresije. Odluku da li će postupiti agresivno ili ne, dete će doneti, po Bjorkvistu i sar. (1994), pošto utvrdi srazmeru između nameravanog efekta i opasnosti po sebe. Srazmeru efekat/opasnost dete „izračunava” ne samo kad odlučuje da li će pokušati da naškodi drugom detetu ili ne već i kad odlučuje na koji način će mu naškoditi. Direktno ispoljavanje agresije fizičkim ili verbalnim napadom relativno je „skupo”: dete koje udari drugo dete jeste ga time povredilo, što mu je i bio cilj, ali mora računati da će to kod drugog deteta izazvati želju da i ono povredi njega (odmah ili tek kad mu se ukaže zgodna prilika), otvoreno je izrazilo svoje neprijateljstvo što može imati posledica čak i da mu nije nanelo štetu, obeleženo je kao agresivno sa svim negativnim posledicama koje takvo označavanje u grupi povlači itd. Zato će, ako mu je cilj da nanese štetu, poželjniji biti suptilniji, indirektniji, manje vidljivi načini da to uradi. Ovi načini, u poređenju s otvorenim napadom, izazivaju manju štetu i nose sa sobom manju opasnost. „Indirektna agresija je”, definišu Bjorkvist i saradnici (1992: 118) „oblik ponašanja u kojem nasilnik nastoji da nanese bol tako da izgleda kao da nikakva namera za nanošenjem bola na taj način nije postojala.” Ovu podelu autori uvode u kontekstu ukazivanja na razlike u agresivnosti dečaka i devojčica.

Ako se želi reći da se neko nasilje otvoreno, a drugo prikriveno ispoljava, onda se ova podela bolje izražava terminima *otvorena* i *prikrivena* agresija (Crick, 1995). Direktna agresija najpre treba da označi da se radi o ponašanju koje se vrši u neposrednom kontaktu, i takva agresija ne bi nužno morala biti otvorena (možemo smisliti postupke koji se vrše u prisustvu žrtve, ali su takvi da žrtva ne prepoznaje njihovu lošu nameru). Indirektna agresija, mada se ne ispoljava u direktnom kontaktu, nekad može biti otvorena. Na primer, slanje kompromitujuće informacije drugima jeste indirektna agresija, ali je otvorena ili prikrivena zavisno od toga da li se pošiljalac potpisao ili ne.

Sličan ovom konceptu jeste koncept *socijalne agresije*, opisane kao „manipulacija grupnom prihvaćenošću, kroz distanciranje, odbacivanje i defamaciju karaktera” (Cairns i sar., 1989: 323). Galen i Andervud (Galen i Underwood, 1997: 589) opširnije definišu socijalnu agresiju, navodeći da je ona usmerena ka „nanošenju štete nečijem samopoštovanju ili socijalnom statusu ili i jednom i drugom, i može imati direktne oblike kao što su verbalno odbacivanje, uvredljiva mimika ili držanje tela, i manje direktne oblike kao što su glasine i socijalno isključivanje”. Socijalna agresija, dakle, obuhvata i direktno konfrontiranje i prikrivenu agresiju, kao i oblike agresije koja se ne izražava rečima ali ni fizičkim povređivanjem.

Termin „socijalna agresija” može stvoriti priličnu konfuziju. Svaka agresija je „socijalna” u smislu da predstavlja socijalnu interakciju, da ne postoji van socijalnog konteksta koji joj daje značenje. Stiče se utisak da se socijalna agresija koristi kao zgodan zbirni naziv za one oblike agresije koji nisu ni fizički ni verbalni (zviždanje, plaženje, prezrivo gledanje, nekomuniciranje). Socijalna agresija bi u tom smislu trebalo da, pre svega, označi suptilnije, manje vidljive komunikacione obrasce u poređenju sa direktnim verbalnim i fizičkim nasiljem.

Još jedan srodan termin je *relaciona agresija* (Crick i Grotpeter, 1995), kojoj je cilj da se nanese šteta kvarenjem socijalnih odnosa žrtve sa svojom okolinom ili samo s agresorom. Preciznije, ona se određuje kao „ponašanje kojim se nanosi šteta kvarenjem (ili pretnjom kvarenja) odnosa ili osećanja prihvaćenosti, prijateljstva i uključenosti u grupu” (Crick i sar., 1999: 77). Niki Krik i saradnici u svojim studijama uzimali su četiri indikatora relacione agresivnosti: kada se naljuti, sveti se tako što isključuje osobu iz svoje prijateljske grupe, kaže drugovima da će prestati da mu se sviđaju ako ne budu radili kako im on kaže, kada je ljut na nekoga, ignoriše ga i prestane s njim da priča, pokušava da izoluje neke osobe iz grupe, aktivnosti ili igre. Iz opisa ovih postupaka vidi se da oni nisu nužno prikriveni, pa ni indirektni u smislu da se dešavaju iza leđa žrtve. Kao i kod uvođenja socijalne agresije od strane Galen i Andervud (1997), cilj uvođenja ovog oblika agresije bio je da se ukaže na poseban vid agresivnog postupanja kojoj su, po mišljenju autora, devojčice sklonije od dečaka. Autori su pretpostavili – i potvrdili – da će devojčice biti sklonije da povređuju druge kroz relacionu agresiju (tj. povređujući druge kroz namernu manipulaciju i kvarenje njihovih socijalnih veza sa vršnjacima), dok će dečaci biti skloniji da ozleđuju druge kroz otvorenu agresiju (tj. povređujući druge kroz fizičku agresiju, verbalne pretnje i instrumentalnu intimidaciju) (Crick i Grotpeter, 1995).

Treba napomenuti da su sklonost direktnoj i indirektnoj agresiji u visokoj korelaciji, u različitim studijama korelacije su se kretale od 0,54 do 0,76 (Underwood, Galen i Paquette, 2001), a novija meta-analiza 148 studija pokazuje međusobnu povezanost od 0,76 (Card i sar., 2008). Relaciona agresija je mnogo manje uočljiva, a i istraživači su joj poklanjali manju pažnju, sve do prošle decenije, kada ona postaje veoma moderan predmet istraživanja. Ona je, smatraju istraživači, možda i rasprostranjenija u školama od direktne agresije jer ju je teže uočiti i kazniti i teže ju je „uhvatiti” različitim merenjima i u programima za smanjenje agresije. Tako, Lef i saradnici (Leff i sar., 2001), prikazujući pet programa za prevenciju agresije primenjivanih u američkim školama, između ostalog zaključuju da se većina njih ne bave relacionom agresijom.

Pridruživanjem relacione agresije klasičnim oblicima agresije, granice agresivnosti u jednom svom delu postaju krajnje neodređene. Na primer, kada neko zapreti svom partneru da će raskinuti ako ovaj nešto uradi ili ne uradi, to se uzima za primer direktne relacione agresije (Archer i Coyne, 2005). Ali, zašto bi svaki takav zahtev ili upozorenje bilo znak manipulacije i agresije (učenik će prestati da se druži sa drugom ako ovaj nastavi da ga vređa)? Usput, ovo je i primer gde je relaciona agresija mnogo bliža direktnoj verbalnoj agresiji (pretnji) nego indirektnoj agresiji, što govori protiv olakog izjednačavanja relacione i indirektno agresije.

Uvođenjem indirektno agresije, prototipima agresivnog postupka – udaranju i vređanju – dodaje se još jedan *način* nanošenja štete: spletkačenje iza leđa žrtve. Socijalna i relaciona agresija fizičkom bolu i uvrednosti dodaju još jednu *vrstu* nanete štete: ugrožen socijalni status u grupi. Ova tri oblika agresivnosti (indirektna, socijalna, relaciona) mogla bi se razlikovati ako bi se svaki od njih vrlo precizno i usko definisao, što ni oni koji su te koncepte uveli ne rade. Tako, po kasnijim određenjima indirektno agresije (npr. Björkqvist i sar., 2001: 113), ona uključuje i direktne, a ne samo prikrivene načine socijalne manipulacije: „pokušaji da se nanese psihološka, ređe čak i fizička, šteta osobi pomoću socijalne manipulacije, često (ali ne uvek) napadajući osobu zaobilazno, preko treće osobe da bi se tako prikrila agresivna namera, ili predstavljajući da napad uopšte nije agresivan.”

Neki autori nazive indirektna, socijalna i relaciona agresija koriste kao sinonime (npr. Côté, 2007). I Björkqvist (2001) ističe da su indirektna, relaciona i socijalna agresija tri naziva za istu pojavu (ističući pritom da njegov termin indirektna agresija ima prvenstvo jer je prvi nastao), a da su nazivi socijalna i relaciona agresija neadekvatni jer bi se za sve tipove agresije moglo reći da su socijalni i relacioni. Arčer i Kojn (2005) za ove oblike agresivnosti preferiraju izraz indirektna agresivnost, kao i

Salmivali i Kaukiainen (Salmivalli i Kaukiainen, 2004), ali izraz je manje bitan od potrebe za integracijom tri preklapajuća oblika u jedan, pod bilo kojim imenom. Mada postoje jasne razlike u tome šta ove definicije smatraju središnjim, šta naglašavaju, u upitnicima kojima se mere ove vrste agresije po pravilu se navode postupci koji se preklapaju, ali i pored toga što ne sadrže čiste indikatore ove skale i dalje zadržavaju visok stepen homogenosti (Archer i Coyne, 2005).

Komentar o vrstama agresivnosti

Uvođenjem različitih i novih kriterijuma razlikovanja vrsta agresivnog postupanja izgrađuje se višedimenzionalni prostor u kojem bi svaki deo odgovarao nekoj mogućoj vrsti agresije. Time se, naravno, omogućava sve rafiniranija analiza, ali što je broj dimenzija veći, što su neke od njih između sebe u većoj vezi i što se više razlikuju po praktičnoj važnosti, to slika postaje nepreglednija a rafiniranost pretili da pređe u zbrku. Jedan način da se zadrži i potrebna višedimenzionalnost i preglednost jeste da se izdvoji manji broj što bitnijih a međusobno što nezavisnijih dimenzija, koje bi onda odredile glavne vrste agresije. Jedan predlog iznose Little i saradnici (Little i sar., 2003), koji tipologiju agresivnih postupaka izvode iz dve dimenzije, koje se tiču forme i funkcije agresije. Prva je dimenzija *šta*, u okviru koje razlikuju direktnu i relacionu agresiju, a druga dimenzija je *zašto* koja je podeljena na reaktivnu i proaktivnu agresiju. Komplikovanija ali zato ispravnija slika bila bi da se dihotomne kategorije shvate kao odvojene dimenzije, manje ili više nezavisne jedna od druge (Anderson i Huesmann, 2003). U tom smislu svaki agresivni postupak može u sebi sadržati elemente različitih kategorija koje ne bi bile međusobno isključive. Neki nasilni postupak mogao bi sadržati elemente direktnog i indirektnog nasilja, imati ciljeve koji ga čine reaktivnom agresijom ali i ciljeve karakteristične za proaktivnu agresiju, i slično.

Razlikovanje tipičnih formi nasilja komplikovano je i, srećom po istraživače, ne uvek neophodno. Ne treba nikad izgubiti iz vida da je nasilje/agresija jedan složen komunikacioni akt tokom socijalne interakcije – često i dugotrajan socijalni odnos – i problem razlikovanja vrsta agresije potiče upravo iz složenosti i bogatstva socijalne komunikacije. Pogotovo u interakciji licem u lice, komunikacija se odvija „višekanalno”, pa je i agresivan čin često izveden i kroz verbalnu i kroz neverbalnu komunikaciju. U neposrednom kontaktu žrtva se može povrediti fizičkim napadom (npr. udarcem) ili rečima (uvredama), ali i postupcima koji nisu reč i fizički kontakt. Žrtva se može povrediti i uvredljivim gestovima (tu vrstu možemo nazvati gesturalnom agresijom), ali i odbijanjem komunikacije, otimanjem ili oštećivanjem imovine (što se uobičajeno ubraja u fizičku agresiju).

Žrtva se može povrediti i načinom obraćanja, tonom kojim joj se govori, položajem u prostoru. Faktički bi se moglo razlikovati onoliko oblika agresije koliko razlikujemo vrsta komunikacije. Ne postoji potreba da se svi ovi načini nanošenja štete nabrajaju, niti bi to bilo smisleno. Agresivan postupak se, jednostavno, ne može bihejvioralno definisati već jedino kao epizoda u okviru složene simboličke razmene gde postupak dobija smisao unutar stalno promenljivog simboličkog koda kojeg dele i definišu nasilnik, žrtva i njihova okolina.

Merenje nasilja

„Ko ima sat, zna koliko je sati.
Ko ima dva sata, nikad nije siguran.”

Segalov zakon

Pošto se nasilje tiče vidljivog ponašanja koje (naizgled) nije teško definirati, često se polazi od toga da nije teško ni utvrditi da li je nešto nasilje ili nije. Ako nisu bili odsutni, već su „svojim očima” videli šta se u odeljenju dešava, pretpostavlja se da su i nastavnici, i učenici, i neki posmatrač spolja mogli podjednako lako, uz potpunu saglasnost, videti da li se ili nije desilo nešto što bi se nazvalo pevanjem pesme, igranjem žmurke, prepisivanjem domaćeg rada ili, isto tako, slučajem nasilja. U popularnoj, pa čak i u stručnoj literaturi, naći ćemo da se o nasilju govori kao o precizno izmerenoj pojavi, pri čemu se podrazumeva da napomene šta je to i na koji način mereno nisu potrebne, jer su odgovori očigledni i podrazumevaju se.²²

Nasilje, međutim, nije pojava koju je lako uočiti i ispitivati. Školsko nasilje ne mogu lako da primete ni nastavnici ni učenici koji borave u školi, jer se, naprosto, ne može biti istovremeno na više mesta, a neka mesta i nisu lako pristupačna posmatraču. Nasilna interakcija je nedozvoljena, pa čak i ako je učesnici, sa stanovišta vršnjačkih normi, smatraju normalnom, oni su svesni da nasilje treba prikriti od odraslih. Zatim, nasilje spada u ekscesne, a ne u normalne pojave, dakle u pojave za koje se može očekivati

22 Npr.: „Međutim, nasilje se takođe povećava na izuzetno dramatičan način. U okviru jedne generacije ono se uvećalo sedam puta, a tokom osamdesetih godina, povećalo se za ogromnih 40 procenata. (Vederil, 1994/2005, str. 209). Isto mogu da sugerišu i novinske vesti i naslovi tipa: „Svaka treća devojčica i svaki sedmi dečak u Srbiji doživi neku vrstu zlostavljanja” (*Danas*, 19. 11. 2007.), „Svako peto dete u Srbiji fizički je zlostavljano, a emocionalno i psihičko nasilje trpi jedna četvrtina dece, podaci su Centara za socijalni rad Srbije”, „U Srbiji svaka druga žena trpi psihičko, a svaka treća neki oblik fizičkog nasilja u porodici.” (B92 – *Vesti*, 19. 09. 2009.)

da se događaju nepredvidljivo, relativno retko i da ne obuhvataju sve učenike i sve situacije. Za nekoga van škole ko se bavi nasiljem, nasilje je još teže utvrditi, jer su škole poluzatvorene institucije, koje ne omogućavaju svima svuda slobodan pristup, pa se istraživač mora oslanjati na informacije insajdera i nadati se da su one dovoljno iskrene i detaljne. Svi nabrojani problemi postojali bi i da je nasilje jasno uočljivo koliko, na primer, i pevanje, ali dodatni problem je spomenuta nevidljivost nasilja. Najpre, videli smo da ne postoji slaganje oko toga šta uopšte smatrati nasiljem. I određenje nasilja i njegovi pokazatelji u velikoj meri su određeni kontekstom i normama kako ih tumači posmatrač.

I pored ovih teškoća, nasilje u školi po nečemu je zgodnije za posmatranje i ispitivanje od drugih oblika nasilja, pa se i nasilje dece školskog uzrasta najviše ispituje u školskom kontekstu. Škola jeste kontekst u kojem deca provode puno vremena i gde se zbog prirode interakcije i prosocijalni i antisocijalni oblici ponašanja lako i vidljivo ispoljavaju.

Ispitivanjem siledžijstva (bulinga) sužava se oblast nasilja koja se ispituje (samo ponovljeno, jačeg prema slabijem), ali zadatak time postaje teži, jer treba dodatno prepoznati i one karakteristike po kojima se siledžijstvo razlikuje od drugih oblika agresije, što je često komplikovan ako ne i nemoguć zadatak.

Može se činiti da su ispitivanja siledžijstva posebna, jasno odvojena potkategorija u okviru ispitivanja školskog nasilja uopšte, ali često to nije slučaj. U istraživanjima se pojmovi agresije, nasilja i siledžijstva često mešaju i izjednačavaju. Na primer, u evropskom projektu VISIONARY (2000–2003), koji se bavio shvatanjima, prevalencijom i izvorima *nasilja* u pet evropskih zemalja, kao zajednička polazna osnova poslužila je Olveusova definicija siledžijstva „jer je dovoljno široka da objedini različite perspektive u našim državama i predstavlja dobar polazni osnov za raspravu o nasilju u školama, siledžijstvu i njegovoj prevenciji”.²³ Slično tome, u izveštaju sa Projekta „Suočavanje sa nasiljem u školama”, koji je obuhvatao izveštaje o nasilju u školama iz 17 evropskih država (vidi Smith, 2003), u velikoj većini izveštaja nasiljem se označavala ne samo fizička agresija. Većina istraživanja ticala se siledžijstva, uz svest da je fenomen nasilja širi, i da postoji problem sa prevodom termina „siledžijstvo” (u Austriji, Grčkoj). I u ovim, a i u nizu drugih studija koje bismo mogli uzeti za primer, dešava se da istraživanja koja se formalno bave siledžijstvom kreću od definicije siledžijstva, da bi se kasnije u samom istraživanju i u diskusiji rezultata, izbrisala razlika između ponovljenog i asimetričnog nasilja, kakvo je siledžijstvo, i ostalih formi agresije.

23 Iz izveštaja sa projekta, datog na sajtu <http://www.bullying-in-school.info/en/content/facts-figures/sbv-in-europe/international-full-text.html>

Učinjeni su, bar na istraživačkom planu, veoma brojni, ambiciozni i mukotrpnj poduhvati da se reši zagonetka nasilja među mladima. Neka istraživanja su rađena sa preko sto hiljada ispitanika (npr. Reis i sar., 2007. prikupili su podatke iz 198 škola, od čak 111.662 učenika), u nekima su obavljani pojedinačni dubinski intervjui sa skoro 4.000 učenika iz 194 škole (Wolke i sar., 2001), neka longitudinalna istraživanja trajala su preko 40 godina (Huesmann i sar., 2009). Istraživači su, sem ogromnog truda, pokazali i veliku inventivnost u smišljanju kako da fenomen nasilja izmere.²⁴

Istraživanja školskog nasilja, pogotovo u početnim fazama, najviše su se usmeravala na identifikovanje *učesnika* u nasilnoj interakciji – nasilnika i žrtava. Njihovim prebrojavanjem zaključuje se o učestalosti nasilja u grupi, a ispitivanjem njihovih osobina zaključuje se o faktorima koji utiču na javljanje nasilja. Kasnije se ispituju i mnoge druge značajne teme, koje se ispituju na nešto drugačiji način.

Tehnike prikupljanja podataka o nasilju možemo svrstati u nekoliko grupa. Najpre možemo izdvojiti upitnike u širem smislu, unutar kojih je korisno razlikovati procene i samoprocene. Tu spadaju i tzv. kvalitativna istraživanja, gde se putem razgovora, pojedinačno ili u manjim grupama, prikupljaju podaci koji ne podležu kvantitativnoj analizi. Sem upitnika, podaci se prikupljaju i posmatranjem u prirodnim ili za potrebe eksperimenta konstruisanim situacijama.

Nominacije i rejting skale

Da bi se utvrdilo ko se u jednom odeljenju (za primer će poslužiti odeljenje, ali isti postupak važio bi i za bilo koju drugu grupu) izdvaja po nasilnom ponašanju prema drugima, a ko po tome što je žrtva nasilja, o tome se često pitaju za mišljenje učenici iz tog odeljenja ili nastavnici koji u tom odeljenju predaju. Od procenjivača mogu da se traže procene koliko ko odgovara ponuđenom globalnom opisu, ili mogu da se traže procene s obzirom na niz specifičnih nasilnih postupaka koje istraživač navede. O *rejting skalama* govorimo kad procenjivač ima zadatak da svakog člana grupe označi na ponuđenoj skali procene, na primer da za svakog učenika označi koliko često „bije drugu decu” na skali nikad–retko–često. O *nominacijama* govorimo kada procenjivač treba da navede samo nekoliko imena (npr. najviše tri) kojima najbolje odgovara ponuđeni opis. Nekada procenjivač može navesti neograničen broj učenika, ali ne koristeći skalu već stavljajući krstić pored izabranih imena, podvlačeći ta imena sa spiska ili ih upisujući u praznu liniju.

24 Neki od tekstova gde se mogu naći prikazi i poređenja nekih od korišćenih tehnika su: Chan i sar., 2006; Crothers i Levinson, 2004; Pellegrini i Bartini, 2000; Suris i sar., 2004.

Taj postupak često se ubraja u nominacije, ali bi bilo bolje tretirati ih takođe kao rejting skalu (s tim što bi procene bile 0 ili 1), tako da se tehnika nominacije prepoznaje po ograničenosti izbora, a ne po ograničenosti procena. Rejting skale smatraju se senzitivnijim i informativnijim od nominacija zato što pružaju informaciju o svakom pojedinačnom učeniku i omogućavaju drugim učenicima da izveste o nasilnosti i onih učenika koji nisu najnasilniji u grupi, ali jesu nasilni, dok se nominacijom bira mali broj učenika koji se ističu po ponuđenom kriterijumu. Ako se ne pravi razlika između nominacija i rejting-skala, već se one žele nazvati jednim imenom, po pravilu se ova tehnika označava kao *nominacija*.

Evo nekih varijanti ove tehnike.

Vršnjački rejtinzi – globalni opisi: Lagerspec i saradnici (Lagerspetz, Björkqvist, Berts i King, 1982) davali su učenicima dva opisa: „On/ona maltretira druge učenike u razredu”, „Nju/njega maltretiraju drugi učenici”. Ispitanik treba da za svakog učenika u razredu označi na trostepenoj skali koliko su opisi tačni (skoro nikad, ponekad, često) bodovani od 0 do 2. Za svakog učenika izračunavani su skorovi nasilništva i viktimizacije koji su se kretali od 0 do 2, a žrtvama odn. nasilnicima proglašavani su oni koji su imali skorove veće od 0,55.

Vršnjački rejtinzi – više opisa: Skalu direktne i indirektne agresije (DIAS) konstruisali su finski naučnici Björkqvist, Lagerspec i Osterman (Björkqvist, Lagerspetz i Österman, 1992) i koristili je u seriji istraživanja sa učenicima starijim od 9 godina. Učenici dobijaju tabelu u čijim kolonama na vrhu se nalazi spisak učenika u odeljenju, a u redovima 24 kratka opisa različitih formi agresivnosti. Opisi predstavljaju indikatore fizike agresije (udara, šutira, sapliće, čuška, uzima stvari, gura se, vuče), verbalne agresije (viče, vređa, preti, naziva ružnim imenima, začikava) i indirektne agresije (isteruje druge iz grupe, za osvetu bira drugog za druženje, ignoriše, ogovara, priča izmišljene i ružne priče, tajno planira kako da kinji druge, govori loše stvari iza leđa, kaže drugima „nemojte s njim da se družite”, prepričava poverene tajne, piše cedulje u kojima kritikuje druge, kritikuje tuđu frizuru ili oblačenje, nastoji da učini da se drugima ne sviđa ta osoba). Procenjivači treba da, obično na 5-stepenoj skali, označe koliko svaki opis važi za svakog učenika (i za njih lično, čime ove skale sadrže i samoprocene). Postoji forma za merenje nasilništva i forma za merenje viktimizacije. Ovakav postupak očigledno je vrlo zahtevan. U odeljenju od 20 učenika koji označavaju i ko je nasilnik i ko je žrtva, svaki učenik treba da napravi ukupno 960 brojevanih procena. Ne bi čudilo da u takvim uslovima procene budu nediskriminativne i pod snažnim uticajem generalne slike o učeniku, pa se u skladu s tim i dobijaju neuobičajeno visoke korelacije između oblika agresivnosti (npr. u studiji Kaukiainen i sar., 1999, verbalna i fizička agresija su korelirale 0,86, verbalna i indirektna 0,82, a fizička i indirektna 0,67).

U ispitivanju osmogodišnjaka (Osterman i sar., 1994), procedura zadanja DIAS skale malo je pojednostavljena. Deca su pojedinačno intervjuisana, imala su pred sobom slike svih učenika iz razreda, i 24 kratka opisa agresivnih postupaka. Za svaki opis bi pokazivala koja su to deca koja se tako ponašaju kad se naljute na nekoga iz razreda (mogli su da navedu i sebe), a pošto pokažu sličicu trebalo bi da na 5-stepenoj skali označe učestalost takvog ponašanja (od nikad do veoma često). Računat je skor za svakog učenika na osnovu procena koje su dala deca istog pola.

Nekad je ovaj postupak dodatno uprošćavan tako što je od procenjivača traženo da, umesto numeričkog ocenjivanja, krstićem označe one učenike koji spadaju u nasilnike i/ili u žrtve (npr. Salmivalli, Kaukiainen i Lagerpetz, 2000), ili da upišu njihova imena. Time se rejtingovanje svodi na ocenjivanje sa 0–1 ili da–ne, što procenjivačima donekle olakšava i ubrzava posao.

Rejting skale sa više opisa, ali jednostavnom procenom (izborom, tj. da–ne umesto skale) koristili su u svojim istraživanjima i Dejvid Peri i saradnici (Perry, Kusel i Perry, 1988). Učenici (3–6. razreda, njih 165) dobijali su spisak od 26 kratkih opisa (7 se odnosilo na viktimizaciju, 7 na agresiju, a ostalo su bili fileri); u kolonama su bili učenici istog pola. Trebalo je za svaku osobinu označiti koji učenici odgovaraju tom opisu. Ukupan skor svakog učenika bio je zbir procenata učenika istog pola koji su za svaku osobinu naveli datog učenika (dakle, kretao se od 0 do 700). Učenici su davali i samoprocene, tako što su dobijali 3 opisa (uz 5 filera): Druga deca me uzimaju na zub, druga deca me udaraju i guraju, Nadevaju mi ružne nadimke, i odgovarali na 4-stepenoj skali od „nikad” do „vrlo često”, i ukupan skor se kretao od 3 do 12. Nastavničke procene računata su tako što je nastavnik dobijao iste opise koje i učenici i označavao kojim sve učenicima pojedinačni opis odgovara, tako da je skor za svakog učenika mogao da se kreće od 0 do 7.

Vršnjačka nominacija – više opisa: U ispitivanju relacione agresivnosti (Crick i Grotpeter, 1995), deca su dobijala tabelu sa spiskom svih učenika u razredu, i sa kratkim opisima ponašanja. Tri opisa su se ticala otvorene agresije (udara i gura druge, viče na druge i ruga im se, započinje tuče), a četiri relacione agresije (kada se naljuti, sveti se tako što isključuje osobu iz svoje prijateljske grupe, kaže drugovima da će prestati da mu se sviđaju ako ne budu radili kako im on kaže, kada je besan na nekoga, ignoriše ga i prestane s njim da priča, pokušava da izoluje neke osobe iz grupe ili aktivnosti ili igre), a za svaki opis učenici su mogli da nominuju najviše tri učenika za koje je takvo ponašanje najkarakterističnije.

Isti postupak koristio je u svojim istraživanjima Švarc sa saradnicima (Schwartz, Dodge, Pettit i Bates, 1997; Schwartz, 2000). Učenici su dobijali tabelu sa spiskom učenika, i tri opisa koji se tiču viktimizacije (izazivaju ga, zadirkuju ga, udaraju ga i guraju) i tri koja se tiču agresije (zapodeva

tuču, govori ružne stvari, lako pobesni)²⁵, i za svaki opis mogli su da nominuju najviše troje vršnjaka.

Nastavnički rejtinzi – više opisa. U studijama Roberta Karnsa i saradnika (Cairns i Cairns, 1984; Cairns i sar., 1988), jedna od mera agresivnosti deteta računata je na osnovu nastavničkih procena. Oni su svakog učenika ocenjivali na 7-stepenoj skali na tri opisa: „upada u nevolje u školi”, „često se tuče”, „uvek se prepire”.

Dodž i Koi (Dodge i Coie, 1987) su mere reaktivne i proaktivne agresije u svojim istraživanjima izvodili iz nastavničkih procena učenika na više opisa. Nastavnicima u osnovnoj školi davali su 12 opisa koji su pokrivali reaktivnu agresiju, proaktivnu agresiju i nespecificovanu agresiju. Nastavnici su imali zadatak da na petostepenoj Likertovoj skali (od „nikad” do „skoro uvek”) procene učenike, a faktorskom analizom izdvojena su po tri opisa kojima se merila reaktivna agresivnost („preterano besno reaguje na provokacije”, „kada ga zadirkuju uzvrća” i „krivi druge za tuče”) i proaktivna agresivnost („udružuje druge protiv nekoga”, „koristi fizičku silu da dominira” i „preti drugima i maltretira ih”).

Roditeljski rejtinzi – više opisa. Skale procene se mogu koristiti i za procene koje roditelji daju o svojoj deci.

U jednoj studiji (Baillargeon i sar., 2002) majke su procenjivale agresivnost svojih sedamnaestomesečnih beba tako što su na trostepenoj skali (nikad, povremeno, često) procenjivali pet ponašanja: često se tuče s drugima, fizički napada ljude, udara drugu decu, grize drugu decu, udara drugu decu.

U velikom longitudinalnom istraživanju u Kanadi (10 kohorti sa po oko 1.000 dece u svakoj) podaci su prikupljeni u četiri intervala, svake druge godine: od 1994. do 2000. (Côté i sar., 2006, 2007). Agresivnost deteta procenjivala je jedna osoba, koja najbolje poznaje dete (u preko 90% slučajeva je to bila detetova majka). Ona je procenjivala fizičku agresivnost deteta tako što je na trostepenoj skali (nikad, ponekad, često) procenjivala tri oblika ponašanja: „udara, grize, gađa drugu decu”, „učestvuje u mnogo tuča”, „reaguje besom i borbom”, a indirektnu agresivnost ocenjujući na isti način pet ponašanja: „iz osвете počinje da se druži sa drugima”, „govori loše stvari drugome iza leđa”, „kada se naljuti na nekoga, ocrnjuje ga pred drugima”, „druge nagovara: hajde da se ne družimo sa njim”, „prepričava drugima nečije tajne”. Iz pojedinačnih odgovora računata su dva skora, koja su se mogla kretati od 0 do 6 i od 0 do 10. Može se postaviti primedba u kojoj meri su majke upućene u socijalne odnose svoje dece, posebno tokom školovanja, da bi davale validne mere o indirektnoj agresivnosti (Archer i Coyne, 2005).

25 U Schwartz (2002) poslednja dva opisa agresivnosti zamenjena su sa: udara i gura drugu decu, začikava i kinji drugu decu.

Bilo je pokušaja da se traže procene ne o pojedinačnim učenicima već o dijadama. U jednom takvom ispitivanju (Coie i sar., 1999), učenici su dobijali spisak dijada, i uz svaku dijadu su na 5-stepenoj skali, od „nikad” do „veoma često”, označavali koliko često učenik A započinje tuču sa učenicom B, koliko često B započinje tuču sa A, a koliko često se A i B igraju zajedno. Zbog prevelikog broja dijada u grupi, svaki učenik je dobijao deo spiska ukupnih dijada.

U novije vreme popularan je i metod utvrđivanja *socijalne mreže nasilja* (Veenstra i sar., 2005). Za razliku od uobičajene tehnike nominacije/procene, ovde učenici odgovaraju na konkretna pitanja ko njih lično maltretira i koga oni maltretiraju (pri čemu nije navođeno šta pod zlostavljanjem [bullying] treba da podrazumevaju). Na taj način, mogu se prebrajanjem dobiti mere koje ukazuju na globalnu viktimizaciju ili nasilništvo, ali uz to istraživači mogu da utvrde preciznu strukturu grupe, imajući podatke o svakom dijadnom odnosu u grupi.

Neki istraživači koji su koristili tehniku rejting skala (npr. Bjorkvist i saradnici, Peri i saradnici) predložili su da učenici procenjuju samo osobe istog pola, obrazlažući to činjenicom da su konflikti najčešći među učenicima istog pola i navodeći da su takve mere pokazivale bar jednaku, ako ne i nešto bolju pouzdanost u odnosu na procene svih učenika.

Peri i saradnici (Perry i sar., 1988) navode nekoliko razloga zašto procene (oni govore o nominacijama) vršnjaka smatraju boljim od procena nastavnika. Najpre, nastavničke procene zasnivaju se na iskrivljenom, nereprezentativnom uzorku situacija: nastavnici ne znaju šta se u mnogim situacijama događa kad nisu prisutni, a pokazuje se da je, na primer, nasilje u školskom dvorištu obrnuto srazmerno broju nastavnika koji paze na učenike. Zatim, nastavnici će možda biti skloniji da minimalizuju problem da bi umanjili vlastitu odgovornost za nedovoljnu pažnju. S druge strane, pokazuje se da su nastavnici skloni da dečje prijateljske čarke i rvanja pogrešno opaze kao nasilje. I na kraju, veći broj prikupljenih mera umanjuje uticaj eventualne pristrasnosti pojedinačnog procenjivača, što povećava pouzdanost mera.

Kod procena nastavnika postoji „pristrasnost uzorka”, jer su njima dostupne samo određene situacije, nekad i pojedini učenici više od drugih. Procene nastavnika nisu osnovni izvor u naučnim istraživanjima, ali u školskoj situaciji one su glavni izvor za praktične akcije, pomaganje deci, savetovanje itd. Dobra strana je to što nastavnicima iskustvo sa velikim brojem učenika omogućava da formiraju norme i kriterijume objektivnije nego učenici. Nastavnici mogu biti pod uticajem halo efekta, pa u procene ugraditi učenikov uspeh ili status, njegovu neprilagođenost. Naravno, i vršnjačke procene mogu biti pod uticajem prijateljskih ili neprijateljskih odnosa koji postoje među učenicima ili podgrupama.

Određivanje kriterijuma

Nasilništvo i viktimizaciju možemo zamisliti kao dva *kontinuum*a po kojima su raspoređeni učenici, ali bavljenje problematikom nasilja često traži kategorisanje dece, izdvajanje grupe nasilnika i, u ispitivanjima sledžijstva, njihovih žrtvi. Treba odlučiti šta će biti *kriterijum* da je neko nasilnik odnosno žrtva. Neće se svi učenici koji su bar jednom spomenuti kao žrtve i svi označeni kao nasilnici smatrati od strane istraživača žrtvama odnosno nasilnicima, već oni najčešće spomenuti. Obično se postavi neka arbitrarna kritična tačka (npr. da je spomenut bar od tri učenika), ili se, još češće, u nasilnike/žrtve svrsta unapred određen procenat učenika, na primer nasilnicima/žrtvama smatraju se oni čiji su skorovi veći od jedne standardne devijacije u odnosu na prosečan skor (što bi značilo da spadaju otprilike u 15% onih sa najvećim skorovima). Na taj način, kao nasilnici i žrtve označavaju se samo oni koji unutar date grupe imaju najveću reputaciju. Krajnje rizično je na osnovu broja nominacija porediti učenike po o *intenzitetu* nasilništva odn. viktimizacije – veći broj nominacija samo znači da su nečija nasilnost ili viktimiziranost vidljiviji, da oko toga postoji veće slaganje unutar grupe.

Pošto se procene nasilništva i viktimiziranosti daju na odvojenim skalama, te dve mere nezavisne su jedna od druge, u smislu da je moguće da se neki učenik nađe i u kategoriji žrtava i u kategoriji nasilnika. Zato je moguće ukrštanjem podataka sa ove dve procene dobiti 4 kategorije učenika: nasilnike, žrtve, nasilnike i žrtve, i one koji nisu ni nasilnici ni žrtve. Koliko će se učenika u kojoj kategoriji naći, zavisice od granica koje istraživač arbitrarno postavi.²⁶

26 Tako, u Švarcovim istraživanjima (Schwartz i sar., 1997) pasivne žrtve i neviktimizirani agresori bili su oni koji su na odgovarajućoj skali imali skor iznad 0,8 SD, agresivne žrtve oni koji su na obe skale imali skor iznad 0,8 SD, a u grupi označenoj kao normativni kontrast oni koji su na obe skale imali skor manji od 0,8 SD. U Schwartz (2000) korišćena je nešto komplikovanija klasifikacija. „Agresivne žrtve” bili su učenici sa oba skora iznad 0,5 SD, „neagresivne žrtve” učenici sa agresivnošću većom od 0,5 SD, a viktimizacijom manjom od 0,“ neviktimizirani agresori” imali su skor na agresivnosti veći od 0,5 SD, a na viktimizaciji manji od 0, dok su „normativni kontrast” činili oni sa oba skora manja od 0. Kada se primenila ova klasifikacija, neklasifikovano je ostalo 24% dece.

Samoiskazi

Čest način za utvrđivanje koliko je učenika u školi doživelo ili vršilo nasilje jeste da sami učenici saopšte da li su bili nasilni i da li su bili žrtve nasilja, kao i o svojim stavovima i uverenjima vezanim za nasilje. Pošto su i ovde samoprocene nasilnosti nezavisne od samoprocena izloženosti nasilju (daju se kao odvojeni odgovori), moguće je, ako se traže obe samoprocene, da se, kao i na osnovu procena drugih, učenici svrstaju u četiri kategorije: nasilnike, žrtve, i nasilnike i žrtve, ni nasilnike ni žrtve.

Ovaj način ispitivanja, kao i ostali, javlja se u više varijacija. Umešto upitnika mogu se primenjivati intervjui. U tim situacijama ispitivač može da bude sigurniji da je ispitanik pravilno razumeo pitanje, može da potpitanjima razjašnjava odgovore, može imati bolji uvid u iskrenost i motivaciju ispitanika, stepen uključenosti ispitanika je veći. Problem može da bude trajanje samog istraživanja, ali i neanonimnost ispitivanja. U jednoj studiji (Ahmad i Smith, 1990) poređeni su odgovori istih učenika dati tokom anonimnog upitnika i intervjua. Samo polovina onih koji su u upitniku označili da su bili nasilnici priznalo je to i tokom intervjua. Uticaj anonimnosti bio je manji na priznavanje zlostavljanosti: 85% onih koji su to izjavili u upitniku, ponovilo je to i na intervjuu.

Dok su upitnici sa rejting skalama i nominacijama najčešće uklopljeni u formu kratkih sociometrijskih upitnika, upitnici sa samoprocenama uobičajeno sadrže niz dodatnih pitanja koja se tiču nasilja. Postoje i velike varijacije u pogledu toga koja sve pitanja će upitnici uključivati, a i ko će biti ispitanici. U jednoj studiji u kojoj je ispitivano koliko su mladi izloženi siledžijstvu i šta smatraju najboljim načinom borbe (Craig, Pepler i Blais, 2007), upitnici su popunjavani preko Interneta, a ispitano je 1.852 Kanadanina od 4 (!) do 19 godina. U većini upitnika postoji standardni „paket” tema kojima se ispitanici pitaju. Jedan pregled (O’Moore i sar.)²⁷ prikazuje u kojoj meri 10 često korišćenih upitnika koji su imali strukturu Olveusovog upitnika sadrži neke od 17 tematskih celina. Autori su zaključili da u većini upitnika nedostaje nekoliko važnih informacija: o trajanju siledžijstva (nedostajalo u 7), uzrocima siledžijstva (u 8), efektima, i strategijama koje žrtva u takvim situacijama preduzima (u 8) i nasilništvu prema nastavnicima (u 9).

Od brojnih upitnika ovog tipa, prikazaću nekoliko karakterističnih.

27 Sa web sajta www.comune.torino.it/novasres/_private/researchmethod.PDF

Olweusov upitnik „Siledžija/žrtva”

Najčešće korišćena varijanta upitnika za ispitivanje nasilnika i žrtvi koja se oslanja na samoprocene je upitnik koji je konstruisao i koristio Dan Olweus (Olweus, 1978, 1986) i njegova prepravljena verzija (Olweus, 1996, 1997).

Upitnik je prilagođen za grupno zadavanje i anonimno popunjavanje. Na samom početku data je detaljna definicija siledžijstva (koju i ispitivač glasno pročita). Siledžijstvo je definisano na sledeći način (Olweus, 1996):

- „Kažemo da je učenik zlostavljan kada drugi učenik ili više njih:
- govore ružne i povredljive 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 mu prete;
 - lažu i šire glasine o njemu ili šalju ružne poruke i nastoje učiniti da ga druga deca ne vole;
 - čine druge slične neugodne stvari.

Ove stvari se mogu dešavati često, i učeniku je teško da se odbrani. Siledžijstvo je i kada učenika stalno 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.”

U upitniku je zatim precizirano na koji okruženje („u školi”) i na koji vremenski period učenici da se fokusiraju („u poslednjih par meseci”). Učenici treba najpre da daju dve globalne samoprocene: koliko često su oni sami bili žrtve i koliko često su bili siledžije. Zatim treba da odgovore na osam specifičnijih pitanja koja se tiču njihove eventualne izloženosti konkretnim oblicima nasilja (verbalno, fizičko, indirektno, na rasnoj osnovi; peti oblik, seksualno zlostavljanje, dodat je u revidiranoj formi upitnika). Učenici odgovaraju i na osam specifičnih pitanja o tome koliko su oni sami bili nasilni. Svoje odgovore i na globalna i na specifična pitanja daju na sledećoj skali: „Nisam bio zlostavljan od drugih učenika (zlostavljao druge učenike) nijednom u proteklih par meseci”, „samo jednom ili dvaput”, „dva ili tri puta mesečno”, „otprilike jednom nedeljno”, „nekoliko puta nedeljno”.²⁸ Upitnik još sadrži i pitanja o tome gde se zlostavljanje dešava, o stavovima prema nasilniku i prema žrtvi, i o tome koliko su učitelji, vršnjaci i roditelji informisani o zlostavljanju i kako reaguju (Olweus, 1996).

28 U prvoj verziji, umesto alternative „2–3 puta mesečno” i „otprilike jednom nedeljno”, bile su ponuđene nepreciznije varijante „ponekad” i „tu i tamo”.

Olveusov upitnik poslužio je kao prototip za brojne slične upitnike, koji se u manje ili više detalja razlikuju od Olveusovog. Postoje razlike u tome kako se tačno siledžijstvo definiše i da li se uopšte unapred definiše, koji vremenski period se uzima u obzir, koje se alternative ispitanicima nude, i koje se vrste specifičnih nasilnih postupaka nabrajaju. Neke verzije Olveusovog upitnika sadrže samo pitanja o globalnim samoprocenama, npr. upitnik koji je korišćen u istraživanjima Svetske zdravstvene organizacije (Craig i Harel, 2004; Currie i sar., 2008), u kojem je još dodato i pitanje o učešću u tučama. U nekim upitnicima gde se koriste globalne samoprocene ne daje se unapred definicija nasilja, već se ide na to da učenici odgovaraju u skladu sa svojim shvatanjima šta nasilje jeste.

Upitnik „Život u školi”

U nekim ispitivanjima od učenika se traže jedino samoprocene koje se odnose na specifične oblike nasilja, a ne i globalne samoprocene. Učenicima se nabroje oni postupci koje istraživači smatraju nasiljem odnosno siledžijstvom (bez obzira da li deca imaju isto mišljenje o tome šta jeste a šta nije nasilje/siledžijstvo) i učenici na ponuđenim skalama navode koliko često su sami bili akteri ili žrtve. Lista postupaka i ponuđeni odgovori mogu varirati. U upitniku pod nazivom „Život u školi” (Arora i Thompson, 1987; Arora, 1999) učenici dobiju kratku listu postupaka koji su mogli da im se dese u školi u neposrednoj prošlosti (poslednjih nedelju dana). Otprilike polovina su prijatni, a 6 se odnose na slučajeve agresije (probali su da me udare; pretili su da će me povrediti; tražili su mi novac; pokušali su da me povrede; pokušali su da me šutnu; pokušali su da slome nešto što je moje). Učenici treba da štikliraju da im se nešto od toga, u poslednjih nedelju dana, nije desilo nijednom, da li im se desilo jednom, ili više puta. Lista nasilnih postupaka može se proširivati, zavisno od specifičnosti sredine i potreba istraživača. U jednoj novijoj verziji upitnika (Thompson, Arora i Sharp, 2002), gornjoj listi, koja sadrži slučajeve fizičkog nasilja, pridodato je još dvadesetak postupaka koji se tiču verbalnog i indirektnog nasilja (ismevali su me, zvali me ružnim imenima, lagali su me, loše govorili o mojoj porodici, sprečavali me da se igram, itd.)

Upitnik o vršnjačkim odnosima (Rigby i Sli)

Upitnik koji su konstruisali australijski istraživači Ken Rigby i Filip Sli (Rigby i Slee, 1993) takođe se zasniva na samoprocenama o specifičnim oblicima nasilja. Kraća verzija ima 20 ajtema, od kojih se 6 odnosi na situacije siledžijstva (volim da zagorčavam život cmizdravcima, volim drugima da dam do znanja da sam glavni, volim da se potučem s nekim koga je lako

istući, itd.), pet pitanja se odnosi na viktimizaciju (ismevaju me, guraju me i udaraju, otimaju mi stvari, itd.), 4 ajtema se tiču prosocijalnog ponašanja, a preostalih pet ajtema su fileri. U dužoj verziji instrumenta, ovim pitanjima je, po ugledu na Olveusov upitnik, dodat čitav niz pitanja kojima se od deteta traže podaci, između ostalog, o posledicama izloženosti nasilju, spremnosti da se obrati za pomoć, o trajanju nasilja, razlozima vlastitog nasilništva, o tome kog je nasilnik pola i da li je to jedan učenik ili više njih, o mišljenjima šta bi drugi trebalo da urade u vezi sa siledžijstvom, itd.

Skala agresivnosti (Orpinas i sar.)

U skali agresivnosti koju su konstruisali Orpinas i Frankowski (2001) agresivnost se utvrđuje na osnovu učeničkih samoprocena o specifičnim nasilnim postupcima. Nabrojano je 9 agresivnih postupaka (začikavali su druge učenike da bi ih iznervirali, uzvraćali kad ih neko prvi udari, ismevali nekoga pred drugima, izazivali druge na tuču, gurali druge, udarali druge, zvali druge ružnim imenima, pretili da će ga povrediti ili udariti, upuštali se u tuču jer su se razbesneli), a učenici su imali zadatak da procene koliko im se to dešavalo u poslednjih 7 dana, koristeći 7-stepenu skalu (od „nijednom”, „jednom” do „6 i više puta”). Nabrojani postupci odnose se na fizičku i verbalnu agresiju i, mada nisu ograničeni samo na školski kontekst, pretpostavlja se da se najvećim delom odnose na školsku situaciju i interakciju sa drugim učenicima. Sem ovih sedam ajtema, skala agresivnosti sadrži još dva ajtema koji se tiču besa (lako su se razbesneli na nekoga, bili skoro ceo dan ljuti).

I ova skala se sreće sa manjim izmenama. Tako, u jednoj studiji (Espelage, Holt, i Henkel, 2003) skala siledžijstva sastojala se od 9 ajtema. Učenici su na 5-stepenoj skali (nikad; 1–2 puta; 3–4 puta; 5–6 puta; 7 ili više puta) označavali koliko često su u poslednjih mesec dana začikavali druge učenike, zabavljali se uznemiravajući ih, isključivali ih iz grupe, pridruživali se drugima u zlostavljanju itd. Skali siledžijstva bio je pridodat upitnik o tučama od 5 ajtema, gde su se učenici na isti način izjašnjavali koliko često su se potukli, pretili nekome da će ga udariti, uzvratili pošto su bili napadnuti, napali učenike slabije od sebe. Računati su kompozitni skorovi (zbrajanjem bodova na pojedinačnim ajtemima), a u kategoriju siledžija svrstani su oni čiji su skorovi bili za jednu standardnu devijaciju viši od proseka.

Određivanje kriterijuma

Podatak koji se najčešće izračunava iz upitnika sa samoprocenama je prevalencija nasilja izražena brojem učenika koji su bili u nekoj od uloga.

Postupak se ne koristi za prebrajanje nasilnih epizoda pa ni dijada (ili složenije interakcije) „nasilnik–žrtva”.

Kada se u upitnicima koristi po jedno pitanje o nasilništvu i viktimizaciji, u istraživanjima i poređenjima rezultata najčešće se navode i koriste odgovori na dva globalna pitanja. Ako se istraživači pridržavaju definicije siledžijstva, onda se u kategoriju „žrtve” ne ubrajaju oni koji su rekli da nijednom nisu bili žrtve ili su to bili samo 1–2 puta, već oni koji su zaokružili alternative „2–3 puta mesečno” i češće, kao što se i u kategoriju „siledžije” svrstavaju oni koji su odgovorili da su bili nasilni „2–3 puta mesečno” ili češće. Autori nekad saopštavaju obe vrste podataka: koliko je dece izjavilo da je bar jednom bilo nasilnik ili žrtva, i koliko njih je izjavilo da su ponovljeno bili žrtve ili nasilnici.

Kada se koristi grupa specifičnih pitanja, iz odgovora se izračuna kompozitni skor kao mera nasilništva/viktimizacije. Rizično je visinu ovog skora uzimati kao meru intenziteta nasilja/viktimizacije, jer u ukupnom skor u podjednako učestvuju postupci koji se veoma razlikuju po svojoj težini, pa je sigurnije na osnovu skora napraviti grubu kategorizaciju učenika. Jedina prirodna podela koju taj skor omogućava je podela na one koji imaju 0 poena, jer nisu nijednom bili žrtve ili nasilnici, i ostale koji su bili žrtve odnosno nasilnici u manjoj ili većoj meri. Da bi se ispoštovalo određenje siledžijstva kao ponovljenog zlostavljanja, iz kategorije nasilnika odnosno žrtve trebalo bi isključiti i one koji su samo jednom zaokružili „samo jednom ili dvaput”. U istraživanju Kristensena i Smita (Kristensen i Smith, 2003) korišćen je Olveusov upitnik, ali kategorizacija nije vršena na osnovu direktnog pitanja, već na osnovu odgovora na 5 ponuđenih postupaka. U kategoriju žrtava odnosno nasilnika, svrstani su oni učenici koji su bar za jedan postupak zaokružili „2–3 puta mesečno” ili češće ili bar na tri postupka zaokružili „jednom ili dvaput”. U svakom slučaju, status se određuje ne na osnovu relativnog položaja unutar grupe, kao kod nominacija, već na osnovu stepena samoizjavljenog nasilja/viktimizacije, tako da se, hipotetički, može desiti i da niko u odeljenju ne dobije status nasilnika ili da ga dobiju svi. To, međutim, ne znači da je određivanje statusa putem nominacija arbitrarno a ono putem samoprocena nije, već da se radi o različitim vrstama arbitrarnosti. Kod nominacija, arbitrarno se opredelimo da ćemo, recimo, 20% učenika sa najvećim skorovima proglasiti nasilnicima, bez obzira koliko učestalost nasilnog ponašanja oni pokazuju. Kod samoprocena, arbitrarno odlučimo da su nasilnici oni koji izjave da su u poslednja tri meseca izvršili nasilje više od dva puta, bez obzira koliko takvih učenika bude.

Opšti opisi ili specifični postupci?

I kod procenjivanja i kod samoprocenjivanja javlja se ista dilema: da li je bolje tražiti globalne izjave o vlastitom ili tuđem statusu (tipa: „Ko je nasilnik?“, „Da li si bio maltretiran?“ i sl.) ili tražiti procene i samoprocene koje se tiču niza specifičnih postupaka?

Korišćenje opštih opisa ima jasnu prednost u većoj ekonomičnosti. Ispitivanje kraće traje i direktno se dobijaju kategorizacije koje kod specifičnih procena tek treba naknadno izvesti. Kategorizacija na osnovu specifičnih postupaka očigledno je pod uticajem njihovog broja i vrste, što otežava poređenja rezultata i povećava arbitrarnost zaključaka (kraća lista ekstremnijih postupaka registrovaće manje nasilnika odn. žrtava od duže liste umerenijih postupaka).

Procene specifičnih postupaka, opet, imaju niz drugih prednosti. Najpre, rezultati ne zavise od toga kako će učenici shvatiti *nasilništvo* ili *siledžijstvo* ili neku drugu reč koja je predmet njihove samoprocene, i koliko emocionalnu šaržiranost ta ključna reč ima. Pogotovo u ispitivanju siledžijstva pokazuje se da ta reč (bullying) nema za svu decu jasno značenje, ili se shvata veoma različito. Izbegavanje „ključne reči“ naročito je preporučljivo u ispitivanju efekata programa i kampanja protiv siledžijstva ili nasilja, koje kod dece stvaraju senzitiviranost i spremnost da se izjašnjavaju o samoj kampanji više nego o konkretnim postupcima. I konačno, iza nasilništva ili siledžijstva krije se toliko različitih postupaka da često nije od velike koristi da znamo da su neka deca žrtve nasilja ili nasilnici ako ne znamo o kakvim sve oblicima nasilja se konkretno radi.

Neočekivana teškoća javlja se i zato što se pokazuje da se slike dobijene na osnovu opštih samoprocena i specifičnih samoprocena značajno razlikuju. Jedan od tzv. Marfijevih zakona koji kaže: „Kad imaš sat, uvek znaš koliko je sati. Kad imaš dva sata, nikad nisi siguran“, dobro opisuje teškoće koje imaju istraživači kada koriste i specifične i globalne samoprocene za utvrđivanje nečijeg nasilničkog statusa. Procene dolaze od iste osobe i odnose se na istu pojavu, i trebalo bi da između njih postoji skoro savršeno poklapanje. U praksi, međutim, poklapanje je daleko od savršenog.

Moglo bi se reći da se nedoslednost učeničkih odgovora pokazuje kad god može da se pokaže. Čak i u uglednim, brižljivo sprovedenim istraživanjima, na pitanjima koja sticajem okolnosti pružaju priliku da se proveri doslednost učeničkih odgovora otkriva se značajna nedoslednost. Tako, u jednom velikom istraživanju s preko 5.000 učenika u Norveškoj (Solberg i Olweus, 2003), 31% učenika koji su izjavili da su 1–2 puta bili žrtve nasilja kasnije su, na pitanju o učestalosti viktimizacije, izjavili da nikad nisu bili žrtve. Isto tako, 9% onih koji su rekli da su bili žrtve 2–3 puta mesečno i 4% onih koji su rekli da su žrtve nedeljno ili češće, kasnije su prekli da su ikada bili žrtve.

Mada se u Olveusovom upitniku nalaze i opšta i specifična pitanja, po pravilu se saopštavaju podaci samo sa opštih pitanja. Tamo gde se porede odgovori na opštim i specifičnim pitanjima, dobijaju se nekonzistentni odgovori, a ta nekonzistentnost je dosledno u istom smeru – veći stepen nasilja pokazuju odgovori na specifična pitanja. U jednom od retkih istraživanja gde se saopštavaju podaci i na opštem i na specifičnim pitanjima, rađenom u Islandu, 18% dečaka je reklo da je tokom proteklih 12 meseci bilo žrtva nasilja, a duplo više (36%) njih saopštilo je da ih je u istom periodu neko udario (Ólafsson i Nordfjörd, 2003).

Problemima utvrđivanja rasprostranjenosti nasilja zavisno od načina merenja detaljnije smo se bavili u prethodnom radu (Popadić i Plut, 2007a) na osnovu podataka iz istraživanja u školama u Srbiji, a ovde ću navesti samo jednu ilustraciju iz tog istraživanja.

Učenici su najpre davali globalne samoprocene o tome koliko su u poslednja tri meseca bili izloženi nasilju i bili nasilni, a zatim su dobijali opise 8 nasilnih postupaka i za svaki se izjašnjavali da li su ih i koliko često doživeli, i koliko često su sami tako postupali. Nije nelogično što neki učenici koji su izjavili da su često bili žrtve nasilja ili nasilnici kasnije na ponuđenom spisku nisu izabrali nijedan oblik nasilja kojem su bili izloženi ili ga ispoljili, jer je moguće da su doživeli (ili ispoljili) nasilje koje nije spomenuto na spisku. Ali nelogično je to što je od onih koji su najpre izjavili da nisu doživeli nijedan oblik nasilja, kasnije njih 58% navelo konkretne nasilne postupke kojima su bili izloženi. Dajući globalnu samoprocenu, 22% učenika izjavilo je da je bar jednom bilo izloženo nasilju, ali je na specifičnim pitanjima 75% učenika navelo bar jedan konkretan oblik nasilja koji su doživeli. Slična nesaglasnost postojala je i kod izveštaja o nasilništvu. Od onih koji su na početku izjavili da u prethodna tri meseca nijednom nisu bili nasilni, trećina je kasnije ipak zaokružila neki svoj nasilni postupak. Prema globalnim samoprocenama, njih 22% izjavili su da su bar nekad bili nasilni, dok je na specifičnim merama njih 44% navelo neki svoj nasilni postupak. Linearna korelacija između globalne procene i specifične mere viktimizacije iznosila je 0,42, a između globalne procene i specifične mere nasilništva bila je 0,47.

Koristeći i globalne samoprocene i specifične mere, Hamby i Finkelhor (Hamby i Finkelhor, 2000) dobili su veći stepen viktimizacije kad su se ispitanici izjašnjavali o pojedinačnim postupcima nego kad su dali globalne samoocene. Po njihovom mišljenju, razlika je nastala zato što globalna i specifična pitanja na različite načine dotiču ispitanikovu sliku o sebi. Mladi su nespremni da sebe okarakterišu kao žrtve siledžijstva, jer takav odgovor može da se interpretira kao priznavanje vlastite slabosti, dok im priznavanje izloženosti pojedinačnom nasilnom postupku pre liči na ukazivanje na neprimeren postupak drugoga nego na priznanje

ličnog nedostatka. Što se našeg istraživanja tiče, najverovatnije je i da su izrazi „nasilje”, „izloženi nasilju”, „nasilno se ponašati”, koji su korišteni prejaki za učenike, svejedno što su im neposredno pre odgovaranja definisani na odgovarajući način.

Kvalitativni pristup

Pod kvalitativnim pristupom u okviru upitničkog ispitivanja podrazumeva se takva komunikacija sa ispitanicima koja im ostavlja slobodu da formulišu teme koje smatraju bitnim, jezikom koji sami odaberu. Ove teme mogu se takođe prevesti u pitanja u pismenim upitnicima, ali se nekad koriste intervjui obogaćeni pomoćnim materijalom – crtežima ili kratkim pričicama. Jedna od ispitivanih tema jeste kako deca i odrasli razumeju nasilje, ili kako se unutar neke grupe govori o nasilju. Obično su takva istraživanja dubinska, sa manjim brojem dece, bez pretenzija na velike generalizacije.

U jednom takvom istraživanju (Bosacki, Marini i Dane, 2006) od 82 dece osnovnoškolskog uzrasta traženo je da najpre nacrtaju sliku na kojoj je neko izložen siledžijstvu, zatim da ispričaju šta se to na slici dešavalo, a onda im je postavljeno nekoliko otvorenih pitanja, između ostalih, šta misle kako se siledžija oseća, o čemu razmišlja, šta razmišlja žrtva napada, zašto je napadnuta i šta bi se moglo uraditi da napad prestane. U drugoj studiji (Terasahjo i Salmivalli, 2003) najpre su prikupljeni kvantitativni podaci o statusu učenika i o tipičnoj ulozi u nasilnoj situaciji, a nekoliko nedelja kasnije učenici iz tri razreda su u manjim grupama (od po 3–6 učenika) razgovarali o siledžijstvu. Najpre im je predloženo 10 sličica koje prikazuju različite vrste siledžijstva, i razgovor bi započinjao pitanjima šta slika prikazuje i ima li toga i u njihovom razredu. Razgovor, koji bi trajao 15–30 minuta, obavezno je uključivao pitanja zašto se siledžijstvo dešava, da li su oni nekad bili žrtve ili nasilnici. Cilj studije bio je da uoči koji se sve interpretativni okviri koriste u razgovorima o siledžijstvu. Autori su analizom diskursa izdvojili četiri takva repertoara: siledžijstvo kao namerno povređivanje, siledžijstvo kao neškodljivo, siledžijstvo kao opravdano, i poslednji, nazvan razgovori devojčica, u kojem su prijateljstvo, čarke i siledžijstvo bili tesno povezani.

Posmatranje

Pošto je nasilje oblik socijalne interakcije, ono se može i posmatrati, umesto da se o njemu zaključuje na osnovu naknadnih prisećanja učesnika i svedoka. Ova tehnika se relativno retko koristi, pre svega zbog velikih teškoća u njenom sprovođenju, a ne zbog nedovoljnog kvaliteta podataka. S obzirom na preveliku dominaciju upitničkih tehnika u ovoj oblasti, neki istraživači (npr. Pellegrini, 1998) smatraju da je neophodno do sada akumulirane podatke obogatiti sa što više studija u kojima se koristi posmatranje u prirodnim situacijama, po mogućstvu tamo gde postoji minimalno nadgledanje odraslih i slobodna, nestrukturirana interakcija među učenicima, kao što su holovi, kafeterije, školski autobusi, dvorište, i gde bi posmatrači bili što neupadljiviji.

Obimno istraživanje gde su podaci prikupljeni posmatranjem obavila je grupa kanadskih istraživačica, Vendi Krejg, Debra Pepler, Rona Atlas, Lin Hokins (Craig, Pepler, Atlas, Hawkins). Radilo se o trogodišnjoj longitudinalnoj studiji siledžijstva i viktimizacije u dve državne osnovne škole u Torontu u kojima je sproveden program protiv siledžijstva. Učenici su bili uzrasta 6–12 godina. Tokom trogodišnjeg perioda snimano je ukupno 409 učenika. Deca su prethodno davala pristanak da budu jedno vreme snimana. Ova izabrana deca snimana su tokom odmora i užina u desetominutnim periodima (dva tokom zime i dva tokom proleća). Ukupno je snimljeno 125 sati materijala. Kamere su postavljane tako da su mogle snimati i unutrašnjost učionice i dvorište. Da bi se dobio i tonski zapis, deca koja su snimana nosila su oko vrata prikačen mikrofoni i odašiljač, a da bi se smanjila reaktivnost dece, sva deca u razredu koja nisu snimana nosila su lažne mikrofone, koji se po izgledu nisu razlikovali od pravih. Mada su se istraživači brinuli da će se deca, znajući da su snimana, ponašati neprirodno ili obraćati pažnju na snimanje, pokazalo se, po njihovim rečima, da su ove brige bile neosnovane (Pepler i Craig, 1995).

Posmatrači su kasnije identifikovali epizode siledžijstva držeći se tri kriterijuma: disbalansa moći, procenjenog na osnovu relativne razlike u visini i težini (ovaj kriterijum uzet je jer se pošlo od Olveusove definicije siledžijstva, ali se pokazao kao problematičan), namera da se povredi, i žrtvin distres. Repetitivnost kao drugi kriterijum iz Olveusove definicije nije uzimana u obzir – klasifikovanje se nije ograničavalo samo na ponovljene epizode nasilja. Nasilne epizode klasifikovane su po trajanju i vrsti nasilja. Tako, u jednoj od studija (Atlas i Pepler, 1998) u 28 sati snimljenog materijala zabeleženo je 68 epizoda zlostavljanja, prosečnog trajanja 26 sekundi (raspon od 2 do 227 sekundi). Agresija je kategorisana kao verbalna (53%), fizička (30%), ili i verbalna i fizička (17%). Takođe je kategorisana kao direktna (65%), indirektna (30%), i direktna i indirektna (5%).

Iz ovakvog materijala proizašlo je više studija: o zlostavljanju u učionici (Atlas i Pepler, 1998), zlostavljanju u školskom dvorištu (Craig i Pepler, 1997), poređenju zlostavljanja u učionici i školskom dvorištu (Craig, Pepler i Atlas, 2000), dečjim intervencijama u slučajevima zlostavljanja (Hawkins, Pepler i Craig, 2001), razlikama u interakciji tokom igre u školskom dvorištu između agresivne i neagresivne dece (Pepler, Craig i Roberts, 1998) itd.

S tehničke strane, postupak koji su koristili kanadski istraživači sigurno da će biti dalje usavršavan i omogućiće detaljnije praćenje. U jednom istraživanju u Engleskoj (Tapper i Boulton, 2002), istraživači su koristili pokretnu mikro-kameru, diskretno smeštenu u ranac istraživača, dok su deca nosila priveske sa mikrofonom. I ovi istraživači saopštili su da su deca i roditelji spremno prihvatili ovakav način ispitivanja, kao i da je period navikavanja na opremu i učešće u istraživanju bio zadovoljavajući i kratak – 4 dana.

Posmatranja u laboratorijskim ispitivanjima

Laboratorijskih ispitivanja u kojima se ispituje kako različiti strogo kontrolisani faktori utiču na ispoljavanje agresivnosti ima veoma mnogo, ali se ona, makar u njima ispitanci bili deca, zbog konteksta u kojem se izvode tiču nasilja uopšte, a ne školskog nasilja. Ipak, u nekim od takvih ispitivanja nastoje se simulirati procesi karakteristični za vršnjačku grupu kakvo je odeljenje, a proučava se ponašanje dece čiji je status određen na osnovu njihovog ponašanja u školi.

U jednoj takvoj studiji (Coie i sar., 1999) istraživači su formirali grupe od po 6 učenika iz istog odeljenja, stavljajući u svaku po jedan par učenika koji su u odeljenju pokazivali izraženu međusobnu agresiju. Grupice su se sastajale 5 dana po 45 minuta i vreme provodile u nestrukturisanom interakciji, a posmatrači su kodirali broj nasilnih reakcija među decom.

Kenet Dodž i saradnici agresiju učenika ispitivali su kao zavisnu varijablu u seriji laboratorijskih eksperimenata. U jednom takvom eksperimentu (Dodge, 1980), nezavisna varijabla bila je nasilnički status učenika određen na osnovu vršnjačkih nominacija. Dete bi u posebnoj prostoriji imalo zadatak da sklopi slagalicu i tako dobije nagradu, a verovalo je da u susjednoj prostoriji njegov vršnjak ima isti zadatak. Dok slagalica još nije bila gotova, eksperimentator bi je uzimao da bi je navodno pokazao drugom dečaku. Dete je moglo čuti šta se dešava u susjednoj prostoriji (u stvari, čulo bi snimak sa magnetofonske trake). Postojale su tri eksperimentalne situacije. U jednoj, dete je moglo čuti kako mu drugo dete namerno rastura slagalicu, u drugoj bi čulo kako drugo dete, nastojeći da pomogne, slučajno rastura slagalicu, a u trećoj bi čulo da mu je drugo

dete rasturilo slagalicu ne znajući zašto. Eksperimentator se zatim vraća u prostoriju sa dve slagalice – nerazrušenom slagalicom drugog dečaka i njegovom razrušenom, i izlazi. Dva nezavisna procenjivača posmatraju detetovo reagovanje u trajanju od tri minute i detetove reakcije klasifikuju u jednu od 7 kategorija. Tri kategorije ukazuju na agresiju: rasturi slagalicu drugog deteta, ispolji verbalnu hostilnost, ispolji indirektnu agresiju (udari u zid, lupi o sto, steže pesnice).

Dodž i saradnici su, takođe, ispitivali dinamiku agresije koristeći paradigmu grupe za igru (Dodž i sar., 1990). Deca koja se prethodno nisu poznavala stavljeni su u interakciju u manjim grupama. Pošto su jedno vreme provela zajedno, od njih je traženo da kasnije daju procene ko im se sviđa a ko ne, kao i da označe ko je od vršnjaka koje su upoznali agresivan, a ko žrtva agresije. Postupak je pružio korisne uvide u korene i dinamiku procesa viktimizacije, npr. da submisivno i neasertivno ponašanje provocira agresiju (Schwartz, Dodž i Coie, 1993).

Poređenje različitih načina ispitivanja

Samoprocene ili nominacije?

Najčešću dilemu pri ispitivanju školskog nasilja predstavlja izbor između samoprocena i nominacija. Svaka od ovih tehnika, razumljivo, ima svoje prednosti i nedostatke. Ispitivanje nasilja preko samoiskaza ima mnogo prednosti. Ono se, najpre, čini najpouzdanijim, jer niko bolje od same žrtve ili samog nasilnika ne zna da li je nasilje počinjeno, zašto je počinjeno i kako se žrtva (ili akter) osećala. Samo žrtva može da zna da je naoko bezazlen, kratkotrajan incident za nju bio visoko traumatičan, upamćen za ceo život, samo žrtva i nasilnik znaju za slučajeve nasilja koji su se desili bez svedoka. Sem toga, ovaj način ispitivanja je, ako je u pismenoj formi, i vrlo ekonomičan, jer omogućava da se za kratko vreme dobije veliki broj podataka koji se mogu lako obraditi na standardan način.

U nominacijama lako može da se ispolji halo-efekat – druge ocene koje procenjivač ima o učeniku uticaće na procenu nasilništva i kada osnove za pouzdanu procenu nema. Rezultate nominacija treba oprezno interpretirati. Postupak nominacije je isključivo usmeren na klasifikovanje pojedinaca unutar grupe, ali ne i za procenu rasprostranjenosti i intenziteta nasilja. Ako se, na primer, pođe od kriterijuma da će se četvrtina učenika s najvećim brojem nominacija proglasiti nasilnicima, onda će se u svakom odeljenju „pronaći” jedna četvrtina nasilnika, pa bilo da se radi o najproblematičnijem ili o najmirnijem odeljenju u školi. Dalje, veći broj nominacija znači da je neko češće prepoznat kao nasilnik, ne znači da je on u

većoj meri nasilan. Solberg i Olveus (2003), poredeći nominacije i samoiskaze, zauzeli su gledište o jasnoj prednosti samoiskaza, pre svega tamo gde je utvrđivanje prevalencije nasilja primaran cilj. Postupku nominacije našli su puno nedostataka. Ukazali su na arbitrarnost određivanja granične linije, arbitrarnost ukupnog skora dobijenog zbrajanjem više izabranih kriterijuma, zavisnost procene od veličine grupe.

S druge strane, Kornel i Brokenbrou (Cornell i Brockenbrough, 2004) podsećaju da se te primedbe mogu otkloniti standardizacijom koja bi sledila iz empirijskih istraživanja, kao i da, uostalom, slični nedostaci i arbitrarnosti postoje i kod samoprocena. Prednosti nominacije/procena su brojne. Sama tehnika se lako i brzo zadaje. Po pravilu se nominacija smešta u okvir šireg sociometrijskog ispitivanja gde se jednostavna forma pitanja i odgovora koristi da učenici navedu s kim bi a s kim ne bi voleli da se druže, ko su omiljeni i nepopularni učenici, ali i da procene druge postupke i osobine ličnosti vršnjaka. Relativno lakom i brzom administriranju treba dodati i visoku pouzdanost mera zbog velikog broja procena o svakom detetu čak i kad se koristi samo jedan ajtem. Jedan noviji prikaz (Dunsmuir i sar., 2006) ukazuje na trend sve češćeg korišćenja vršnjačkih procena u ispitivanjima siledžijstva.

Upitnik ili posmatranje?

I upitničke tehnike (kojima pripadaju i nominacije i samoprocene) s jedne strane i posmatranje s druge strane imaju svojih dobrih i loših strana. Podaci prikupljeni upitnikom imaju smisla u onoj meri u kojoj su ispitanici spremni i sposobni da pruže tražene podatke (Havelka, Kuzmanović i Popadić, 1998). Ne samo što nasilnik može izbegavati da otkrije svoje postupke već je moguće da i žrtva, zarad očuvanja pozitivne slike o sebi, trivijalizuje čitave nasilne epizode i drugačije ih tumači. Pitanje je i koliko su odgovori uvek iskreni, čak i kad su anonimni. Potpunu anonimnost je u ispitivanjima unutar odeljenja teško obezbediti, posebno kad se radi o ovakvim temama, pa žrtva može zaključiti da je za nju najbezbednije da o nasilju od strane drugih učenika ili odraslih ni ne saopštava. Uz to, neke formulacije su deci nedovoljno jasne ili istraživač može biti u zabludi da ispitanici uočavaju sve finese njegovih formulacija.

Pitanje je koliko su podaci iz upitnika verodostojni, čak i kad su odgovori iskreni, jer se zasnivaju na retrospekciji. Od učenika se traži da se fokusiraju na različit vremenski period – nekad je to tri meseca, ili cela školska godina, ili čak celokupan period dotadašnjeg školovanja (npr. Hoover i sar., 1992), a nekada se oni koji su već izašli iz škole zamole da se prisete koliko i kako su bili izloženi nasilju tokom svog školovanja (Schafer i sar., 2004). U studiji Smita i saradnika (Smith i sar., 2003) 5.228 odraslih zapo-

slenih, prosečnog uzrasta od 40 godina, prisećalo se da li su bili nasilnici ili žrtve tokom školovanja. Njih 33% izjavilo je da su ponekad bili žrtve, 3% nasilnici, a 17% i žrtve i nasilnici. Njih 11% doživelo je maltretiranje na radnom mestu u poslednjih šest meseci, i veći rizik od nasilja postojao je kod onih koji su u školskom periodu bili žrtve ili žrtve/nasilnici. Pitanje je, međutim, u kojoj meri je aktuelno stanje oživelo prošle uspomene i oblikovalo narativ o školskim danima.

Posmatranje ima niz prednosti u odnosu na upitničke tehnike. Podaci imaju veću spoljašnju validnost i ne zavise od spremnosti i sposobnosti izveštavanja učesnika. Podaci se odnose ne samo na ponašanje neposrednih učesnika već i drugih koji su prisutni u okolini, kao i na bitne karakteristike konteksta. Teškoća sa posmatranjem je u tome što je ono često i vremenski i prostorno ograničeno (npr. samo u učionici ili školskom dvorištu), a teže je pokriti raznovrsne ambijente u kojima se sve nasilje odigrava. Pošto se podaci odnose na uzak segment i na javne situacije, oni ne mogu poslužiti kao pokazatelj rasprostranjenosti i intenziteta nasilja u jednoj školi. Pouzdanost mera može se popraviti posmatranjem u različitim situacijama tokom dužeg vremenskog perioda, ali i tada se radi o javnim situacijama (koje se mogu snimati). Takođe, posmatranjem se teže zahvata indirektna agresija.

Kvantitativna ili kvalitativna istraživanja?

Trenutno stanje u ispitivanju školskog nasilja je takvo da potpuno dominiraju pristupi koji omogućavaju preciznu kvantifikaciju dok se kvalitativna istraživanja i analiza diskursa nalaze na margini. Zagovornici kvalitativnih istraživanja smatraju da cela oblast od toga trpi: kvalitativna istraživanja bi mogla biti „jedno od najmoćnijih oruđa za uočavanje finesa i suptilne složenosti u oblasti školskog nasilja (Devine i Lawson, 2003) i pomogla bi da se istraživanja nasilja oslobode od zaokupljenosti pojedincom i psihologiziranja.

Neki autori (npr. Astor i sar., 2002) prednost u ispitivanju školskog nasilja daju kvalitativnim nad kvantitativnim istraživanjima, zato što je u školama proces prikupljanja podataka, po njima, podjednako značajan kao i sami prikupljeni podaci. Oni predlažu da se organizuje 4–5 odvojenih fokus grupa sa po 6–8 učesnika, s učenicima, nastavnicima, nenastranim osobljem. Svaki sastanak bi trajao oko sat vremena i služio bi da se mapira školsko nasilje (gde, kada, između koga je najizraženije) i da se čuju i uporede različite perspektive o uzrocima nasilja i njegovom sprečavanju ili o konkretnom programu koji se eventualno primenjuje. Najpre bi učesnici fokus grupa imali zadatak da se sete nekoliko najnasilnijih epizoda za koje znaju da su se tokom tekuće školske godine desile u školi, i

da na mapi škole označe gde su se te epizode desile, kao i u koje vreme, ko su bili učesnici i zašto je do nasilja došlo. Zatim bi trebalo da mapiraju nasilje u školi – da označe prostore i vreme i situacije, a ne pojedince. Razgovor bi se vodio i o tome imaju li neke predloge kako bi se nasilje moglo smanjiti, i šta su prepreke takvim predloženim rešenjima. Voditelji fokus grupa trebalo bi da materijal sistematizuju i omoguće njegovu razmenu. Ovakvi kvalitativni podaci, smatraju autori, podstakli bi dijalog unutar škole i praktičniji su a nekad i primereniji problemu od kvantitativnih podataka koje bi skupili spoljnji eksperti za njihove potrebe.

Poređenje mera

Bilo je više pokušaja da se uporede mere dobijene različitim tehnikama, a njihovi rezultati su stavili istraživače pred ozbiljne probleme, zato što se pokazalo da postoji vrlo slaba povezanost između mera. Ako su mere različite, postavljaju se teška pitanja šta svaka od njih u stvari meri i koja mera je bolja.

U jednom od prvih poređenja (Perry i sar., 1988) korelacija vršnjačkih ocena viktimizacije sa procenama nastavnika iznosila je 0,62, a sa samoprocenama 0,42. Kasnija poređenja pokazivala su niže korelacije, i još veću „udaljenost” između nominacija i samoprocena. Na primer, u jednom skorašnjem poređenju mera nasilništva i viktimizacije dobijenih samoprocenama, nominacija od strane učenika i od strane učitelja (Cornell i Brockenbrough, 2004), za viktimizaciju, linearne korelacije između samoiskaza i vršnjačkih nominacija bile su 0,17, između samoiskaza i učiteljskih nominacija 0,12, između učiteljevih i vršnjačkih nominacija 0,28. Za nasilništvo, korelacije između samoiskaza i vršnjačkih nominacija bila je 0,10, između samoiskaza i učiteljskih nominacija 0,05, i između učeničkih i učiteljskih nominacija 0,52. Generalno, nominacije su više korelirale između sebe nego sa samoiskazima, i bili su bolji prediktori broja prekršaja u školi.

Prilika za poređenje raznovrsnih mera agresivnosti kod školske dece bila je i studija Gordane Keresteš (2006a). Agresivnost učenika 6–8. razreda utvrđivana je kroz pet mera: samoprocenom dece na skali proaktivne i reaktivne agresivnosti, procenom oca, procenom majke, procenom nastavnika, i vršnjačkim nominacijama. Pokazalo se da su sve mere agresivnog ponašanja bile dovoljno pouzdane i homogene i međusobno značajno povezane, ali ne u istoj meri. Samoprocene su bile u najnižoj korelaciji s drugim merama (od 0,26 do 0,38), a najviše su bile korelacije između procena očeva i majki (0,70) i nastavnika i vršnjaka (0,65). Ovi nalazi potvrđuju rezultate meta-analize (Achenbach i sar., 1987) da je slaganje veće što je sličnija uloga u odnosu na dete i sličniji opseg dostupnih situacija.

Najviše su korelacije među procenjivačima koji decu posmatraju u istom kontekstu i kod onih oblika nasilja koji su javni, koji verovatno imaju i drugačiju funkciju nego prikriveni oblici nasilja. U jednoj studiji (Pakaslahti i Keltikangas–Jarvinen, 2000), najveće je bilo slaganje između procena nastavnika i vršnjaka, i to za direktnu agresivnost (0,40), dok su sva ostala slaganja bila vrlo mala (između procena nastavnika i vršnjaka za indirektnu agresiju 0,17, između procena nastavnika i samoprocena 0,20 za direktnu i 0,15 za indirektnu, i između procena vršnjaka i samoprocena 0,15 za direktnu i 0,10 za indirektnu agresiju).

Kard (Card, 2003) u svojoj meta-analizi navodi sledeće korelacije između različitih načina merenja:

Tabela 1: Povezanost načina merenja agresivnosti

	Procena vršnjaka	Procene odraslih	Posmatranje
Samoiskazi	0,27 (21 studija)	0,29 (5 studija)	0,21 (2 studije)
Procene vršnjaka		0,42 (7 studija)	0,16 (2 studije)

Ako su slaganja između najčešće korišćenih mera toliko mala (prema Ladd i Kochenderfer–Ladd, 2002), korelacije između samoiskaza i vršnjačkih procena izloženosti nasilju kreću se od 0,14 do 0,42), izbor jednog ili drugog postupka nije samo stvar ekonomičnosti već i izbor između dva fenomena koji se između sebe razlikuju, ali nije sasvim jasno u čemu. Generalno, nepoklapanja se ispoljavaju i u tome što samoprocene u poređenju sa drugim merama pokazuju viši stepen viktimizacije. Još su Peri i saradnici (Perry i sar., 1988) uočili da se u samoprocenama izdvaja manja grupa dece koja se prikazuje kao ekstremne žrtve mada kao takvi nisu prepoznati ni od vršnjaka ni od nastavnika. Pogotovo su procene nastavnika u ovom smislu udaljene od samoprocena: u jednoj studiji, mada je trećina učenika izjavila da su više puta bili žrtve nasilja u proteklih mesec dana, samo 1% odraslih u osnovnim školama, kao i 5% u srednjim i 9% u višim približno je pogodilo procenat učenika koji su u proteklih mesec dana doživeli nasilje dva i više puta (Bradshaw i sar., 2007).

Još o problemima operacionalizacije nasilja

Prilikom merenja nasilja, neophodno je odrediti indikatore koji će odgovarati teorijskim definicijama i razlikama napravljenim između raznih vrsta nasilja. Dosadašnji pregled istraživanja pokazuje da važni elementi definicija i kriterijumi razlikovanja na teorijskom nivou, često na nivou indikatora nestaju. Agresija je, pre svega, *postupak*, a neki indikatori govore o impulsu da se drugi napadne, ili o prisutnosti besa, iz čega ne mora da usledi nasilni postupak. Agresija, dalje, nužno podrazumeva *nameru* da se drugome nanese šteta, ali u mnogim indikatorima se ova namera ne spominje. Kako Tremblej (Tremblay, 2000) zapaža, u većini upitnika gde se agresivnost meri na osnovu procena drugih, ovi drugi se ne pitaju o namerama osobe koju procenjuju, već o njenim postupcima. Možemo reći da se ovo dodatno učitavanje neprijateljske namere i neopravdanosti u postupke izvodi iz slaganja u laičkom određenju i epistemologiji nasilja, tj. da ispitanik, vodeći računa šta *u stvari* istraživač od njega traži, neće prijavljivati slučajeve nehotičnog povređivanja, odbrane od jačeg, izbegavanja lošeg društva itd, što bi mu inače kratki opisi dozvolili. Ali, kako je to nastojao da dokaže Tedeski, koji je inače rezervisan prema samom konceptu agresije, u mnogim istraživanjima, čak ni na nivou laičke epistemologije, nije činjen nikakav pokušaj da se indikatori agresije dovedu u vezu sa namerom da se nekome nanese šteta. Neki od indikatora korišćenih u istraživanjima agresivnosti koje on navodi su, na primer, udaranje lutke na naduvavanje, izbor da se igra sa loptom umesto igračkom, zapamćivanje agresivnog sadržaja iz filma, negativno ocenjivanje nečije inteligencije i privlačnosti na rejting skalama, pisanje priča na testu tematske apercepcije koje su bodovane po agresivnosti, traženje od eksperimentatora da buši iglom balone, kašnjenje u školu i slično (Tedeschi i sar., 1974).

Fizički napadi i otvorene uvrede veoma su pogodni pokazatelji nasilja zato što nas laička epistemologija poučava da iza takvih postupaka praktično uvek stoji namera da se drugi povredi i da za takve postupke retko kad ima opravdanja, tako da su bitni kriterijumi za agresiju ispunjeni i kad se ne ekspliciraju u definiciji. Međutim, razlikovanje *vrsta* agresije stvorilo je potrebu da, ako se već ne meri svaka posebno, sve značajne vrste agresije budu adekvatno reprezentovane u ukupnom skor. Razlikovanje vrsta agresije omogućava i da se preispitaju postojeći instrumenti koji od takvih razlika ne polaze, da bi se videlo kojem vidu nasilja oni daju prednost a koji ne uočavaju. Pregledom postojećih instrumenata pokazuje se da se u njima registruje pre svega direktno fizičko i verbalno nasilje. To je, dalje, vodilo ka pronalaženju indikatora pomoću kojih će

se prilikom ispitivanja razlikovati različite vrste agresije. Sreću se vrlo različite operacionalizacije iste vrste agresije (recimo, u upitniku DIAS indirektna agresija se operacionalizuje preko navedenih 12 postupaka, a u drugoj studiji (Lancelotta i Vaughn, 1989) meri se preko samo dva indikatora: koliko dete tužaka drugu decu nastavnicima, i koliko uništava njihove stvari), kao što se i oblici agresije između kojih se na teorijskom nivou pravi razlika često mere istim ili sličnim indikatorima. Problem sa pokazateljima indirektnih ili relacionih oblika agresije leži u tome što se iz kratkog opisa postupka (da uzmemo neke od do sada spomenutih primera: govori loše stvari iza leđa, prepričava nečije tajne, bira drugog za druženje, kritikuje tuđu frizuru i oblačenje), više ne podrazumeva da se njima krše grupne norme ili da im je namera da se neko povredi, ili da opis zaista tačno opisuju šta se zbililo.

Mnoge zamerke koje se mogu uputiti načinima merenja nasilja proizlaze iz toga što su ti načini rezultat napora da se pronađu optimalno dobri, a ne savršeni instrumenti za merenje nasilja. Kao što je kod definisanja nasilja osnovni cilj naći ne najprecizniju već dovoljno dobru definiciju, tako je i kod merenja cilj naći instrumente koji će se, u oblasti u kojoj postoje različita shvatanja i različita ispoljavanja nasilja, koncentrisati na one aspekte pojave oko kojih postoji saglasnost, koji će biti dovoljno ekonomični i razumljivi ispitanicima i koji će istraživačima omogućavati da porede svoje rezultate. U oblasti školskog nasilja, najprisutnija je strategija koju su trasirali Olveus i saradnici, da se zarad veće saglasnosti i mogućnosti poređenja žrtvuje kompleksnost mere, i da glavni indikator nasilnosti/viktimizacije bude generalna samoprocena, a glavna mera prevalencije nasilja bude broj tako utvrđenih žrtava i nasilnika.

Problemi sa merenjem siledžijstva

Čitav niz dilema, pa i nerešivih teškoća javlja se tamo gde se upitnicima meri siledžijstvo a ne agresija/nasilje. Najpre, siledžijstvo je slučaj da jedno dete iznova i iznova maltretira drugo dete, ali da li je siledžija onaj koji je bio agresivan prema nekoliko učenika, ali prema svakome samo 1–2 puta, i da li je žrtva siledžijstva dete koje je bilo žrtva više agresivnih napada koji su međusobno nepovezani? Bez obzira šta je odgovor na nivou teorije, uobičajenom obradom podataka i ovi se slučajevi svrstavaju u siledžijstvo.

U studijama gde je korišćen upitnik za merenje siledžijstva najčešće se saopštavaju podaci o odgovorima na globalnim samoprocenama, pri čemu u siledžijstvo/viktimizaciju treba ubrojiti samo slučajeve gde je učestalost nasilja „2 ili 3 puta nedeljno” ili češće. Odgovor „jednom ili dvaput” ne svrstava neki postupak u siledžijstvo, čime se odstupa

od definicije, jer dvaput ispoljeno nasilje jeste ponovljeno nasilje. Treba obratiti pažnju da je učenicima termin „siledžijstvo” definisan tako da ne zahteva repetitivnost.²⁹ Učenik koji, držeći se predočene definicije, izjavi, na primer, da je bio žrtva siledžijstva jednom ili dva puta, hoće da kaže da je jednom ili dvaput bio izložen napadu, a ne seriji napada, a ispitivač, primenivši svoj kriterijum da je zlostavljanje samo ponovljeno nasilje, neće tom učeniku priznati da je bio žrtva siledžijstva jer se, po njemu, radilo o jednokratnoj viktimizaciji. Ni druga bitna karakteristika siledžijstva – nejednak odnos snaga, ne eksplicira su učenicima kad im se objašnjava šta je siledžijstvo (sem kod tuča, i u naznaci da je učeniku teško da se od napada brani), tako da učenici najverovatnije uopšte ne vode računa o ovom kriterijumu kada daju samoprocene, niti se vidi kako bi i zašto kod nekih specifičnih postupaka taj kriterijum uzimali u obzir (npr. kod krađa, širenja laži i slično).

Sve u svemu, koliko god izgledalo da mere siledžijstva i izloženosti siledžijstvu direktno slede iz njihovih teorijskih definicija, pokazuje se da je prepoznavanje siledžijstva onakvog kako je definisano veoma teško, praktično nemoguće.

29 Vidi opis na str. 28.

Rasprostranjenost nasilja

S priličnom sigurnošću bi se moglo tvrditi da je školsko nasilje pojava koja postoji otkad postoji i škola. Institucija koju karakteriše toliko izražena diskrepancija moći između odraslih i dece, gde se disciplinovanje snažno oslanjalo na prinudu, pretnje i kažnjavanje, za nužnu posledicu ima strukturalno, endemsko nasilje. Ispravnije je možda reći da je ono što *sada* nazivamo školskim nasiljem bilo odvajkada prisutno u školama, i mnogo puta opažano kao nešto što je normalno i neizbežno.

Školsko nasilje u prošlim vekovima

Nesistematski prikupljeni opisi srednjevekovnih škola pružaju sličnu sliku. Istoričar Filip Aries (Aries, 1973/1989) piše da su učenici u 16. i 17. veku u Francuskoj u školu dolazili naoružani, i da su ih se plašili i drugi učenici i građani. „Pošten svet” tretirao je školarce kao „hordu iskvarene balavurdije” i zazirao je od njih (str. 208). Mišel de Montenj, koji je živio u Francuskoj u 16. veku, nije se slagao sa ustrojstvom tadašnjih škola:

„To je prava tamnica zatočene omladine. Tamo postaje raspuštena, jer je kažnjavaju pre nego što postane takva. Nайдite u vreme časova: čućete samo dreku mučene dece i nastavnika pomahnitalih od besa... Koliko bi bilo prikladnije da su njihove učionice posute cvećem i lišćem, a ne krvavim izlomljenim prutovima!” (Montenj, 1580/1977, str. 75).

U Francuskoj a i Engleskoj toga doba dvoboji, tuče, pobune, prebijanja učitelja bili su česta pojava, pa su nekada upravnici škola morali zvati vojku u pomoć (Newman, 1980). Ovakvo stanje jača potrebu za još strožom disciplinom, koja se onda uspostavlja neprestanim nadzorom i širokom primenom telesnih kazni. Bičevanje, u početku namenjeno mlađoj deci, počinje da obuhvata celu školsku populaciju, i one starije od 20 godina (Newman, 1980: 204). Da li su takve mere disciplinovanja smatrane nasiljem? Ne, već je nastavnik koji kažnjava prestupnika nalik zubaru, ili lekaru koji pacijentu daje gorak lek. Tek od sredine 18. veka u Francuskoj se javlja otpor, najpre suzdržan, potom otvoren, prema telesnom kažnjavanju, sa kojim se krajem 18. veka zvanično prestaje.

Opis stanja u evropskim školama tog vremena izgleda da je sasvim odgovarao i slici u SAD. Prikazujući istorijat školskog nasilja u SAD, Midlarski i Klajn (Midlarsky i Klain, 2005) navode da je školskog nasilja bilo u izobilju već u periodu američkih kolonija (17–18. vek). „Učitelji su često birani da budu dovoljno veliki i čvrsti kako bi mogli da se nose sa starijim tinejdžerima. Ovi stariji dečaci često su nalazili zadovoljstvo u tome da tuku svoje učitelje i izbacuju ih iz grada” (str. 41).

Školsko nasilje u savremeno doba

Tek u drugoj polovini 20. veka, zahvaljujući razvoju empirijski orijentisane školske i razvojne psihologije i pedagogije, sistematski se prikupljaju empirijski podaci o raznim vidovima školskog nasilja. Sada ću samo veoma kratko skicirati dešavanja od šezdesetih godina 20. veka, od kada se školsko nasilje otvoreno postavlja kao društveni problem, a onda ću ih prikazati detaljnije, po različitim zemljama.

Pitanje je koliko je povećanoj brizi u vezi sa nasiljem u školama doprineo realan porast nasilja, a koliko povećana svest o potrebi zaštite učeničkih prava koja se nasiljem od strane vršnjaka i nastavnika ugrožavaju, što se onda ispoljava u spuštanju praga osetljivosti i evidentiranju slučajeva koji bi ranije prošli nezapaženi. Erupcije medijske pažnje izazivane su povremenim slučajevima ekstremnog oružanog nasilja po školama, slučajevima da naoružana osoba (učenik, bivši učenik ili neko treći) uđe u školu i otvori vatru na učenike i nastavnike.³⁰

30 U Evropi, jedan od prvih takvih slučajeva zabeležen je u malom mestu na jugu Finske, kad je četrnaestogodišnji učenik ubio dvoje učenika srednje škole. Još nekoliko takvih tragedija zabeleženo je u Finskoj: 2007. godine osamnaestogodišnji učenik ubio je 9 osoba u svojoj školi, a manje od godinu dana kasnije jedan student je, u drugom mestu, ubio 10 osoba. U Erfurtu, Nemačka, 2002. godine učenik koji je izbačen iz škole ubio je u gimnaziji 16 osoba. marta 2009. godine u jednoj srednjoj školi u Vinendenu, Nemačka, bivši učenik je ubio 15 osoba.

Istraživanja školskog nasilja dobijaju poseban zamah usredsređivanjem pažnje javnosti i istraživača na jednu specifičnu formu nasilja: siledžijstvo, koja naglo ulazi u žižu interesovanja stručnjaka.³¹ U tome su prednjačile skandinavske zemlje, u kojima su takva istraživanja vršena još ranih sedamdesetih godina, ali se naglo razvijaju i zaokupljaju pažnju stručnjaka širom sveta početkom osamdesetih godina.

Prvi evropski seminar o zlostavljanju u školi održan je avgusta 1987. u Stavangeru u Norveškoj i, po rečima Mone O'Mur³², tada među mnogim učenicima nije postojala jasna svest o prisutnosti ovog problema, kao što nije postojala sigurnost koja reč je najbolji ekvivalent, i usvojena je skandinavska definicija siledžijstva kakva je sadržana u Olveusovom upitniku. Mada je već postojalo nekoliko programa posvećenih borbi protiv školskog nasilja u Nemačkoj, SAD, Belgiji, Španiji, Austriji, Švajcarskoj, Australiji (Smith, 2004), ovaj seminar je podstakao pokretanje velikih preventivnih programa i komparativnih istraživanja siledžijstva u drugim evropskim zemljama, pre svega u Velikoj Britaniji, Irskoj i Finskoj. U okviru programa „Peti okvir“ Evropske komisije, u periodu 1998–2002 realizovano je šest programa koji su se ticali školskog nasilja. Cilj jednog od tih projekata (UK–001), bio je da se prikaže i uporedi situacija s obzirom na školsko nasilje u 15 zemalja Evropske unije i još dve evropske države (izveštaji su objavljeni u Smith, 2003).

Vršnjačko nasilje u školama uočavano je širom sveta gde god je ispitivano (Evropa, SAD, Australija, Novi Zeland, Japan), a pokazatelji više variraju zavisno od načina merenja nego od države ili regiona. Prema jednom pregledu, izloženost siledžijstvu, dobijana u istraživanjima u Australiji, Austriji, Engleskoj, Finskoj, Nemačkoj, Norveškoj i SAD, kreće se u rasponu od 15% do 25% (Veenstra i sar., 2005). Generalno je prihvaćeno u zapadnoevropskim studijama da barem 5% učenika doživi zlostavljanje jednom nedeljno ili češće (ovaj procenat je nešto veći na osnovnoškolskom nego na srednjoškolskom uzrastu, i nešto je veći kod dečaka nego kod devojčica), kao i da nešto manje od 5% učenika zlostavlja svoje vršnjake jednom nedeljno ili češće, pri čemu je među nasilnicima tri do četiri puta više dečaka nego devojčica (Roland i Idsøe, 2001).³³

Vremenom, istraživači iz sve više zemalja međusobno se povezuju, jednostavnija istraživanja usmerena na utvrđivanje prevalencije nasilja

31 Kako Berger (2007) ilustruje, pretraživač PsychINFO nalazi samo 27 referenci za bully* i bulli* od 1900. do 1979, još 35 za sledeću dekadu, 289 za devedesete, a zbir za ceo XX vek nadmašen je prvih 5 godina novog veka sa 592 reference.

32 <http://www.comune.torino.it/novasres/newviolencedefinition.htm>

33 Nasilje se najmanje ispituje među studentima, ali neka istraživanja pokazuju da ga ima i tamo. U jednom ispitivanju studenata na koledžu (Chapell i sar., 2004) nađeno je da se 25% žalilo na zlostavljanje drugih studenata, a 19% je bilo zlostavljano od strane nastavnika.

postepeno se dopunjuju znatno složenijim istraživanjima, kroskulturalnim, longitudinalnim, sa sofisticiranom statistikom, javljaju se novi teorijski pristupi ovom problemu. Početkom ovog veka, nekoliko stručnih časopisa posvetilo je tematske brojeve školskom nasilju i siledžijstvu i nasilnoj deci.³⁴ Školsko nasilje postaje i česta tema u filmovima i knjigama.

Maltretiranje je ozbiljno počelo u višim razredima. Pajalska Centralna škola bila je u to vreme užasno mesto za one koji su se izdvajali na pogrešan način. Neko ko bi došao sa strane mogao bi pomisliti suprotno. Škola u retko naseljenom području, u tihom selu. Samo nešto više od koje stotine đaka. Tiha atmosfera u hodnicima, stidljiva, tako bi se moglo pomisliti.

Istina je bila da su postojali opasni učenici. Oni su malo-pomalo počeli da haraju još u srednjim razredima, ali su tek sada stvarno procvetali. Možda je to bio pubertet. Previše požude, previše strepnje.

Nekima je bila rasonoda da u mračnim ćoškovima hodnika žigošu modricama: nabijali bi svoja tvrda, koščata kolena u butinu ili zadnjicu. Meke delove. Kad bismo se okrenuli, dok nam se povraćalo od bola, oni su stajali i cerekali se. Ponekad bi naišli sa šivaćim iglama sakrivenim u rukama i zabadali ih duboko kroz odeću i kožu kad bismo prošli pored njih. Uobičajeni su bili i udarci u mišiće nadlaktice, koji su pakleno boleli i nekoliko sati kasnije.

Napasnici su išli na njih. Odmah bi osetili kad se neko razlikovao, pronalazili bi samotnjake, umetničke duše, previše inteligentne. (...) (str. 144–5)

Mikael Niemi: *Popularna muzika iz Vitule*

Istraživanja siledžijstva u Švedskoj

Prva istraživanja siledžijstva otpočela su u Švedskoj ranih sedamdesetih godina. Doktor medicine Peter–Pol Hajneman objavio je krajem šezdesetih više članaka, a 1972. i prvu knjigu o mobingu (termin koji je on koristio) (Heinemann, 1972). Knjiga je postala bestseler i izazvala brojne rasprave u društvu o ozbiljnosti grupnog nasilja u školi i o načinima njegovog sprečavanja. Dan Olweus, švedski psiholog koji od ranih sedamdesetih godina živi u Norveškoj, ubrzo je objavio rezultate iz škola u Švedskoj (Olweus, 1973;

34 Journal of Applied School Psychology, 2003; School Psychology International, 2000; Journal of Emotional Abuse, 2001; Aggressive Behavior, 2000; School Psychology Review, 2003; Developmental Psychology, 2003, vol. 39 (2); Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 2003, vol. 5, no 2.

prevedeno na engleski: Olweus, 1978), a Anatol Pikas je objavio knjigu posvećenu načinima borbe protiv siledžijstva (Pikas, 1976). Problem kojem je isprva posvećena pažnja stručnjaka i školskih autoriteta bilo je to što pojedini učenici bivaju mete ponižavanja, pa i fizičkog napadanja od strane grupe učenika (pojavu koju je, opisujući svoje školske dane, prikazao u svom romanu Mikael Niemi). Hajnemanovoj ideji da se po pravilu radi o napadu većine ili cele grupe na pojedinca koji je u nečemu devijant, suprotstavio se Olweus, smatrajući da se češće radi o napadima pojedinaca ili manje grupe. U svojim prvim istraživanjima (rađenim samo sa dečacima jer je smatrao da je ovaj fenomen kod devojčica zanemarljivo redak) utvrdio je da je otprilike 5% dečaka u ulozi siledžije i 5% u ulozi žrtve.

Norveška

Kada su tri četrnaestogodišnja učenika u Norveškoj 1983. godine izvršila samoubistvo pošto su prethodno bila zlostavljana od drugih učenika, javnost je bila zapanjena, a Ministarstvo za obrazovanje pokrenulo je nacionalnu kampanju borbe protiv siledžijstva. Jedan element kampanje bio je i program za borbu protiv siledžijstva koji je startovao 1983, a na čije čelo je postavljen Olweus, koji je bio profesor psihologije na univerzitetu u Bergenu u Norveškoj. Programom su bile obuhvaćene sve osnovne i srednje škole u Norveškoj. Po Olweusovoj proceni, približno 85% škola je u tome stvarno sudelovalo (Olweus, 1993). Kampanja je, između ostalog, obuhvatala prikupljanje podataka o raširenosti siledžijstva i o stavovima i ponašanju relevantnih aktera, i uvođenje interventnih programa. Olweus je prikupio podatke iz 715 škola, koje obuhvataju približno 130.000 učenika iz cele Norveške (što je činilo približno četvrtinu učeničke populacije ispitivanog uzrasta, od 8 do 16 godina). Istovremeno je Olweus sproveo i uporedno istraživanje u tri švedska grada, kojim je obuhvaćeno 17.000 učenika. Poseban projekat osmišljen je kao longitudinalna studija sprovedena u norveškom gradu Bergenu. Ovo istraživanje, sprovedeno u nekoliko navrata u periodu od dve i po godine, obuhvatilo je oko 2.500 učenika osnovnih i srednjih škola, oko 300–400 članova školskog osoblja, i oko 1.000 roditelja (Olweus, 1993).

U Bergenskoj studiji procenjeno je da je otprilike svaki sedmi učenik (oko 15%) od 1. do 9. razreda u skandinavskim školama uključen u interakciju nasilnik–žrtva: 7,6% su samo žrtve, 5,6% su samo nasilnici, a 1,6% su i žrtve i nasilnici (Olweus, 1993). Na drugi način iskazano, oko 9% učenika su trpeli nasilje, a 7% učenika su bili nasilnici

Ponovljeno ispitivanje u Bergenu tokom 1997, kada je ispitano oko 5.000 učenika 5–9 razreda (11–15 godina) iz 37 škola, pokazalo je istu uključenost u nasilje kao pre 14 godina, s tim što je ovog puta bilo nešto

više onih koji su samo nasilnici i nešto manje onih koji su samo žrtve. U nasilje je bilo uključeno 14,7% učenika: samo žrtve 4,8%, samo nasilnici 8,3%, žrtve-nasilnici 1,6% (Solberg i Olweus, 2003).

Što se sprovedenog programa tiče, program je imao dobre kratkoročne i manje dobre dugoročne efekte (Olweus, 1991, 1993; Roland, 1993; Roland i Munthe, 1997), ali o njemu će tek biti reči (na str. 249). Posle nešto više od decenije, 1996. godine, Ministarstvo za obrazovanje otpočelo je novi program, koji je sprovodio Centar za istraživanje ponašanja. Drugi program bio je ambicioznije zamišljen, nije bio fokusiran samo na intervenciju niti je u preventivi bio usmeren samo na siledžijstvo već na generalno poboljšanje socijalnih veza u školi i komunikacije s roditeljima. Takođe, za razliku od prethodnog programa, obezbeđena je podrška od oko 350 profesionalaca koji su bili na raspolaganju školama i roditeljima u sprovođenju programa (Roland, 2000). Roland izveštava i o trećem, trogodišnjem programu koji je po odluci norveškog parlamenta trebalo da se sprovede od kraja 1999. i u kojem bi bile dalje razvijene centralne ideje prethodnog programa.

Finska

U Finskoj su još ranih osamdesetih bila započeta istraživanja siledžijstva u školi (Lagerspetz i sar., 1982). Finski istraživači su zaslužni za nekoliko važnih prodora u nove oblasti proučavanja. Grupa istraživača (Kaj Bjorkvist i saradnici) posvetila se poređenju direktne i indirektno agresivnosti kod dečaka i devojčica. Značajan doprinos dala je i Kristina Salmivali baveći se tipičnim ulogama koje postoje u situaciji zlostavljanja. U Finskoj je u nacionalnom ispitivanju na uzorku od 57.000 srednjoškolaca utvrđeno da je 14,5% dečaka i 4% devojčica, uzrasta od 14 godina izjavilo da su zlostavljani bar jednom nedeljno; s uzrastom taj broj opada i kod uzrasta od 16 i 17 godina to je izjavilo samo 1% dečaka i nijedna devojčica (Björkqvist i Jansson, 2003).

Velika Britanija

U Engleskoj je sredinom osamdesetih sprovedeno snimanje stanja, i nađeno je da je u nasilje uključen otprilike svaki četvrti učenik: 7% učenika su bili žrtve nasilja, 10% nasilnici, a 6% su bili nasilnici/žrtve (Stephenson i Smith, 1987). Ovi podaci ocenjeni su kao zabrinjavajući, pa je britansko ministarstvo obrazovanja 1991. pokrenulo dvogodišnju kampanju smanjenja nasilja u Šefildu, industrijskom gradiću u centralnom delu Engleske. Projektom, osmišljenim po ugledu na norveški, rukovodio je Piter K. Smit, a saradnici su bili Irena Vitni, Majkl Bolton, Dejvid Tompson, Helen Kovi,

Ivet Ahmad, Sonja Šarp (Irene Whitney, Michael Boulton, David Thompson, Helen Cowie, Yvette Ahmad, Sonia Sharp) i drugi (Smith i Sharp, 1994). Kampanji je prethodilo snimanje početnog stanja sprovedeno 1990. godine. Ispitano je skoro 7.000 učenika uzrasta od 7 do 18 godina iz 24 škole – 2.600 osnovaca i 4.100 srednjoškolaca, a za ispitivanje je korišćen modifikovan Olveusov upitnik. Rezultati, (objavljeni u Whitney i Smith, 1993) pokazali su visok stepen nasilja: 27% osnovaca reklo je da je bilo zlostavljano „ponekad” ili češće (od toga 10% „jednom nedeljno” ili češće), a 12% je priznalo da su „ponekad” ili češće bili nasilni (4% „jednom nedeljno ili češće”). Među srednjoškolcima, nasilništvo je bilo rašireno duplo manje: njih 10% zlostavljano je ponekad ili češće, od toga 4% jednom nedeljno ili češće, a nasilnih postupaka ponekad ili češće bilo je 6%, od čega jednom nedeljno ili češće 1%. Rezimirajući nalaze više studija, Smit je zaključio da je otprilike svaki peti učenik u Engleskoj izložen zlostavljanju, a svaki deseti zlostavlja druge. Najčešće su se deca žalila na uvrede – 50% u osnovnim i 62% u srednjim školama, pa na fizičko nasilje (36% u osnovnim i 26% u srednjim školama), pretnje (30% odn. 25%) i ogovaranja (26% i 24%).

S uzrastom broj zlostavljanih učenika konstantno je opadao, dok je broj nasilnika ostajao približno isti. Polne razlike nisu bile velike, ali su devojčice bile nešto ređe žrtve nego dečaci, a dečaci su bili znatno češće nasilnici.

Program kojim se trebalo suprotstaviti nasilju krenuo je u 23 škole – 16 osnovnih i 7 srednjih. Rezultat je bio materijal „Ne patite u tišini” (*“Don't Suffer in Silence”*, 1994), koji je školama distribuiralo Ministarstvo obrazovanja, i koji se uz neznatne izmene koristi više od deceniju i osoblje ga smatra veoma korisnim (Smith i Samara, 2003). Od kraja 1999. zakonska obaveza škola u V. Britaniji je da imaju izgrađenu politiku borbe protiv siledžijstva.

U Škotskoj, Endrju Melor (Mellor, 1990) sproveo je istraživanje o rasprostranjenosti siledžijstva u srednjim školama – procenti su bili značajno niži nego u Engleskoj i odgovarali su otprilike rezultatima iz Bergenske studije.

SAD

Šezdesetih u SAD dolazi do eskalacije problematičnog ponašanja dece i u školama i van njih, a izraz „školsko nasilje” postaje uobičajeni izraz kojim se upozorava na naglo povećanje nasilja u školama. U periodu 1964–1968, broj napada na nastavnike povećao se sa 253 na 1.801, napadi oružjem sa 396 na 1.508, a unutar 757 većih školskih oblasti bilo je 200 smrtnih slučajeva učenika koji su klasifikovani u povezane sa školom

(Midlarsky i Klain, 2005). U leto 1966. dešava se jedno od prvih školskih masovnih ubistava: jedan student univerziteta u Teksasu popeo se na 28. sprat univerzitetske biblioteke i ubio 13 ljudi, a ranio 31 osobu. Tokom sedamdesetih, pokazatelji nasilja nastavljaju vrtoglavo da rastu: između 1970. i 1973. beleži se veći broj ubistava u školama za 20%, broj napada učenika na nastavnike za 77%, veći broj silovanja ili pokušaja silovanja za 40% (Crews i Counts, 1997). Za nasilje su bili, između ostalog, odgovorni rasprostranjenost droge, postojanje gangova, i nošenje oružja.

Društvo je bilo alarmirano porastom školskog nasilja, i povećana pažnja društva rezultirala je u prvom obimnom studijom o školskom nasilju na nacionalnom nivou, koju je sproveo Nacionalni institut za obrazovanje (1978). Porast nasilja tokom sedamdesetih bio je praćen relativnom stagnacijom u periodu 1980–1992. (Hyman i sar., 1997: 429).

Pre nekog vremena pročitao sam u novinama da su neki učitelji pronašli anketu koja je sprovedena po školama tamo tridesetih godina. Tada su poslali upitnike silnim školama po celoj zemlji. Pitanje je bilo šta su naj veći problemi u školama. I tako su ti učitelji naišli slučajno na tu anketu, na popunjene upitnike i odgovore, koji su tada stigli iz cele zemlje I šta mislite šta je rekla anketa? Najveći problemi koje su tada uočavali i koje su mogli da navedu bilo je pričanje tokom časa ili jurnjava po hodnicima. I žvakaća guma tokom nastave. I prepisivanje domaćih i prepisivanje na pismenim zadacima. Takve stvari. E onda su ovi isti, koji su pronašli tu staru anketu, odštampali potpuno iste upitnike i poslali na adrese svih onih istih škola. Posle čet'es i kusur godina. Nije se dugo čekalo, stigli su odgovori. Kakvi odgovori? Silovanje, trovanje, ubistva. Narkomanija. Samoubistva. Razmišljam o svemu tome. I šta se dešava: kad kažem ljudima da ovaj svet sve brže juri u propast, onda se ljudi nasmeju i kažu da starim. To je još jedan simptom. Jer po meni svako ko ne vidi razliku između silovanja i ubistva i žvakaće gume, taj je u mnogo većem problemu od mene.

Kormak Makarti: *Nema zemlje za starce*

Zabrinutost javnosti u pogledu nasilja mladih i bezbednosti u školama prerasta u neku vrstu panike nakon zloglasnog masakra u srednjoj školi u Kolumbijanu, Kolorado, aprila 1999. godine, kada su 2 učenika ubili 12 učenika i jednog nastavnika i ranili još 23 osobe. Nedelju dana kasnije, u jednoj srednjoj školi u Kanadi, naoružani učenik, u nasumičnoj pucnjavi ubio je jednog a ranio drugog učenika.

Prema izveštaju Nacionalnog centra za obrazovnu statistiku pri Ministarstvu obrazovanja objavljenom 2007,³⁵ izloženost nasilju učenika uzrasta 12–18 godina u periodu 1992–2005 opada, mada je nivo i dalje viši nego što je bio sredinom osamdesetih. Ipak, prema rezultatima programa praćenja rizičnog ponašanja mladih u SAD za 2005. godinu, sprovedenog na nacionalnom nivou na preko 14.000 učenika, tokom školske 2005/6 godine 86% javnih škola izvestilo je o bar jednom kriminalnom aktu koji se desio u njihovoj školi. U periodu od mesec dana pre anketiranja u školu je oružje unosilo 6% učenika (10% mladića).³⁶ U periodu od godinu dana pre anketiranja, 36% učenika (43% mladića i 28% devojaka) učestvovalo je u fizičkoj tuči jednom ili više puta, a u školi se potuklo 14% učenika (18% mladića i 9% devojaka), 8% učenika uzrasta 9–12 godina je bilo napadnuto nekim oružjem ili im je zaprećeno napadom, 30% je izjavilo da im je bar jednom uništeno ili ukradeno nešto od imovine (Eaton i sar., 2006).

Dosadašnji pregled školskog nasilja odslikava činjenicu da se pod školskim nasiljem u SAD, po pravilu, misli na izražene oblike fizičkog i oružanog napada, a ne na blaže forme agresivnosti. U SAD je devedesetih godina bilo retkih radova psihologa o siledžijstvu u školama. Npr. Bače i Knof (Batsche i Knoff, 1994) upozoravali su na rasprostranjenost siledžijstva u školama i nedostatak istraživanja, Lef i sradnici (Leff i sar., 1999) bavili su se prevalencijom siledžijstva i konstatovali da nastavnici primećuju siledžijstvo manje nego učenici, posebno u srednjim školama. Zlostavljanje zadobija široku pažnju tek posle pucnjave u Kolumbiju 1999. godine kada se ispostavilo da su počinioci bili učenici koji su bili zlostavljani od dugih učenika (Limber, 2006b).

U jednom od pregleda kojim su se nastojali obuhvatiti rezultati prikupljeni tokom dvodecenijskog perioda, od 1978. do 1994, Šusterova (Schuster, 1996) je našla da procenat izjavljene izloženosti siledžijstvu varira od 3% do čak 89%. Ovolike razlike nisu rezultat dramatično različitih uslova u školama, koliko razlike u tome šta se u stvari meri i na koji način, kog uzrasta su bila deca koja su činila uzorak i koliko je on bio veliki. Procenat od 76,8 dobijen je u studiji Huvera i saradnika (Hoover i sar., 1992), jer je toliko učenika potvrdno odgovorio na pitanje: „Da li ste ikada tokom školovanja bili izloženi siledžijstvu?”. Kada je kao kriterijum uzeta i procena ozbiljnosti, koja je na skali od 0 do 4 trebalo da je iznad 2, onda je oko 15% ispitanika bilo žrtva siledžijstva.

35 <http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/crimeindicators2007/>

36 Van škole je čak 18% učenika nosilo oružje (pištolj, nož, palicu, među dečacima 21% njih), 5% učenika (10% dečaka) nosilo je pištolj.

Prema prvom velikom istraživanju siledžijstva na nacionalnom uzorku sprovedenom 1998. godine sa 15.686 učenika od 6. do 10. razreda (Nansel i sar., 2001), 30% učenika bilo je uključeno u nasilje: 13% kao nasilnici, 11% kao žrtve, a 6% kao žrtve-nasilnici. U kasnijem obimnom istraživanju (Bradshaw i sar., 2007) koje je obuhvatilo 15.185 učenika i 1.547 članova školskog osoblja iz 109 osnovnih i srednjih škola u Merilendu, SAD, prisustvo nasilja bilo je izraženije. Nađeno je da je 49% učenika bar jednom doživelo nasilje tokom proteklog meseca, a 31% njih bilo je akter nasilja. Ako se kao kriterijum uzme ponovljeno nasilje u proteklih mesec dana, onda je u nasilje bilo uključeno 41% učenika: 23% kao žrtve, 8% kao nasilnici i 9% kao žrtve-nasilnici.

Razmere nasilja s kojima se društvo suočava zahtevalo je sistematske i obuhvatne programe na državnom nivou. Godine 1993. osnovan je nacionalni centar za prevenciju školskog nasilja, Jedan od načina borbe protiv školskog nasilja jeste putem pravne legislative i usvajanja strategije „nulte tolerancije” prema agresiji, pa i siledžijstvu. U jesen 2003. Američko odeljenje za zdravstvo i socijalnu zaštitu pokrenulo je višegodišnju kampanju za prevenciju siledžijstva i jačanje svesti o njemu (Espelage i Swearer, 2003).

Kanada

U Kanadi su inicijative za borbu protiv siledžijstva takođe usledile kao rezultat istraživanja koje je pokazalo zabrinjavajući stepen nasilja u školama. U studiji rađenoj u Torontu (Charach, Pepler i Ziegler, 1995) polovina učenika 3–8. razreda izjavila je da je u toku poslednja dva meseca barem jednom doživela nasilje, 20% da je doživelo nasilje češće od 1 do 2 puta, a 8% učenika je izjavilo da je bilo napadnuto jednom nedeljno ili češće. Takođe, četvrtina učenika je izjavila da su oni bar jednom u tom periodu bili nasilnici, a 15% da je napadalo druge jednom nedeljno ili češće. Istraživanje s 5.000 kanadskih osnovaca pokazalo je da 38% učenika saopštava da je bar jednom tokom polugođa bilo žrtva (15% češće od 1–2 puta), a 29% da su bili napasnici bar jednom (6% više od 1–2 puta) (O’Connel i sar., 1997). Visok stepen nasilja uočen je i 2001. godine u istraživanju koje je obuhvatilo 225.000 učenika iz Ontarija – između jedne trećine i jedne četvrtine njih uključeno je u nasilje, bilo kao nasilnik ili kao žrtva. Kao odgovor na ove uznemirujuće rezultate, razvijen je program protiv siledžijstva koji je primenjen i evaluiran u nekoliko škola u Torontu. Razvijene su i detaljne mere snimanja stanja ne samo putem upitnika već i snimanjima interakcije u učionicama i školskim dvorištima.

Australija

Siledžijstvo u Australiji postaje predmet pažnje ranih devedesetih nakon istraživanja Rigbija i Slija (Rigby i Slee, 1991, 1993), a odmah zatim i nacionalnog istraživanja. Rigbi i Sli (1991) pitali su učenike da procene koliki je procenat učenika u njihovom razredu „meta napada” drugih učenika. Medijana je iznosila 10%. U kasnijoj studiji, gde se oslanjao na samoprocene učenika, Sli je dobio značajno veći procenat žrtava: 26% dece izjavilo je da je bilo žrtva napada jednom nedeljno ili češće (Slee, 1995). Nacionalno ispitivanje u Australiji na uzorku od preko 20.000 srednjoškolaca potvrdilo je da je siledžijstvo značajan problem u školama. O izloženosti nasilju nedeljno ili češće saopštavalo je 21% dečaka i 17% devojčica (Rigby, 1998). Sveukupno, istraživanja u Australiji rađena na ukupnom uzorku od preko 38.000 učenika pokazuju da je približno polovina (46%) učenika doživela neki vid zlostavljanja u periodu od godinu dana, a otprilike svaki peti (19%) je zlostavljan bar jednom nedeljno (Rigby i Johnson, 2005). Najčešći oblici siledžijstva bili su ogovaranje i širenje glasina, davanje uvredljivih nadimaka, pretnje, tuče i uništavanje imovine.

Pošto se pokazalo da je siledžijstvo iznenađujuće veliki problem u školama, Ministarstvo prosvete naložilo je školama da formulišu strategiju borbe protiv siledžijstva i osmisle programe za borbu protiv njega. Razvijen je veći broj uglavnom celoškolskih programa koji nisu specifični samo za Australiju.

Japan

U Japanu je dugo vremena postojala zabrinutost oko pojave koju zovu *ijime*, a koja približno odgovara siledžijstvu (*ijime* se ne tiče toliko fizičkog maltretiranja od strane jačeg učenika, koliko se odnosi na socijalno izopštavanje učenika od strane vršnjaka unutar njegovog odeljenja ili razreda). U prvom policijskom pregledu incidenata vezanih za siledžijstvo sprovedenom 1984. godine, navedeno je preko 500 slučajeva kojima se bavila policija. Čak 7 učenika je izvršilo samoubistvo zbog izloženosti zlostavljanju, četvoro dece je ubijeno (ili je pokušano ubistvo) (Yoshio, 1985). Tokom 1986. mediji su zabeležili šest slučajeva samoubistava zbog zlostavljanja od strane vršnjaka (Naito i Gielen, 2005). Mada se krajem osamdesetih godina smatralo da taj problem postaje sve manje izražen, niz samoubistava koji su bili posledica zlostavljanja u periodu 1993–1995 dovela je do nove, povećane preokupacije ovim problemom (Morita i sar., 1999a). Na međunarodnoj konferenciji posvećenoj siledžijstvu, održanoj 1997. godine u Japanu, japanski nastavnici su sa

iznenađenjem otkrili da siledžijstvo nije japanska specifičnost, i da su procenti učenika uključeni u nasilje slični procentima u drugim visokorazvijenim zemljama (Naito i Gielen, 2005).

Izrael

Obimno istraživanje sprovedeno je početkom 2002. godine (Benbenishty i Astor, 2005). Ispitano je oko 16.000 učenika 4–11. razreda i 1.700 nastavnika i direktora iz 440 škola. Učenici su saopštavali koliko im se često u poslednjih mesec dana događalo nešto sa dužeg spiska nasilnih postupaka.

Konstatovan je vrlo visok stepen nasilja, znatno izraženiji kod dečaka nego kod devojčica, pogotovo za fizičko nasilje, i izraženiji na mlađim u poređenju sa starijim uzrastima. Bar jednom u mesec dana 49% učenika (61% dečaka i 37% devojčica) bili su namerno udarani i čuškani, 32% je učestvovalo u tuči, 11% je bilo povređeno toliko da je to zahtevalo medicinski tretman, 20% njih su doživeli da im neko otme neke stvari, 38% da im je neko preti da će ih povrediti. Oblici verbalnog i socijalnog nasilja bili su još češći: 77% učenika doživelo je da ih neko psuje, 60% je doživelo vređanje i ponižavanje, 23% da ga je grupa učenika bojkotovala i nije htela s njim da razgovara i da se igra. Rasprostranjenost fizičkog nasilja bila je duplo veća nego u komparativnoj američkoj studiji (Furlong i sar., 1998).

Visok je bio i nivo nasilja školskog osoblja prema učenicima, kao i učenika prema osoblju. Opet imajući na umu period od mesec dana, 16,5% učenika (24% dečaka i 9% devojčica) izjavilo je da su doživeli fizičko nasilje, 29% su doživeli emocionalno nasilje, a 4,5% su bili seksualno maltretirani. U periodu od mesec dana, 17% nastavnika izjavljuje da je vređano od strane učenika, 6% njih su doživeli pretnje.

Hrvatska

U Hrvatskoj je, kao i u drugim zemljama bivše Jugoslavije, bavljenje školskim nasiljem bilo motivisano i brigom da su ratni sukobi, praćeni nizom socijalnih problema, za posledicu imali i jačanje svih onih činilaca koji su faktori rizika s obzirom na nasilje mladih. Nekoliko istraživanja pružaju sliku izraženosti školskog nasilja, i oni istovremeno mogu poslužiti kao ilustracija teze da istraživanja koja se malo razlikuju po metodama i uslovima zadavanja mogu značajno da se razlikuju po svojim rezultatima, te da, upoređena, nameću pitanje koja slika je prava, mada bi se svako od njih, kada bi bilo jedino, s pouzdanošću uzelo kao dovoljno pouzdan opis.

Istraživanje koje su 2003. godine sprovedli stručnjaci Poliklinike za zaštitu djece grada Zagreba (Bilić i Karlović, 2004) s 3.983 dece 4–8. razreda iz 25 osnovnih škola u 13 gradova Hrvatske govori o izraženom in-

tenzitetu nasilja: 19% dece su skoro svakodnevno bili žrtve nasilja, 8% su bili i žrtve i zlostavljači, a 8% su zlostavljači (ukupno 35% je bilo „skoro svakodnevno” uključeno u nasilje). Učenicima je predložen spisak od 11 oblika nasilja, i u poslednjih nekoliko meseci samo 8% učenika nije doživelo nijedan od njih, a njih 19% nisu nijednom ispoljili neko od tih ponašanja. Njih 70% doživelo je da ih u poslednjih nekoliko meseci neko na ružan način vređa, 66% da ih je neko udario ili gurnuo, 66% da je neko drugima govorio nešto ružno o njima, 76% da im je neko govorio ružne reči, 19% da ih je neko povredio, 32% da su ih isključivali igre i nisu obraćali pažnju na njih. Njih 61% je govorilo ružne reči, 54% su govorili ružno o nekome, i udarili i gurnuli nekoga (Šimić, 2004).

UNICEF je 2003. godine započeo program „Za sigurno i poticajno okruženje u školama” u medijima predstavljen kao „Stop nasilju među djecom”. U periodu od šest godina u program je uključeno 216 škola i u programskim aktivnostima je učestvovalo 113.000 dece iz 80 gradova i mesta u Hrvatskoj. U okviru programa, štampan je i distribuiran priručnik „Kako zaustaviti bullying” i priručnik za decu „Stop nasilju među decom”. Kasnije je, u saradnji sa udruženjem „Hrabri telefon”, UNICEF pokrenuo kampanju „Prekini lanac!” protiv elektronskog nasilja, čiji je cilj opet bio da senzibilize javnost i uputi decu kako da se suprotstave ovom vidu nasilja.³⁷

U istraživanju sprovedenom 2004. godine u okviru UNICEF-ovog projekta „Za sigurno i poticajno okruženje u školama” sprovedenom u 84 osnovne škole s 23.342 učenika osnovnih i 3.974 učenika srednjih škola, u kojem je korišćena nešto modifikovana verzija Olveusovog upitnika, dobijeno je da je u proteklih nekoliko meseci 33% učenika bar jednom doživelo nasilje, od toga 23% jednom ili dvaput, a 10% 2–3 puta mesečno. Njih 41% je doživelo vređanje, 7% spletkarenje, 5% isključivanje, 10% otimanje.³⁸

Hrvatska je uključena u istraživanja zdravstvenog ponašanja školske dece, koja periodično sprovodi Svetska zdravstvena organizacija, a čiji se jedan segment tiče školskog nasilja. Ova istraživanja ukazuju na niži stepen školskog nasilja nego prethodna dva. U istraživanju sprovedenom 2001. godine (Craig i Harel, 2004) na uzorku dece uzrasta 11–15 godina 28% osnovnoškolaca (11 i 13 godina) i 17% srednjoškolaca (15 godina) izjavilo je da je bar jednom doživelo nasilje u proteklih nekoliko meseci. U istraživanju sprovedenom na isti način 2006. godine s 4.965 učenika (Currie i sar., 2008), ovi procenti su nešto smanjeni i iznosili su 23% odnosno 14%.

37 <http://www.unicef.hr>

38 Podaci su iz nepublikovanog materijala, dobijeni ljubaznošću istraživača.

Poređenja zemalja

Poređenja rezultata su teška i kad se istraživanja rade u istoj zemlji, jer nikad nije izvesno koliko su razlike u rezultatima odraz stvarno promenjenog prisustva nasilja, a koliko se mogu pripisati razlikama koje skoro uvek postoje u instrumentu, strukturi uzorka ili načinu ispitivanja. Veliki broj istraživanja školskog nasilja rađen je širom sveta, i nije lako uočiti koja su to istraživanja u kojima se instrumenti i uzorci, pa i jezičke formulacije, dovoljno podudaraju da bi poređenja rezultata bila smisljena. Neka kroskulturalna istraživanja su i rađena da bi obezbedila što veću mogućnost poređenja.

Jedna studija u kojem se porede rezultati dobijeni Olveusovim upitnikom na deci približno istog uzrasta u 7 zemalja (Eslea i sar., 2003) ukazala je na iznenađujuće velike razlike među zemljama. Dok je u Irskoj (O'Moore i sar., 1997) svega 9% dece bilo uključeno u nasilje (5% kao žrtve, 2% kao nasilnici i 1,5% kao žrtve/nasilnici), a u Kini (Wakefield i sar., 2000; Zhang i sar., 2000) svega 17% učenika (13% kao žrtve, 2% kao nasilnici i 1,5% kao žrtve/nasilnici), u Španiji (Ortega i Mora-Merchan, 1999) u nasilje je bila uključena polovina učenika (13% kao žrtve, što je isti procenat kao u Kini, ali sa znatno većim drugim kategorijama: 17% kao nasilnici, 20% nasilnici/žrtve). Vrlo visok stepen uključenosti u nasilje (57–58%) dobijen je i u dva italijanska uzorka (Genta i sar., 1996), gde su približno četvrtina dece bili samo žrtve. U jednom nešto kasnijem ispitivanju srednjoškolaca, dobijeno je da 30% učenika kažu da su doživela nasilje bar jednom u prethodna tri meseca, a njih 10% da su ga doživljavali bar jednom nedeljno (Baldry, 1998). Uopšte, u Italiji su dobijane vrlo visoke stope viktimizacije i nasilnosti, kao i velike razlike među regionima. U proseku, 42% učenika u osnovnim školama i 26% u srednjim školama izjavljuje da je bilo izloženo nasilju ponekad ili češće u prethodna dva-tri meseca (Smith i sar., 1999). Veoma visok stepen nasilja nađen je i među osnovcima na Malti: njih 27% su jednom nedeljno ili češće bili nasilnici, a 32% žrtve (Borg, 1999).

Jedno kroskulturalno istraživanje sprovedeno je u Engleskoj, Holandiji, Norveškoj i Japanu 1997. godine, a korišćena je modifikovana verzija Olveusovog upitnika (Morita, 2001, nav. prema Naito i Gielen, 2005): Utvrđeno da je tokom polugođa 39% engleskih, 27% holandskih 21% norveških i 14% japanskih učenika bilo izloženo nasilju. Razlika je nađena ne samo u raširenosti siledžijstva, već i u oblicima. U Engleskoj tipično nasilje bilo je direktno, od strane vršnjaka, u školskom dvorištu. U Japanu, tipično nasilje bilo je indirektno nasilje od strane drugova iz odeljenja, i procentualno više učenika bilo je žrtva maltretiranja grupe veće od 10 učenika (5,2% u Japanu u poređenju sa 2,2% u Holandiji i 1,3% u Engleskoj i Norveškoj). Postojala je i sličnost među decom u različitim zemljama:

svuda se dobijalo da većina žrtava nije ništa preduzimala da nasilje spreči, kao što je i većina učenika koja je prisustvovala nasilju ostajala pasivna.

U studiji Volkea i saradnika (Wolke i sar., 2001) upoređeni su odgovori učenika iz Engleske i Nemačke (uzrasta 6–8 godina). Korišćen je standardan Olveusov upitnik zadan pojedinačnim intervjuima, gde su učenici pitani za šest specifičnih nasilnih postupaka. Dok je u Nemačkoj bilo 8% učenika koji su bili izloženi nasilju jednom nedeljno, u Engleskoj je takvih bilo čak 24%. Mada je u Engleskoj bilo više žrtava, bilo je manje nasilnika među dečacima: njih 2,5–4,5% su bili nasilni nedeljno ili češće, a u Nemačkoj 7,5%.

Istraživanje Svetske zdravstvene organizacije 2005/2006

U istraživanju koje svake četvrte godine sprovodi Svetska zdravstvena organizacija uključena su i dva pitanja koja se tiču nasilja i izloženosti nasilju u školi. Nakon što se učenicima da pojašnjenje šta jeste a šta nije siledžijstvo (*bullying*) pri čemu se, u skladu sa Olveusovim određenjem, ono ograniči na slučajeve nesrazmere moći³⁹, učenici su pitani koliko su često bili izloženi maltretiranju u školi u prethodnih par meseci, koliko često su učestvovali u maltretiranju drugog učenika u školi u poslednjih par meseci, i koliko puta im se tokom proteklih 12 meseci desilo da se potuku.

Poslednje istraživanje sprovedeno je u 41 državi/regionu (33 države u Evropi, od kojih u Belgiji, Danskoj, Velikoj Britaniji posebni regioni, a od neevropskih zemalja Rusija, Turska, Izrael, Kanada, SAD), na uzorku od preko 200.000 dece tri uzrasne grupe: od 11, 13 i 15 godina (Currie i sar., 2008).⁴⁰

Od ispitanih učenika 33% bar jednom je bilo izloženo nasilju, a njih 13% bilo je izloženo nasilju barem dva-tri puta mesečno. Utvrđene su relativno male razlike između polova (dečaci sva tri uzrasta su bili značajno češće žrtve u manje od polovine zemalja), nešto veće razlike između uzrasta (izloženost nasilju se sa uzrastom smanjuje), a najveće razlike između država. Procenat onih koji su bar jednom bili izloženi nasilju varira, zavisno od države/regiona, među jednaestogodišnjacima: 15–64%, među trinaestogodišnjacima: 13–60%, a među petnaestogodišnjacima: 12–52%. U nekim zemljama, dakle, nasilje je bilo preko 4 puta veće nego u drugim. Jasnije poređenje zemalja otežano je činjenicom da drugačiju sliku

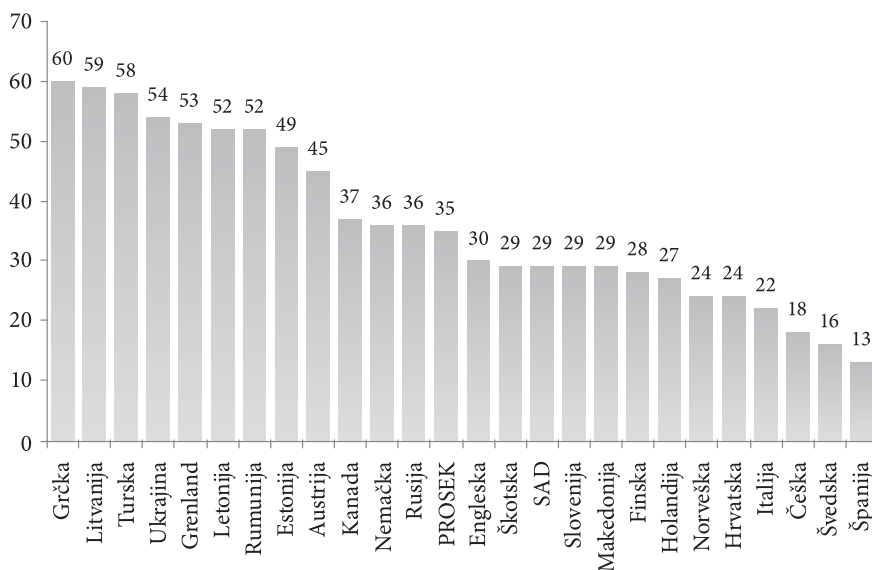
39 Termin „bullying” se i u samom izveštaju i prilikom njegovog objašnjavanja ispitanicima, ne ograničava na *ponovljeno* nasilje.

40 Ovi rezultati ne razlikuju se bitno od rezultata dobijenih iz prethodnog istraživanja sprovedenog 2001/2002. godine u 35 zemalja i regiona s preko 120.000 učenika uzrasta 11, 13 i 15 godina (Craig i Harel, 2004)

daju poređenja nasilnosti i viktimizacije, mlade i starije dece, podataka o jednokratnim ili ponovljenim slučajevima nasilja. Najveći broj žrtava bio je u Turskoj (54%), pa u Litvaniji, Grčkoj, Grenlandu i Ukrajini, a najmanji u Švedskoj (14%) pa Španiji, Češkoj, Islandu, Malti, Hrvatskoj. SAD i Kanada su bile negde na sredini liste, sa 28% odnosno 36% učenika koji su bar jednom bili izloženi nasilju. Procenat česte izloženosti nasilju (više puta mesečno) varira zavisno od države/regiona: 4% (Švedska) – 28% (Turska) među jedanaestogodišnjacima, 4% (Švedska) – 29% (Litvanija) među trinaestogodišnjacima i 3% (Island, Mađarska) – 23% (Bugarska) među petnaestogodišnjacima.

Da bi se stekao bolji uvid u razlike među zemljama i u izraženost nasilja u školama, grafički ću prikazati, kao ilustraciju, samo jednu od serija podataka: procenat učenika koji izjavljaju da su bar jednom bili izloženi nasilju u poslednjih par meseci.⁴¹ Prikazani su odgovori srednje uzrasne grupe od 13 godina, zbirno za dečake i devojčice, i samo za neke od zemalja koje su učestvovalе u istraživanju (Grafik 1).

Grafik 1: Procenat učenika uzrasta 13 godina koji su bar jednom bili izloženi školskom nasilju u proteklih par meseci



41 Podaci su odabrani iz tabele iz Currie i sar., (2008), str. 205.

Sem velikog raspona između država, koji prevazilazi odnos 4:1, vidljivo je i da zemlje iz kojih potiče većina istraživanja o školskom nasilju i u kojima se, sudeći po stručnoj literaturi, nasilju prilazi kao ozbiljnom društvenom problemu, nisu one koje prednjače po školskom nasilju; one se po pravilu nalaze oko proseka ili ispod proseka po izraženosti nasilja. Takođe, tri države bivše SFRJ imaju sličan, ispodprosečan nivo nasilja na prikazanom indikatoru.

Zabrinjavajući je i procenat učenika koji priznaju da su maltretirali druge. Taj procenat, koji je za ceo uzorak 34% (bar jednom) odnosno 11% (bar dvaput), kreće se zavisno od države/regiona 10–54% za jedanaestogodišnjake, 16–67% za trinaestogodišnjake i 19–62% za petnaestogodišnjake (na sva tri uzrasta najmanje nasilnika bilo je u Češkoj a najviše u Letoniji). U većini zemalja broj nasilnika opadao je sa uzrastom. Među nasilnicima bilo je značajno više dečaka nego devojčica.

Podaci ne omogućavaju da se zaključi koliko dece su bili samo nasilnici, samo žrtve, a koliko i nasilnici i žrtve. Ako bi se, na osnovu trenda u sličnim istraživanjima, pretpostavilo da samo nasilnika ima nešto više od nasilnika-žrtava, grubom računicom moglo bi se proceniti da je otprilike polovina dece uključena u nasilje koje se desilo bar jednom, dok je svaki peti učenik iznova bio uključen u nasilje.

I tuče su se pokazale kao relativno česte: oko 40% dece se barem jednom potuklo tokom prethodne godine. Dečaci su se potukli znatno češće (61% među jedanaestogodišnjacima i 48% među petnaestogodišnjacima), ali u svakom uzrastu potukla se i svaka četvrta devojčica, a njih 16%–14%–11% se potuklo triput ili češće. Devojčica je u toj grupi oko tri puta manje nego dečaka. Broj dece koja su se potukla opada s uzrastom, s najvećom razlikom između 13. i 15. godine. Ako posmatramo grupu petnaestogodišnjaka i broj onih koji su se potukli tri i više puta, tuče su najčešće među decom iz Belgije (19%), pa Slovačke, Turske, Malte, Ukrajine, Makedonije, Grčke, Irske, Mađarske, Rusije, a najređe među decom sa Grenlanda (5%) pa iz Izraela, Finske, Portugala, Španije, Belgije (flamanski deo), Švedske, Švajcarske, Nemačke.

Procenti mladih koji učestvuju u tučama i u školskom nasilju veoma su slični i u izveštaju za 2001/2002. i za 2005/2006. Struktura izveštaja nije identična, pa nije moguće porediti sve podatke. U izveštaju za 2001/2002. godinu, iz grafika prikazanog u izveštaju (str. 142) može se izračunati da 49% dece nije bilo ni žrtva ni nasilnik, ali, na osnovu preklapanja s odgovorima o učešću u tučama, sledi da samo 35% učenika nije bilo uključeno u nasilje, koje sem maltretiranja uključuje i tuče. Po stepenu nasilja, u gornjem kvartalu za sve uzrasne grupe bili su Austrija, Estonija, Nemačka, Letonija, Litvanija, Švajcarska i Ukrajina. Među zemljama sa najmanje školskog nasilja bile su Češka, Irska, Škotska, Slovenija, Švedska, Makedonija i Vels (Craig i Harel, 2004: 134).

Nasilje odraslih prema učenicima

Mada se pod školskim nasiljem najpre misli na nasilje među učenicima, postoje bar još dve interakcije u kojima se nasilje u školi javlja: nasilje odraslih prema učenicima, i nasilje učenika prema odraslima. Ove dve vrste nasilja mnogo su ređe bile predmet istraživanja. U prikazu nasilja u školama u 17 evropskih zemalja (Smith, 2003), samo u dva izveštaja spominje se nasilje nastavnika nad decom. U nemačkom izveštaju eksplicitno se kaže: „Istraživanje nasilja nastavnika nad učenicima nije u Nemačkoj moguće, zato što je autoritet koji mora da odobri takva istraživanja upravo autoritet nastavnika.” (Schafer i Korn, 2003). Ovakvom zanemarivanju doprinosi i navika da se školski sistem opisuje iz normativističke perspektive, kako treba ili kako je propisano da izgleda.

Olveus (1996, 1999) je nastavničko nasilje definisao kao „javno iznošenje degradirajućih negativnih komentara o učenicima”. On navodi da je u upitniku sprovedenom 1985. godine u Belzenu, Norveška, u kojem je 6 pitanja bilo posvećeno ovoj temi, našao da je 1,5–2% od 2.400 ispitanih učenika imalo taj problem u prethodnih 5 meseci i da se, po izjavama učenika, nasilnički ponašalo oko 10% nastavnika (prethodno je polovinu učeničkih izveštaja o siledžijstvu ocenio nedovoljno verodostojnim).⁴² Njegov zaključak je da se problem nastavnčkog nasilja pokazao većim nego što je to očekivano. Polovina maltretiranih učenika reklo je da ti nastavnici maltretiraju i ostalu decu u odeljenju.

Džudit Pafazi (Paphazy, 2005) u svom prikazu nasilja u australijskim školama spominje da postoji i nasilje u interakciji nastavnik–učenik, ali ne navodi neke brojke. Što se tiče nasilja nastavnika prema učenicima, kaže da se mnogi učenici žale da su izloženi nasilju od strane nastavnika, mada nastavnici takve slučajeve opisuju kao disciplinovanje i korektivne mere.

U jednom ispitivanju u Engleskoj, (McEvoy, 2005) sa 236 učenika i studenata, praktično svi učenici (93%) rekli su da bi se većina učenika složila s tim ko su nastavnici koji maltretiraju učenike. Većina učenika navela je da, po njihovom mišljenju, ima dvoje-troje takvih nastavnika, i navodili su nastavnike sa dužim radnim stažom. Indikativno je i da je velika većina učenika rekla da nastavnici koji maltretiraju učenike prolaze bez posledica i da se na školskom nivou ništa oko toga ne preduzima.

Eslea i saradnici (Eslea i sar., 2005)⁴³ u ispitivanju 200 studenata našli su da se 76% njih seća da su kao učenici bili izloženi siledžijstvu od strane nastavnika, 53% je bilo vređano i ponižavano, 51% je doživelo da njihov

42 <http://www.stopbullyingnow.com/bullying%20by%20teachers.htm>

43 <http://www.uclan.ac.uk/old/facs/science/psychol/bully/files/montreal.pdf>

akademski rad bude predmet omalovažavanja, 46% je nepravredno kažnjeno, 33% verbalno, a 22% fizički maltretirano. To se najviše dešavalo sa decom uzrasta 14–15 godina, tokom školskih časova. Samo 14% žrtava je nekome u školi reklo za taj problem. Polovina njih je rekla roditeljima, a 18% nije reklo nikome. Oko 20% ispitanika reklo je da su ti nasilni postupci nastavnika bili opravdana mera disciplinovanja i da su oni sami takvu reakciju bili zaslužili.

Nasilje osoblja prema učenicima u najvećem broju slučajeva predstavlja fizičko kažnjavanje. Fizičko kažnjavanje je stalni pratilac školskog života, i njegova prihvaćenost zasniva se na verovanjima unutar kulture, pa i među stručnjacima o prirodi deteta i načinima efikasne korekcije njegovog ponašanja, kao i na shvatanjima koja se tiču dečjih prava. Kulture u tom pogledu veoma variraju. U nekim društvima i roditelji podržavaju fizičko kažnjavanje dece. U jednom poređenju između Južne Koreje i Kine (Kim i sar, 2000) pokazalo se da 4% kineskih učenika a čak 44% južnokorejskih saopštava da su bili žrtve nasilja od strane nastavnika. Postupci čija je namera da se učenici disciplinuju ili motivišu, vrlo lako prelaze u nasilje, i kao takvi ne opažaju se kao ozbiljan problem. Štaviše, u uslovima povećane osetljivosti na dečje nasilje, ovakvi postupci se ohrabruju od strane javnosti, pa i roditelja. Takvi postupci se trivijalizuju, zanemaruju, opravdavaju i prikrivaju. Posebno je u tom smislu problematičan status fizičkog kažnjavanja. U mnogim zemljama u svetu bilo kakvo fizičko nasilje prema detetu, bilo da je od strane roditelja ili nekog drugog odraslog, zakonom je zabranjeno.⁴⁴ I pored toga, čak i u nekim od tih zemalja, a pogotovo u onim gde je odnos prema fizičkom kažnjavanju manje strog, fizičko kažnjavanje u školi mnogi ne vide kao vid nasilja već kao prećutno dozvoljenu i korisnu meru disciplinovanja i motivisanja, koje onda vrlo lako može da preraste u ekstremne forme nasilja. U SAD, u 23 države dozvoljeno je fizičko kažnjavanje učenika za njihovu neposlušnost i agresivnost u učionici. Neki od skorijih primera koje navode Midlarski i Klajn (2005) su drastični: 1976. godine, tri učenika u Misuriju uhvaćena su s cigarama. Mogli su da biraju da li da pojedu preostalih 18 cigareta ili da dobiju batine. Izabrali su da pojedu cigarete i završili u bolnici s infekcijom bubrega. Dva primera s kraja osamdesetih: učenica drugog razreda zbog svog lošeg

44 Da fizičko kažnjavanje učenika nije strano razvijenim, demokratskim društvima ilustruje i podatak da je u Velikoj Britaniji, tek 1986. zakonom zabranjeno fizičko kažnjavanje učenika u državnim školama (kao rezultat odluke suda u Strazburu), a tek 1999. godine i u svim ostalim školama. Takođe, dok je u skandinavskim zemljama zakonom zabranjeno fizičko kažnjavanje svuda, i u školi i u porodici, u SAD je fizičko kažnjavanje u porodici zabranjeno samo u jednoj državi.

ponašanja bila je vezana za stolicu i tako vezana ostavljena skoro dva dana, bez jela, pića i korišćenja kupatila. Učitelj je izbatinao osmogođišnjeg učenika. Učeniku je tom prilikom slomljena ruka, ali učitelj se pravdao da je dečak slomio ruku zato što se otimao prilikom batinanja. Ros (Ross, 1996) navodi neke ekstremne slučajeve zlostavljanja učenika u japanskim školama: električni šokovi kao kazna za zaboravljanje knjiga, šišanje do glave kao kazna za neznanje, zakopavanje učenika do ramena u pesak da bi se od njih iznudila informacija!

U jednom istraživanju u Republici Srpskoj (Savić i sar, 2005) čak 30% osnovaca i 15% srednjoškolaca reklo je da u njihovim školama ima fizičkog kažnjavanja. Takvom kažnjavanju prisustvovalo je 20% osnovnoškolaca i 7% srednjoškolaca. Fizičko kažnjavanje bilo je podjednako rasprostranjeno u gradskim i seoskim školama.

Drastične mere od strane nastavnika retko imaju za posledicu eliminisanje nasilja a često ga upravo povećavaju, pružajući model i povećavajući jaz i nepoverenje između učenika i nastavnika.

Nasilje učenika prema nastavnicima

Nastavnici su verovatno slutili šta se dešavalo po hodnicima, ali se nisu usuđivali da se upliću. Neki od njih su i sami nastradali. Jedna nastavnica iz južne Švedske sistematski je psihički kinjena i mnogo puta je uplakana izlazila iz učionice. Đaci su se podrugljivo smejali svemu što bi rekla, odbijali su da rade zadatke koje je davala, sakrivali njene knjige, pravili seksualne aluzije jer je bila neudata, stavljali joj porno slike u tašnu i slično. Sve više đaka se tome priključivalo kad bi im se pružila prilika. Sasvim obični dečaci i devojčice. Drugari iz razreda. Toliko uzbuđeni da su drhtali iznutra. Bilo je trenutaka kada vazduh u učionici nije mogao da se diše. (str. 146)

Mikael Niemi: *Popularna muzika iz Vitule*

Ima osnova za osećanje ugroženosti nastavnika u školama. Prema podacima Odeljenja za obrazovanje iz 1993, 44% učitelja u SAD reklo je da su za proteklih godinu dana učenici nedisciplinom često ometali nastavu, 19% nastavnika je u proteklih mesec dana bilo verbalno vređano, 12% nastavnika je bilo zabrinuto za svoju sigurnost, 8% je doživelo pretnje fizičkim napadom, a 2% bilo fizički napadnuto (Hyman i sar., 1997). U periodu od

1955. pa do ranih devedesetih, broj fizičkih napada učenika na nastavnike povećao se skoro tri puta.⁴⁵

U jednom od retkih ispitivanja, ali na relativno malom uzorku od 101 nastavnika iz 7 srednjih škola u Engleskoj (Terry, 1998), pokazalo se da je 56% nastavnika bar jednom bilo izloženo nasilju učenika u proteklom polугоду, a da je 10% bilo izloženo napadu nekoliko puta nedeljno. Njih 12% žalilo se na ozbiljnije oblike nasilja kakvi su fizičke pretnje i uništavanje imovine.

U anketi koju je 2003. godine sproveo Udruženje nastavnika i predavača u Velikoj Britaniji sa preko 2.000 nastavnika, svaki drugi nastavnik se žalio da je zlostavljan, od strane roditelja, učenika, upravitelja i, najčešće, direktora.⁴⁶ Približno četvrtina je navela da su bili izloženi verbalnim uvredama roditelja, trećina je bila zlostavljana od svojih kolega. Četvrtina njih kaže da sama to nije doživela, ali da često tome prisustvuju na radnom mestu. U istraživanju sprovedenom u Kanadi 2005. čak 38% nastavnog osoblja u osnovnim i srednjim školama požalilo se da je izloženo siledžijstvu. Konkretnije, 27% je doživelo da bude fizički napadnuto, 16% je bilo izloženo vređanjima. Njih 41% se žalilo na oštećivanje imovine, a čak 82% da su bili izloženi stalnom ometanju i nepoštovanju.⁴⁷ U Finskoj, svaki peti nastavnik i svaki treći upravitelj žalio se da je bio izložen „siledžijstvu i mentalnom nasilju” od strane roditelja.⁴⁸

U pregledu nasilja u australijskim školama (Paphazy, 2005) navodi se da se dešavalo da se nastavnici, pogotovo u srednjim školama, žale na provokacije i vređanja učenika, pa i pretnje i fizičke napade, što je rezultiralo da se u nekim australijskim državama donesu zakoni koji zabranjuju problematičnim učenicima da dolaze u školski posed.

Cemaloglu (2007) je ispitivao koliko su učitelji izloženi siledžijstvu u školi od strane svojih kolega. Ispitano je 337 nastavnika iz osnovnih škola u Turskoj. Njih 25% je saopštilo da su bar nekad u poslednjih 6 meseci bili vređani i zadirkivani, 28% da su o njima širene laži, da su ismevani 23%, da su bili žrtve socijalne izolacije u razgovorima 24%, eksploatisani na poslu 20%, da su njihov rad i naponi potcenjivani 41%, itd.

45 Novine obiluju takvim primerima od kojih su neki (zabeleženi tokom devedesetih) frapantni. Tako, jedan slučaj zabeležen u štampi kada je devetogodišnjak nekoliko puta udario pedesetogodišnjeg nastavnika pesnicom u glavu. Pokušavajući da pobegne iz razreda, nastavnik je doživeo srčani napad i umro. U Floridi, petogodišnja devojčica je uhapšena zato što je u vrtiću ujela i izgrebala svoju vaspitačicu. Jedan petogodišnjak je uhapšen zato što je u vrtić doneo napunjen pištolj sa namerom da ubije vaspitača koji ga je kaznio, i još nekoliko drugova (Moeller, 2001).

46 <http://www.guardian.co.uk/education/2003/apr/14/schools.uk1>

47 http://www.ctv.ca/servlet/ArticleNews/story/CTVNews/20050926/teachers_bullies_050926/20050926/

48 <http://www.finlandforthought.net/2005/08/31/one-in-five-finnish-teachers-bullied-by-parents>

Ispitivanja nasilja kod nas

Već prva svedočanstva o školama u Srbiji, krajem 18. i početkom 19. veka, pokazuju u kojoj meri je školsko nasilje u to vreme bilo normalna pojava. Tihomir Đorđević opisuje:

„Postupanje sa đacima bilo je surovo; naročito se nemilosrdno tuklo. ‘Tvoja koža moje kosti’ ili ‘Tvoje meso moje kosti’⁴⁹, govorili su roditelji učitelju dovodeći dete u školu. Kad je Vuk Karadžić bio đak u Loznici 1796. godine, bio je običaj đake u subotu posle podne tući bez ikakve krivice, samo zato što je subota; ako je koji đak onaj isti dan, makar i posle podne, bio bijen za lekciju ili za drugo što, to mu se nije primalo u račun, nego je morao i po drugi put, običajski radi, biti bijen. (Đorđević, 1983: 68).

I pod knezom Milošem stanje u školama je u ovom pogledu bilo isto. „Postupanje sa učenicima bilo je strogo i surovo; klečanje, prosto ili na kukuruznim zrnima, bila je obična stvar. I tuča je bila isto tako obična. Često je bila tako nemilosrdna da su đaci iz glasa kukali od bola. Za jednog se učitelja zna da je, kad bi koga učenika tukao, naređivao da svi ostali pevaju „Vozbranoj”, kako se ne bi čuo jauk tučenoga (Đorđević, 1983: 79).

Opisujući osnovne škole sredinom 19. veka, Milovan Spasić (1892) piše:

„Disciplina u školama i postupak sa decom bio je, skoro u svim školama, vrlo surov, zbog čega su deca vrlo često begala iz škole i po šumi se krila... Klečanje, pa i na zrnima kukuruza ili pasulja, kao i šibanje (firgazom) po golom telu bile su obične kazne, da o bijenju na dohvrat i vučenju za uši i ne govorim. Šta više, bilo je učitelja, osobito u varošima koji su učenike kažnjavali obešenim panjem o vrat... Ovako naoružano dete moralo je često ići iz škole kući i natrag u školu doći”.

Vladeta Tešić (1974) zaključuje da su osnovne škole u Srbiji početkom i sredinom 19. veka bile pre svega vaspitne ustanove u kojima se „rad učitelja svodio uglavnom na surove mere kažnjavanja” (str. 50). I u srednjim školama školski zakoni su nalagali brojne i ekstremne represivne mere. Autor je sakupio brojne primere koji ilustruju u kojoj meri se insistiralo na slamanju učenikove nezavisnosti i disciplinovanju u smislu apsolutne potčinjenosti volji nastavnika.

49 Što je značilo, kako Vuk Karadžić tumači u poslovicama, „Udri koliko ti drago, samo mu nemoj kosti prebiti”.

Mada su, kako ih T. Đorđević (1983) opisuje, „mnogi učitelji bili rdavi ljudi i nebrizljivi i neuredni nastavnici” koje su građani terali i optuživali za nerad, nemoral i pijanstvo, đaci su im bili prepušteni na milost i nemilost i sve do 1832. godine nije bilo nikakvog nadzora nad radom osnovnih škola. S uvođenjem nadzora, uviđa se i potreba zaštite dece od samovolje učitelja. U Zakonu o narodnim školama donetom u vreme Ustavobranitelja, sredinom 19. veka, zabranjuje se „nablagorodno sramoćenje učenika, hudo izdevanje imena, sravnenije s niskim stvarima i unižavanje čovečje prirode, tj. kada se deci nalaže da zemlju ljube, da panj s lancem vuku, u magarećoj klupi sede” itd.⁵⁰ Ali to ne znači da je bio zabranjen bilo koji vid telesnog kažnjavanja ili postupaka koji iz današnje perspektive izgledaju kao sramoćenje učenika. Tako, u „Nastavleniju za učitelje osnovnih škola” iz 1859. godine navedena je skala mogućih kazni, od „nemilog pogleda” preko stajanja izvan klupe, klečanja, do zatvora i bijenja učenika. Kazna zatvorom bila je uobičajena i popularna, i imala je razne varijetete po vremenskom trajanju i hrani koja se smela uzimati (bez ručka ili „o lebu i vodi”), pa je bilo i predloga da u školi „treba načiniti naročite pregrade, koje bi tako udesne bile, da u svakoj po jedan samo može ostati” (navedeno u Tešić, 1974: 337).

Čini se da su i dozvoljene kazne bile najpre usmerene na sramoćenje i unižavanje učenika. Značajno je da, u vezi sa bijenjem, nastavnik „svojom rukom kaznu nikad ne izvršuje, nego preko učenika, koji je onom ravan” (prema Tešić, 1974: 122). Kaže se da fizičko kažnjavanje treba tako sprovesti da „kaštiga potrese što više može i krivce i gledaoce; neka bi se cela škola posrdila na drugara, koji je naškodio opštoj časti”.⁵¹

Telesna kazna ukinuta je Zakonom o ustrojstvu gimnazije 1863. godine. Analizirajući načine moralnog vaspitanja u školama Srbije u periodu 1830–1878, Vladeta Tešić između ostalog zaključuje da su se kazne široko primenjivale, često najgrublje vređajući ličnost učenika, a da su najoštrije kažnjavani neposlušnost i upornost prema školskim autoritetima. Ovakav sistem je, po autoru, proizlazio iz namene koju su škole imale unutar birokratsko-policijske državne uprave – da odgajaju poslušne podanike.

Jedna od studija koja dodiruje ovu temu jeste studija Bosiljke i Jovana Đorđevića (1988). Autori su se bavili pitanjem kako učenici (osnovci i srednjoškolci) vide svoje nastavnike, šta kod njih cene a šta im zameraju, pa su tražili od njih da opišu omiljene i nastavnike koji nisu omiljeni, a u odgovorima kao tema pojavljivalo se i nasilje odraslih. Utvrdili su da je u svim seoskim školama bilo primenjivano fizičko nasilje, a po nekim indirektnim pokazateljima i u značajnom broju gradskih škola. Na primer,

50 Navedeno prema Trnavac (1996: 58)

51 „Škola”, 1868, str. 163, nav. prema Tešić, 1974: 254

12% učenika navelo je da ne voli nekog od nastavnika zato što on tuče učenike, pri čemu su te tuče opisivali kao „Udaraju učenike prutom po glavi... udaraju učeniku glavu o tablu, udaraju učenika po rukama, vuku za kosu, biju decu letvom, šutiraju đaka nogama”.⁵²

Verovatno prvo veće sistematsko istraživanje školskog nasilja kod nas obavljeno je 1997. godine. Ono je obuhvatilo 298 učenika petog i sedmog razreda iz 12 osnovnih škola širom Srbije, 302 učenika prvog i trećeg razreda srednje škole, 110 nastavnika iz osnovnih i srednjih škola, jedan broj direktora i zaposlenih iz redova školskog osoblja i 600 roditelja. (Gašić–Pavišić, 1998). Rezultati su pokazali značajnu prisutnost nasilja u školama, i upozoreno je da „škola ne samo da nije zaštićenija sredina za decu u pogledu izloženosti nasilju od strane vršnjaka, već su u njoj deca više izložena nekim oblicima nasilja nego van nje.” (Gašić–Pavišić, 1998: 166). Nasilje je bila relativno uobičajena pojava za učenike: 38% učenika izjavilo je da je povremeno prisustvovalo nekoj nasilnoj epizodi, a 7% da su često svedoci nasilja.⁵³ Kada učenici govore o nasilju koje su sami doživeli, najzastupljeniji su bili oblici verbalnog nasilja – vređanje i ismevanje (37%) i pretnje i zastrašivanja (21%), a zatim otimanje i uništavanje imovine (9%), razni oblici prisiljavanja (5%), udaranje, šutiranje (4%), ucenjivanje (3%), pretnje oružjem (3%) i seksualno uznemiravanje (1%). Deca su se žalila ne samo na nasilje vršnjaka već i na nasilje odraslih u školi. Nastavnici su bili skloni da ovaj oblik nasilja prenebregavaju, kao i da, generalno, potcenjuju prisustvo nasilja u školama, pogotovo ono koje nije fizičko.

Jedno kasnije istraživanje takođe ukazuje na prisutno nasilje nastavnika prema deci, koje se može posmatrati i kao deo šireg problema – nezadovoljavajuće komunikacije odraslih i dece u školi. U ispitivanju obavljenom na 1.289 učenika osnovnih i srednjih škola iz Beograda, Novog Sada i Niša, 20% osnovaca i 18% srednjoškolaca žalilo se da nastavnici daju ocene prema simpatijama, 15% osnovaca i 21% srednjoškolaca reklo je da nastavnici neopravdano kažnjavaju učenike, ali problem nasilnog ponašanja bio je i veći: 29% osnovaca i 32% srednjoškolaca žalili su se da nastavnici vređaju i ismevaju učenike. U osnovnim školama bilo je rasprostranjeno i fizičko kažnjavanje: 21% osnovaca žalilo se da ih nastavnici fizički kažnjavaju, a na fizičko nasilje se žalilo 4% srednjoškolaca (Savović, 2001).

52 Jedan učenik osmog razreda škole u Draževcu ovako je objasnio zašto ne ceni jednog nastavnika: „Ne cenim ga zbog njegovog izivljavanja nad učenicima. Nastavnik koji ne zna za milost. Ima ruke kao lopate. Kad nekog uhvati za kosu, svega ga raščerupa. Kad se okomi na nekog učenika, kad god uđe u učionicu, on ga izudara. Ja ga ne cenim zato što me je istukao za džabe. I to sa drenovakom.”

53 Takvu sliku potvrđuje i jedno kasnije istraživanje manjeg obima (Savović, 2003): 70% ispitanih beogradskih osnovaca i srednjoškolaca reklo je da je tokom školske godine imalo prilike da vidi tuču i međusobno povređivanje, a 9% njih su i sami učestvovali u tuči.

Na nasilje koje trpe nastavnici u školama već dugo s vremena na vreme upozoravaju najpre novinski natpisi. Dovoljno govori i samo nekoliko skorašnjih, koji se odnose na osnovnu školu.⁵⁴ U jednoj osnovnoj školi, učenik osmog razreda je napao nastavnicu, a drugi učenik je to snimio mobilnim telefonom i snimak postavio na Internet. U drugoj osnovnoj školi, učenik osmog razreda napao je nastavnicu koja mu je dala jedinicu i zapretio bacanjem Molotovljevog koktela. Roditelji dva osnovca pretukli su nastavnika hemije zbog loših ocena njihove dece. Nastavnika istorije su u zbornici napali i udarili stolicom u glavu otac i brat učenika koji je dobio jedinicu na popravnom ispitu pošto nije rekao ni reč. Učenica je na času udarila nastavnicu tučkom u potiljak.

Forum beogradskih osnovnih škola sproveo je krajem 2008. godine anonimnu anketu među nastavnicima o tome koliko su oni na svom radnom mestu izloženi nasilju. Samo jedna četvrtina njih izjavila je da tokom dosadašnjeg rada nije doživela nikakav oblik nasilja. Nasilje od strane učenika pretrpelo je 39%, isto toliko je doživelo nasilje od roditelja, a 16% njih doživelo je nasilje od svojih kolega. Načešće se radilo o verbalnom nasilju, njih 8% je bilo izloženo i fizičkom nasilju, a 25% direktnim pretnjama.

Nekoliko istraživanja koja su se bavila nasiljem u domovima za decu bez roditeljskog staranja zabeležila su značajnu ugroženost dece u domovima. U jednom manjem istraživanju na 50 domske dece, pokazalo se da je fizičko nasilje deo njihove svakodnevice. U poslednjih 6 meseci, što od vršnjaka iz doma ili van doma, a što od roditelja, 34% je bilo povređeno u tučama, 6% je zadobilo prelome kostiju, 11% opekotine, 8% njih je doživelo da ih čupaju kosu (Vidanović, 1998). U ispitivanju sprovedenom 2007. godine u šest domova u Srbiji na ukupno 189 dece uzrasta 10 do 18 godina i 132 zaposlene osobe (Plut i Popadić, 2007b) pokazalo se da praktično nije bilo deteta koje je tokom boravka u domu bilo pošteđeno nasilja. Posebnu težinu nasilju u domovima daje činjenica da deci nasilje prete praktično 24 sata, i danju i noću. Neki od ozbiljnih slučajeva fizičkog nasilja doživelo je 89% dece. Dečaci su znatno češće bili izloženi nasilju od devojčica, kao i stariji od mlađe dece, a naročiti rizik izloženosti nasilju postojao je za decu sa invaliditetom. Dominantan oblik nasilja bilo je maltretiranje mlađe dece od strane starijih. Pokazalo se da i neki zaposleni često koriste nasilje kao sredstvo disciplinovanja i zastrašivanja. Postojale su značajne individualne razlike u izloženosti nasilju, ali i velike razlike među institucijama, kao i velike razlike u spremnosti zaposlenih da priznaju postojanje ovog problema.

54 Izvor: *Večernje novosti*, 15. 11. 2008. i *Politika*, 24. 1. 2008.

Istraživanje u okviru projekta „Škola bez nasilja”

Do sada najobimnije istraživanje školskog nasilja kod nas obavljeno je u okviru projekta „Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu” koji je 2005. godine započeo UNICEF u saradnji sa većim brojem vladinih organizacija u Srbiji.⁵⁵ Program je pre svega namenjen učenicima i zaposlenima u školi, ali i roditeljima i lokalnoj zajednici. Zamišljeno je da program bude razvojni, tako što će postepeno postati sastavni deo vaspitnog rada u školama. Do sredine 2009. godine u njega je bilo uključeno 165 osnovnih škola, otprilike svaka deseta osnovna škola u Srbiji.

Jedna komponenta programa jeste prikupljanje podataka o različitim oblicima školskog nasilja i njihovoj rasprostranjenosti u školama uključenim u program. Ti podaci ne služe samo kao snimak početnog stanja neophodan za određivanje prioriteta aktivnosti, zaključivanje o efektima programa ili za poređenje između škola već i kao materijal koji će okupiti i na zajedničku akciju motivisati sve unutar škole: školsko osoblje, učenike, pa i roditelje đaka.

Istraživanje, koje je povereno istraživačima iz Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, kontinuirano se obavlja u svakoj školi koja se uključuje u program, a prikupljeni podaci se već nekoliko godina postepeno akumuliraju. Upitnik za učenike rađen je po ugledu na Olveusov upitnik. Od učenika je traženo da najpre daju opštu procenu o vlastitom nasilništvu i viktimizaciji, i da označe koliko često su doživeli neki od nabrojanih specifičnih oblika nasilja ili su u njima učestvovali. Od učenika je takođe traženo da odgovore na niz pitanja povezanih sa problematikom školskog nasilja: kako se ponašaju kad su ugroženi nasiljem, šta rade kao svedoci nasilja, koji sve vidovi nasilja postoje u njihovoj školi i gde se dešavaju, itd. Neki podaci iz različitih faza istraživanja saopšteni su stručnoj i široj javnosti,⁵⁶ a u pripremi je publikacija koja će prikazati rezultate u 160 škola u Srbiji. Ovde prikazani rezultati zasnivaju se na odgovorima 58.027 učenika od 3. do 8. razreda iz 120 škola i 7.860 odraslih zaposlenih u školama, od toga 5.645 nastavnika, 267 stručnih saradnika, 273 direktora i sekretara, 73 školska policajca i 1.602 člana tehničkog osoblja. Ovde će biti prikazani samo osnovni rezultati, pre svega na deskriptivnom nivou.

55 Pod istovetnim nazivom „Škola bez nasilja” odvijao se i dugogodišnji program (od 1994. do 2000.) koji je realizovao Pokret za mir Pančevo, a čiji je autor i rukovodilac bio Aleksandar Weisner. Cilj projekta je, između ostalog, bio razvijanje kulture tolerancije i prosocijalnih vrednosti i prevencija institucionalnog nasilja nad decom, putem seminara, radionica, tribina, publikacija, saradnje sa međunarodnim pedagoškim institutima i mirovnim organizacijama.

56 Npr. Popadić i Plut (2006), Plut i Popadić (2006), Popadić i Plut (2007a), Popadić i Plut (2007b), Plut i Popadić (2007a).

Podaci u Tabeli 2 pokazuju kolika je procenjena rasprostranjenost vršnjačkog nasilja, ali, uz to, i koliko dobijene mere zavise od načina merenja.

Tabela 2: Kategorije uloga u nasilju zavisno od načina merenja

	Neuključeni u nasilje	Samo nasilnici	I nasilnici i žrtve	Samo žrtve	Nasilnici ukupno	Žrtve ukupno
Globalna samoprocena, kriterijum: bar jednom	66,3	11,8	10,2	11,6	22,0	21,8
Globalna samoprocena, kriterijum: više od 1–2 puta	92,2	2,4	1,0	4,3	3,4	5,3
Specifične mere, kriterijum: bar jednom	25,9	7,7	34,1	32,4	41,8	66,5
Specifične mere, kriterijum: više od 1–2 puta	71,0	4,0	3,8	21,3	7,8	25,1

Zavisno od kriterijuma, procenat učenika uključenih u vršnjačko nasilje kreće se od 8% do 74%. Globalna samoprocena gde je kriterijum „više od 1–2 puta” predstavlja meru uporedivu s podacima dobijenim Olveusovim upitnikom. Ako poredimo globalne samoprocene s podacima iz istraživanja Svetske zdravstvene organizacije (Currie i sar., 2008), uočava se da je nasilje u Srbiji ispodprosečno. Onih koji su bar jednom bili žrtve nasilja bilo je 22% u poređenju sa svetskim prosekom od 33%, i onih koji su više puta bili žrtve bilo je 5,3% u poređenju sa prosekom od 13%. Onih koji su bar jednom bili nasilni bilo je 22% u poređenju sa 34% i onih koji su bili nasilni više puta bilo je 3,4% u poređenju sa 11%. 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.

Međutim, upadljiva je razlika u ovako dobijenoj slici i onoj koja se dobija kada isti učenici navode da li su i koliko često doživeli (odn. ispoljili) različite specifične nasilne postupke. Ako se globalne procene zamene merama na osnovu specifičnih procena, onda se broj uključenih u nasilje povećava, u slučaju da je kriterijum ponovljeno nasilje, sa 8% na 29%, a u slučaju da je kriterijum bar jednom registrovano nasilje, sa 33% čak na 74%. Učeničku interakciju, dakle, odlikuju česte nasilne

epizode, ali učenicima su izrazi poput „vršenje nasilja”, „žrtva nasilja” i sl. prejaki za opis takve interakcije, i pored smernica koje su dobili i koje najverovatnije nisu mogle da istisnu jezičke forme koje oni koriste za označavanje nasilnih epizoda.

O rasprostranjenosti klime nasilja govori i rasprostranjeno osećanje nesigurnosti učenika. Svaki četvrti učenik (27%) izjavljuje da u njegovoj školi ima učenika kojih se plaši jer bi mogli da ga maltretiraju.

Što se tiče pojedinačnih oblika nasilja, učenici su se najčešće žalili na direktno verbalno nasilje (uvrede i ismevanja) – 47%, i na verbalno relaciono nasilje – 34%, a zatim na fizičko nasilje – 20%. Učenici najčešće priznaju da su vršili direktno verbalno nasilje (33,5%), pa fizičko nasilje (15,7%). Generalno, pokazuje se da je, kao i u drugim zemljama, verbalno nasilje najrasprostranjeniji oblik vršnjačkog nasilja (Tabela 3).⁵⁷

Ispitivanje je ukazalo i na priličnu rasprostranjenost nasilja odraslih nad decom, bar kada o tome govore sama deca. Među učenicima 5–8. razreda, njih 25% je reklo da su u poslednja 2–3 meseca doživeli da ih neki nastavnik vređa, 15% da ih je nastavnik udario, 8,5% da im je nastavnik pretio, 8% da je neki drugi odrasli bio nasilan. Ukupno 36% učenika žalilo se na bar jedan od gornjih oblika nasilja odraslih. Njih 22% reklo je da je tokom školovanja neki nastavnik bio nasilan prema njima. Otprilike polovina zaposlenih negira da su primetili da je neko od njihovih kolega nasilan prema deci, a polovina njihovih kolega iz istih škola priznaje da nasilni odrasli postoje.

Podaci govore i o nasilju učenika prema odraslima. Skoro svaki drugi učenik 5–8. razreda (43%) izjavio je da je bio svedok da neki učenik iz njegovog odeljenja vređa nastavnika ili mu preti, a svaki deseti (9%) je bio svedok i fizičkog napada na nastavnika. O tome govore i odgovori zaposlenih. Njih 29% misli da je verbalno nasilje učenika prema nastavniku u njihovoj školi ozbiljan ili veoma ozbiljan problem, 13% misli da je ozbiljan ili veoma ozbiljan problem fizička agresija učenika prema nastavnicima. Njih 16% izjavljuje da su se bar jednom osetili ugroženi pretnjama od strane učenika.

57 Podaci u Tabeli 3, koji prikazuju odgovore 58.027 učenika (18.806 od 1–4. razreda i 39.221 od 5–8. razreda) razlikuju se za po jedan procenat ili manje od podataka saopštenih u Popadić i Plutova (1997) izračunatih na osnovu odgovora duplo manje (N=26.228) do tada ispitanih učenika.

Tabela 3: Oblici vršnjačkog nasilja kojima su bili izloženi učenici u poslednja tri meseca

Oblici viktimizacije	Nije se desilo nijednom	Jednom ili dvaput	Više puta ili svakodnevno
Drugi učenici su me nazivali pogrdnim imenima, ismevali me ili vredali	53,4%	30,7%	16,0%
Pričali su laži o meni i pokušavali su da odvrate ostale učenike od mene	66,1%	24,3%	9,5%
Udarali su me, tukli, šutirali, gurali, gadali, zatvarali ili zaključavali u prostoriju i sl.	80,5%	15,0%	4,5%
Pretili su mi i zastrašivali su me	82,8%	14,0%	3,3%
Dodirivali su me na način koji mi je bio neprijatan ^a	90,4%	5,7%	3,9%
Otimali su mi novac i druge stvari, uništavali su moje stvari	89,7%	8,3%	2,0%
Prisiljavali su me da činim ono što nisam hteo/la	90,6%	7,7%	1,8%
Doživeo/la sam neku drugu neprijatnost od učenika ^a	89,0%	8,8%	2,3%

Oblici nasilja ^b	Nije se desilo nijednom	Jednom ili dvaput	Više puta ili svakodnevno
Nazivao sam druge učenike pogrdnim imenima, ismevao ih ili vređao	66,5%	28,2%	5,4%
Udario sam učenika (učenicu), šutnuo sam ga ili zaključao u prostoriju i slično	84,3%	13,1%	2,7%
Pretio sam učeniku (učenici) i zastrašivao ga	90,4%	8,3%	1,2%
Dodirivao sam učenika (učenicu) na način koji je njemu (njoj) bio neprijatan, nekoga sam seksualno maltretirao ^a	93,0%	4,4%	2,6%
Nagovarao sam učenike da se ne druže s nekim učenicom (učenicom), pričao sam laži o njemu (ili njoj)	93,4%	5,7%	,8%
Prisiljavao sam učenika (učenicu) da čini ono što ne želi, da se ponaša glupo i ružno	97,3%	2,2%	,6%
Uzeo sam novac ili druge stvari od učenika (učenice), uništavao sam njegove (njene) stvari	98,5%	1,1%	,4%

^a Odgovarali su samo učenici 5–8. razreda.

^b Devojčice su imale upitnike sa tvrdnjama formulisanim u ženskom rodu.

• neko je okrenuo čitav razred protiv mene • napravili su grupu na facebooku o meni da sam ustaša • moja simpatija mi rekla da sam đubretar • učiteljica me odvede u svlačionicu i udara • ucenjivao me da se igram sa njim ili će me nazvati pogrdnim nadimcima • kada idem na trening karatea drugi me tuku i vređaju • neko mi baca knjige na pod • tukli su me Cigani zato što sam im rekao da ne mogu igrati sa nama klikere • devojčica me ucenjivala i primoravala da joj pišem kontrolne zadatke • pišu moje ime po školi • vređali su me da imam velike grudi i da sam Ciganka • ja nemam oca a drugari su me zbog toga vređali • vređali su moje roditelje i tražili da puzim po hodnicima • tukli su me osmaci i to snimili • udarali me po glavi i terali me da psujem i da sebe nazivam grubim imenima • sakrivali mi stvari, napunili patiku vodom • pretili su mi jer nosim iste patike kao oni • izbacivali su me zbog vaški • to ne može da se napiše • drug me vređa, a sve izgleda kao da razgovaramo • nazivali su me *Gico* zato što sam malo puna • pretili su mi da će me ubiti ili prebiti – jednom su me i prebili ali ne sa teškim povredama • vređali mi porodicu, to najviše mrzim • drug me udarao iz dosade, ali meni to nije bila šala • pričali su rogovatne reči o meni • moja mama je bila trudna, drugarica mi je rekla da će brat ili sestra da mi se rodi iskasapljena • beže od mene (gadim im se) • kada me je moj najbolji drug uhvatio za zadnjicu i ucenio da ako ga kažem nastavnici, da ćemo se prestati družiti • Srbi me vređaju zato što nisam Srbin • zadirkuju me kad sam rekao u koga sam se zaljubio • u poslednja tri meseca svaki odmor drugari su me mučili potezima američkog rvanja • tri dečaka su me udarila i rekli ružne reči, jer sam novi đak u školi • starije devojčice su mi lupale šamare i terale me da plačem • Romi su me bili, oni tuku svu decu, oni su mi tražili pare, ako nemam oni će me još • rekli su mi da ja ne mogu bez mame koja me je ostavila • crtaju me na tabli kao vampira, rugobu • neka devojčica mi je rekla da mi je brat umro, plakala sam, sve dok kući nisam videla da je to laž • drugari mi pričaju da sam debeo, smisle nešto da bi imali razlog zašto se ne igraju sa mnom • drug me tera da mu donosim po 150 dinara, da me ne kaže nastavnici da sam šutirao kantu za đubre u dvorištu • drug je rekao celom odeljenju da sam zaljubljena u njega • rastužio me je način na koji je jedan dečak pretio da će da me siluje • u staroj školi su me sva deca linčovala, niko nije hteo da mi pomogne, čak ni učiteljica • u prvom razredu su mi napunili gaće peskom • to što su mi svaki drugi dan radili šutku • terali su me da jedem iz kante i snimali mob. telefonom • pišu po kontejnerima uz moje ime „smrad, kurva, đubretarka” • kada me ogovaraju iza leđa, a ovamo su dobri sa mnom •

Neki odgovori učenika iz istraživanja „Škola bez nasilja”

Karakteristike dece uključene u nasilje

Istraživanja koja se bave agresivnošću dece po pravilu su usmerena na prepoznavanje agresivne dece i utvrđivanje njihovih karakteristika. Označiti neko dete agresivnim ili nasilnim znači pripisati mu sklonost da u nizu situacija agresivno reaguje. Istraživanja koja se tiču siledžijstva unose veoma značajnu novinu, koja se sastoji u tome da u fokus interesovanja stavljaju ne više *dispoziciju*, već relativno trajnu *interakciju* za čije postojanje su podjednako nužna bar dva učesnika – i nasilnik i žrtva. Nazvati jedno dete siledžijom, a drugo žrtvom podrazumeva da u njihovoj interakciji postoji niz interaktivnih epizoda u kojima jedno dete nastoji da povredi drugo. Predmet analize, međutim, ni ovde po pravilu nije sama interakcija, niti se termini „siledžija” i „žrtva” odnose na nosioce uloga unutar konkretne interakcione epizode. Pre bi se moglo reći da „siledžija” i „žrtva” označavaju relativno trajne uloge u *odnosu*, a ne privremene uloge u interakcionoj epizodi, tako da ovi nazivi opet postaju oznake za relativno trajne karakteristike deteta, a ne oznake za, da tako kažemo, subjekat i objekat konkretne radnje. Štaviše, način ispitivanja, koji se ne bavi ni interakcijama ni odnosima ne vezuje uloge nasilnika i žrtve u zajednički socijalni odnos, već uloga nasilnika i žrtve postaje naziv za tendenciju da se unutar brojnih socijalnih odnosa sa drugom decom preuzima jedna ili druga uloga. „Žrtva” na ovaj način postaje, isto kao i „agresivno dete” ili „nasilnik”, naziv za relativno trajnu karakteristiku deteta, s tim što žrtve nisu deca koja u poređenju sa nasilnicima zauzimaju neko drugo mesto na kontinuumu agresivnosti, recimo suprotan pol. I po načinu konceptualizacije i po načinu merenja, „biti žrtva” i „biti nasilnik” predstavljaju dve konceptualno (dakle, ne nužno i empirijski!) nezavisne karakteristike deteta.

Vrste uloga

Pošto se viktimizacija (izloženost nasilju) i nasilništvo definišu i mere nezavisno jedno od drugog, otvara se prostor za tipologiju dece koja nastaje ukrštanjem ove dve dimenzije. Već na nivou merenja, ako se izloženost nasilju i nasilništvo mere posebnim pitanjima, moguće je da se iz ta dva podatka, kada se dihotomizuju i ukrste, dobiju četiri kategorije (uloge) učenika. Postavlja se dalje pitanje koje kategorije postaju na ovaj način uočljive, šta nam govore relativne proporcije ovih kategorija, i koliko su same kategorije međusobno povezane.

U pojedinačnoj epizodi nasilja nasilnik i žrtva stoje suprotstavljeni jedan drugom, pa je iz takve slike lako očekivati da su nasilnik i žrtva dijametralno različiti, i da što je veća tendencija (sklonost ili verovatnoća, kako god to shvatili) da se bude nasilan, to mora biti slabija tendencija da se bude žrtva. Nalazi otkrivaju drugačiju sliku. Dejvid Peri i saradnici (Perry i sar., 1988: 812) kao glavni nalaz svog istraživanja navode da su „agresija i viktimizacija ortogonalne dimenzije” (našli su korelaciju od 0,06). Rigbi i Sli (1993) su takođe osporili da tendenciju da se maltretiraju drugi i tendenciju da se bude maltretiran od drugih treba posmatrati kao polarne opozite. Zaista, u svojoj studiji dobili su da su ove dve tendencije nezavisni faktori (nedovoljnu pažnju zaslužuje nalaz i da je prosocijalno, kooperativno ponašanje bilo dimenzija nezavisna i u odnosu na sklonost nasilju i u odnosu na izloženost nasilju). Samoprocene viktimizacije i nasilništva učenika u osnovnim i srednjim školama korelirale su u studiji Solberg, Olweus i Endersen (2007), zavisno od poduzoraka, od 0,02 do 0,26. Većina mera pokazuje da su nasilništvo i viktimizacija ne nezavisni, već značajno pozitivno povezani. Mere viktimizacije i nasilništva, računane na osnovu vršnjačkih nominacija, korelirale su 0,30 u studiji Veenstra i sar. (2005), a 0,32 u studiji Schwartz i sar. (1997), a nekada i znatno više (npr. 0,62 u Bizumic i sar., 2009). U našem istraživanju „Škola bez nasilja” povezanost viktimizacija i nasilja, iznosila je 0,32 ako se koreliraju globalne samoprocene, a 0,33 ako se koreliraju skorovi izračunati iz specifičnih postupaka.

Žrtve

Tipične žrtve su oni učenici koji su česte mete napada druge dece, ali koji sami ne uzvraćaju već trpe i povlače se. Oni pokazuju neke, očekivane, zajedničke karakteristike. Po pravilu, to su deca koja su fizički slabija, preosetljiva, anksiozna, bojažljiva i povučena (Byrne, 1994; Marano, 1995). Ona su nesigurna, neasertivna, a na napad reaguju plaćem i povlačenjem. Niz istraživanja u različitim sredinama pokazuju da je izloženost nasilju povezana sa većom anksioznošću, depresivnošću, malim

samopouzdanjem i lošom slikom o sebi, i da takav opis važi za oba pola i različite uzraste. Žrtve često imaju neki nedostatak kao što je neko fizičko oštećenje, mucanje, preterana gojaznost i slično, ali ne znači da su zbog tog nedostatka postali žrtve – on je najpre zgodan, lako uočljiv povod za kinjenje. Nekoliko istraživanja u Velikoj Britaniji pokazuju da su deca iz marginalizovanih grupa značajno više – 2–3 puta – izloženi riziku viktimizacije, kao i riziku da sami budu nasilnici. Deca s invaliditetom su manje integrisana u vršnjačku grupu, sa manje prijatelja koji bi ih štitili, a ti faktori su bitni (Cowie i Wallace, 2000).

Kada se analizira povezanost uloge učenika sa nekim njegovim karakteristikama, treba voditi računa da ona ne govore o uzročno-posledičnoj vezi, niti o direktnoj vezi. Na primer, Peri i saradnici (1988) našli su da je izloženost nasilju povezana sa odbacivanjem od strane vršnjaka. Možda odbačenost vodi ka većoj viktimizaciji, a možda viktimizacija ima za posledicu odbačenost, a možda je, naravno, uticaj obostran, uvek sa manje ili više varijabli koje posreduju između uzroka i posledice. Neke karakteristike žrtava bez sumnje su posledice izloženosti nasilju. Utvrđeno je da izloženost nasilju ima brojne neposredne negativne posledice, koje spadaju i u internalizovane (emocionalne) i u eksternalizovane probleme (probleme u ponašanju). Deca žrtve pate i od drugih problema povezanih sa stresom, kao što su glavobolje, nesanica, stomachne tegobe (Hawker i Boulton, 2000). Takva deca izbegavaju školu, opažajući je kao neprijatno i opasno mesto, počinju da zaostaju u školi. Ona gube samopoštovanje i sigurnost u sebe, što može potrajati do odraslog doba (Boulton i Underwood, 1992; Olweus, 1993a). U ekstremnim slučajevima napuštaju školu, pokušavaju samoubistvo, ili ubijaju nasilnike.

Ima puno nastojanja da se napravi razlika između tipova žrtava, da se ne bi sve žrtve opisivale na identičan način. Jedna podela koja se čini korisnom jeste na kratkotrajne i stabilne žrtve, jer se može pretpostaviti da posledice viktimizacije u velikoj meri zavise od njenog trajanja. Koliko je uopšte položaj žrtve stabilan?

Uloga žrtvi nasilja relativno je stabilna (Pepler and Craig, 1995; Paul i Cillessen, 2003). Smit i Šu (Smith i Shu, 2000) su, ispitujući dužinu nasilnih interakcija, našli da je jedna polovina žrtava navodila kratkotrajne epizode, oko nedelju dana, a u retkim slučajevima zlostavljanje je trajalo i nekoliko godina. U drugoj studiji (Schafer i sar., 2004), 28% mladih koji su završili školovanje saopštilo je da su bili žrtve nasilja, a 29% od tog broja (tj. njih 8% od ukupnog broja) da je bilo izloženo nasilju i u osnovnoj i u srednjoj školi. Olweus (Olweus, 1978) je našao da će deca koja su bila žrtve s 13 godina, verovatno biti žrtve i sa 16, kad se nađu u drugoj školi, s promenjenim nastavnicima i učenicima u razredu. Pol i Cilesen (Paul i Cillessen, 2003) su, prateći skorove izloženosti nasilju dece u višim razredima osnovne i

nižim razredima srednje škole, našli da korelacije između susednih razreda prelaze 0,70, čak i tamo gde, prelaskom u novu sredinu i menjanjem odeljenjske grupe, dolazi do značajne promene u kontekstu. Jedna od interpretacija jeste da nasilje stvara začarani krug: zlostavljana deca sve više gube samopouzdanje, što ih još više čini pogodnim da budu mete, a to onda vodi još većem gubitku samopouzdanja itd.

Jedan ohrabrujući nalaz jeste da je oporavak od viktimizacije po pravilu vrlo brz, da nema trajnih posledica i da je trenutno stanje pod uticajem trenutnog statusa. Juvonen i saradnici (Juvonen, Nishina i Graham, 2000) ispitivali su decu uzrasta 12–15 godina, dva puta, u razmaku od godinu dana. „Bivše žrtve” (deca koja su bila žrtve ali više nisu) nisu se razlikovala od dece koja uopšte nisu bili žrtve ni po usamljenosti, ni po samopoštovanju ni depresivnim simptomima. „Stabilne žrtve” (žrtve i na prvom i na drugom testiranju) razlikovale su se po tim osobinama, i bile su slične novim žrtvama.

Sličan postupak koristili su Piter Smit i saradnici (Smith i sar., 2004), ispitujući učenike u razmaku od dve godine. Na osnovu statusa u prvom i drugom testiranju, klasifikovali su učenike u četiri grupe: stalne žrtve, bivše žrtve, nove žrtve, i one koji nisu žrtve. Bivše žrtve se ni u ovoj studiji nisu značajno razlikovale od onih koji nisu bili žrtve (sem u opažanju problema sa vršnjacima). Stalne žrtve su imale manje prijatelja, manje su volele druge učenike, izveštavale su o više problema sa vršnjacima i bile više uključene u nasilništvo prema drugima. Bivše žrtve su češće od stalnih i novih žrtvi saopštavale drugima da su ugrožene, što bi moglo značiti da im je to pomoglo da prestanu da budu žrtve, i što onda ukazuje da jačanje socijalne podrške, osnaživanje dece da se obrate za pomoć i da imaju kome da se obrate za pomoć, treba da budu važni elementi programa borbe protiv nasilja.

Činjenica da se samoprocene ne poklapaju uvek sa procenama vršnjaka, ponudila je istraživačima mogućnost još jedne klasifikacije žrtvi koja bi mogla biti korisna. Već je rečeno da su Peri i saradnici (Perry i sar.) utvrdili da samoprocene i vršnjačke procene ne izdvajaju istu decu i da jedna „mala grupa” dece koju su oni nazvali „paranoidnim” za sebe navodi da su žrtve, ali ih takvim ne označavaju ni vršnjaci ni nastavnici. Ovakva klasifikacija ukrštanjem procena i samoprocena iskorišćena je i u studiji Graham i Juvonen (1998), na uzorku dece 6–7. razreda. Autorke su dobijene grupe nazvale „pravim žrtvama”, „paranoidnim”, „poricateljima” i „nežrtvama”. Nađeno je da je najbrojnija grupa „paranoidnih” (17%), da je bilo 10% „pravih žrtava” i 5% „poricatelja”.

Nazivi kategorija svakako su neprimereni, pogotovo ako se uzme u obzir izrazita arbitrarnost s kojom su obe dimenzije deljene na dve kategorije koje će se ukrštati. U kasnijem istraživanju (Graham, Bellmore i Juvonen, 2003) autorke su za decu iz ovih kategorija koristile nazive

„prave žrtve”, „žrtve u vlastitim očima”, „žrtve u očima vršnjaka” i „ne-žrtve”. S obzirom na indikatore psihološke neprilagođenosti, „prave žrtve” su se jasno razlikovale od učenika koji nisu bili žrtve. Pokazivale su manje samopoštovanje, bili su anksioznije, usamljenije, depresivnije, opterećene fizičkim simptomima. Druge dve kategorije žrtava bile su negde između ove dveju grupa, ali tako da su „žrtve u vlastitim očima” više nalikovale pravim žrtvama, a „žrtve u očima vršnjaka” učenicima koji nisu žrtve. S obzirom na socijalne indikatore prihvaćenosti i popularnosti među vršnjacima, „prave žrtve” su bile odbačenije nego oni koji to nisu, a u tome se od njih nisu razlikovale žrtve u očima drugih. S druge strane, žrtve u vlastitim očima nisu se po prihvaćenosti razlikovale od dece koja nisu bila žrtve. Rezultati istraživanja imaju i metodološku poentu. Da se status žrtve ispitivao samo na osnovu samoprocena, ne bi se utvrdila veza viktimizacije i prihvaćenosti. Da se viktimizacija ispitivala samo na osnovu nominacija, ne bi se utvrdila veza viktimizacije sa psihološkom neprilagođenošću.

Do sada prikazani odgovori na pitanje „Ko su žrtve?” ukazivali su na pre svega teorijski relevantne specifičnosti viktimiziranih učenika, ali pitanje ima i mnogo praktičniju dimenziju. Od kritične je važnosti prepoznati da je neko dete izloženo nasilju, jer, kao što će se videti, ne treba očekivati da će takve probleme dete spremno podeliti sa drugima. Navodi se čitav niz znakova sadržanih u detetovom ponašanju koji bi trebalo da roditeljima i nastavnicima budu znaci upozorenja da je dete možda izloženo nasilju, čak i ako samo nasilje nije evidentno. Neki od tih znakova ukazuju na izloženost intenzivnom stresu, drugi na uključenost u specifičnu interakciju nasilnik–žrtva. Sumnju da je dete maltretirano trebalo bi da pobude sledeći znaci (Elliot i sar., 1997):

- dete nerado ide u školu i izmišlja razna opravdanja da bi izbeglo školu,
- uplašeno je dok dolazi ili odlazi iz škole,
- često menja put od kuće do škole,
- naglo popušta sa uspehom,
- deluje odsutno, dekoncentrisano i nemotivisano,
- vraća se iz škole s oštećenim stvarima ili pocepanom odećom,
- dolazi gladno (jer mu je neko oduzeo užinu),
- gubi apetit,
- ima zdravstvene probleme (glavobolju, bolove u stomaku),
- povlači se u sebe,
- počinje da muca,
- javlja se noćno mokrenje,
- plače pre spavanja,

- ima noćne more, u snu viče: „Ostavi me na miru!”
- ima ogrebotine i modrice za čije poreklo daje neobična objašnjenja,
- traži ili krade novac (da bi platilo nasilnika),
- stalno „gubi” džeparac,
- odbija da govori o tome zašto je stalno neraspoloženo,
- prestaje da jede ili postaje opsednuto čistoćom (kao reakcija na to što ga zovu „debelim” ili „prljavim”, itd.

Svaki od ovih znakova može da ima sasvim različite uzroke, ali to mogu biti i znaci izloženosti nasilju, i što je tih znakova više, odrasli bi trebalo da ozbiljnije razmotre mogućnost da je dete izloženo maltretiranju.

Žrtve/nasilnici

Na osnovu opisa učenika koji su mu davali nastavnici, Olweus (1978) je primetio da nisu sve žrtve submisivne. Manji broj žrtava su, po opisu nastavnika, nemirne, iritabilne, brzo planu, lako ih je isprovocirati, karakteriše ih kombinacija anksioznosti i agresivnosti. Oni svojim ponašanjem često provociraju vršnjake, pa je nekad i ceo razred uključen u njihovo zlostavljanje, nekad i odrasli mogu pokazivati otvorenu nenaklonost prema njima. Olweus ih je nazvao „provokativnim žrtvama”.

U kasnijim istraživanjima, ova deca se identifikuju na osnovu psihometrijskih kriterijuma. To su deca koja su i nasilnici i žrtve. Oni su označeni na različite načine: kao provokativne žrtve (Olweus, 1978, 2001), nasilnici/žrtve (Boulton i Smith, 1994), agresivne žrtve (Schwartz i sar., 2001). Ova grupa je relativno mala i njihov procenat varira – jedan pregled (Schwartz i sar., 2001) navodi raspon od 0,3% do 29%. Njihova proporcija je izgleda vrlo osetljiva na korišćenu metodologiju – u istraživanju Perija i saradnika (1988) bilo je podjednako i agresivnih i neagresivnih žrtava, u Olweusovoj (2001) studiji 10–20% žrtava su bili i nasilnici, a kod Schwartz i sar. (2001) još manje.

I pored malog procenta učenika koji se svrstavaju u ovu kategoriju, zanimanje za to šta je karakteristično baš za ovu decu, veoma je veliko. Nakon serije oružnih napada učenika po školama, pre svega u SAD, nastojeći da pronađu porodični ili psihološki profil tipičnog napadača, tajna služba US sprovedla je obimno istraživanje vezano za 41 napadača u školama. Obavljeni su intervjui sa porodicom, osobljem škola, vršnjacima. Iznenadujući podatak je bio da je 71% takvih napadača bio žrtva siledžijstva. Analiza dece koja su izazivala masovne pucnjave u školama u SAD otkrila je, sem toga da je većina te dece bila izopštena od vršnjaka i maltretirana, i to da je 78% napadača ranije razmišljalo o samoubistvu ili pokušalo samoubistvo, a 61% imalo epizodu sa ozbiljnom depresijom (Vossekuil i sar., 2002).

Psihometrijski kriterijum kojim se ova kategorija izdvaja nije dovoljan da se razume koja deca tu pripadaju, pogotovo ako se ne uzima u obzir šta po učestalosti preteže – nasilnost ili viktimizacija. Najpre, tu mogu biti deca koja su pre svega (češće) žrtve pa tek zatim (uslovno) nasilnici, i čija se nasilnost koju upitnik registruje sastoji u povremenom (češće od dva puta u nekoliko meseci), možda bezuspešnom, uzvraćanju svojim progoniteljima. Tu mogu pripadati i deca koja su najpre nasilnici, a tek zatim (uslovno) žrtve u smislu da neke od njihovih žrtvi ne prihvataju ćutke nasilje već ponekad uzvraćaju. Tu, zatim, mogu pripadati deca na koju se najčešće i misli kad se govori o žrtvama/nasilnicima, koja su primarno agresivna i svojim ponašanjem, neuklapanjem u grupu i nepoštovanjem grupnih normi izazivaju grupu ili bar deo grupe protiv sebe; oni bi po pravilu bili žrtve onih koji su jači od njih, a nasilni prema slabijima od sebe. Istraživači uzimaju slobodu da ovu kategoriju tumače na različite načine, i češći su oni opisi prema kojima se radi o „neefikasnim agresorima” (Perry i sar., 1992, Schwartz, 2000).

Polazeći od toga da su žrtve/nasilnici primarno nasilnici a sekundarno žrtve, istraživači su skloni da razliku između nasilnika i žrtava/nasilnika vide u vrsti agresije kojoj su skloni (npr. Schwartz i sar., 1997; Pellegrini i sar., 1999). Nasilnici bi bili skloni proaktivnoj, a nasilnici/žrtve reaktivnoj agresiji. Žrtve/nasilnici opisuju se kao impulsivna deca sa problemima samokontrole, koja po svom ponašanju odgovaraju deci sa poremećajem pažnje i hiperaktivnošću (ADHD).

Bilo je više pokušaja da se utvrdi koje razlike u karakteristikama ličnosti ili socijalizatorskim iskustvima dovode do toga da neko dete bude nasilnik/žrtva, a ne samo nasilnik ili samo žrtva. U jednoj takvoj studiji (Schwartz i sar., 1997) intervjuisane su majke petogodišnje dece (njih 198), a zatim su deca praćena dok nisu imala 8 i 9 godina (treći i četvrti razred). Utvrđene su karakteristične razlike u podizanju dece nasilnika i agresivnih žrtava. Grupa agresivnih žrtava (njih 16) imala je više kažnjavajući, neprijateljski i odbacujući tretman nego druge grupe. Deca koja su spadala samo u kategoriju agresivnih, bila su više svedoci konflikata i agresije odraslih, ali nisu sama bila izložena nasilju kao što su to bile agresivne žrtve.

U drugoj studiji (Unnever, 2005), nađene su razlike u ponašanju i statusu između nasilnika i agresivnih žrtava, ali ne i u socijalizatorskim obrascima. Agresivne žrtve bile su manje popularne nego nasilnici, nastavnici i vršnjaci napad na njih češće su videli kao zaslužen, i moglo bi se očekivati da su oni i bili više izloženi napadima. Agresivne žrtve su više od nasilnika bile sklone fizičkoj, a manje verbalnoj agresiji. Agresivne žrtve su u poređenju sa nasilnicima bile manje proaktivno, a više reaktivno agresivne, i više proaktivno agresivne nego žrtve. Što se tiče socijalizatorskih iskustava, međutim, razlika između ove dve kategorije nije bila naročito

velika, i bila je značajno manja nego razlika između agresivnih žrtvi i žrtvi. Nije potvrđeno da agresivne žrtve češće nego nasilnici i dolaze iz porodica sklonih prisiljavanju ni da su nasilnici češće svedoci porodičnih konflikata nego agresivne žrtve. Rezultati sugerišu na to da agresivne žrtve imaju haotičniji porodični život nego žrtve i možda nasilnici.

Nasilnici

Pokazalo se da nije lako napraviti profil tipičnog nasilnika. Postoji stereotip o tipičnom nasilniku: takvo dete je, najpre, muškog pola, fizički jače od svojih vršnjaka, ali nesocijalizovano, naučeno da nasiljem rešava probleme, što stvara nevolje i njemu i drugima. Ono je zato marginalizovano, druga deca ga se plaše i ne vole ga (Cairns i Cairns, 1991). Ovakva slika postepeno je doctavana u seriji istraživanja agresivnosti, pri čemu je agresivno dete bilo ono koje je, na osnovu procene nastavnika ili vršnjaka, sklono fizičkoj agresiji reaktivnog tipa. Nasilnici se izdvajaju po karakterističnom odnosu prema žrtvama i odnosu prema nasilju. Oni generalno pokazuju manju empatičnost, manje razmišljaju o osećanjima žrtve, spremniji su da, u pričicama, pridaju agresoru prijatna osećanja, sami nalaze zadovoljstvo u svojim agresivnim postupcima. Postoje i razlike u atribucijama kojima su skloni: skloniji su da drugima pripisuju neprijateljske namere, i da žrtve smatraju odgovornim za zlostavljanje. Ovakav tip agresivnog učenika po pravilu je opisivan kada se pokušavalo pomoći nastavnicima i roditeljima da prognoziraju za koje dete postoji povećan rizik da će se nasilno ponašati. Jedna takva lista ranih upozoravajućih znakova mogućeg nasilnog ponašanja u budućnosti izgleda ovako (prema Dwyer i sar., 1998: 8–11):

- povlačenje iz društva,
- izraženo osećanje izolovanosti i usamljenosti,
- izraženo osećanje odbačenosti,
- osećanje da je meta napada i maltretiranja,
- nezainteresovanost za školu i slab školski uspeh,
- izražavanje nasilja u pisanim radovima i crtežima,
- nekontrolisani bes,
- obrasci impulsivnog ili hroničnog udaranja, vređanja i siledžijstva,
- registrovani disciplinski problemi,
- nasilno i agresivno ponašanje u prošlosti,
- netolerantnost prema različitosti, predrasude,
- korišćenje droga i alkohola,
- udruživanje u gangove.

Povlačenjem razlike između reaktivne i proaktivne agresivnosti stvorila se mogućnost i da se razlikuju dva tipa nasilnika, s jasnijim profilima od onoga koji je u sebi morao da ukomponuje osobine i jednog i drugog. Ova dva oblika agresije, smatra se, zasnivaju se na drugačijim kognitivnim i emocionalnim procesima, sastoje se u drugačijem tipu reakcija, uče se na različite načine tokom individualne istorije i zavise od različitih situacionih faktora. U čemu bi se procesi razvoja reaktivno i proaktivno agresivne dece podudarali, a u čemu razlikovali skiciraju MekOlif i saradnici (McAuliffe i sar., 2006: 367). Razvojno, reaktivna agresija verovatno prethodi proaktivnoj agresiji i služi kao katalizator za njen razvoj. Neku decu već na vrlo ranom uzrastu karakteriše slaba regulacija osećanja i ponašanja: ona se lako razbesne i teško kontrolišu ponašanje. Ako se desi da odrastaju u porodicama gde se prema njima primenjuju strogi vaspitni postupci, postepeno će razvijati neprijateljska atribuciona usmerenja i naviku da agresijom rešavaju probleme. Kombinacija slabe regulacije i ovakvih kognitivnih usmerenja podstiće ih da ispoljavaju reaktivnu agresiju kada su provocirani. Takvo ponašanje ne ulazi u poželjne socijalne veštine i ne nailazi na odobravanje kod vršnjaka. Naprotiv, deca ih odbacuju ili su nasilna prema njima. Odbacivanje je stresno iskustvo koje vodi ka pripisivanju neprijateljskih namera drugima.

Ovakve reakcije vršnjaka faktički učvršćuju naviku da dete reaguje reaktivnom agresijom jer one za dete predstavljaju stresno iskustvo koje vodi pripisivanju neprijateljskih namera drugima i, paradoksalno, potvrđivanju takvih atribucija i jačaju one emocije koje do reaktivne agresije dovode. Pošto su odbačena od vršnjaka, ona nemaju prilike koliko druga, prihvaćena deca, da u vršnjačkim grupama uče i uvežbavaju ono ponašanje koje dovodi do smanjenja agresivnosti i poboljšanja statusa u grupi, a to su veštine kooperacije, empatije, zauzimanja tuđe perspektive, zaključivanje o namerama (Dodge i sar., 2003). Nedostatak tih veština će ih sve više udaljavati od drugih, tj. umanjivati njihov status, sve ovo će se odraziti i na loš uspeh u školi. Rešenje za ovu decu biće da se udružuju sa sebi sličnima i unutar takvih grupa jedni kod drugih potkrepljuju agresivno ponašanje. Takva deca razvijaju rizik antisocijalnog ponašanja u odrasloj dobi (Patterson, Reid i Dishion, 1992).

Agresija, međutim, ne nailazi samo na negativne socijalne posledice. Kroz iskustvo s drugom decom i u porodici deca sa agresivnim ponašanjem mogu uočiti da se agresija često pokazuje kao efikasno sredstvo za postizanje ciljeva. Agresivni postupci se mogu videti kao instrument za postizanje ciljeva, čija upotreba se može uvežbavati, a efikasnost povećavati obraćanjem pažnje kada, prema kome i u kom obliku se isplati biti agresivan. Na taj način se kod njih razvija proaktivna agresivnost.

MekOlif i saradnici (2006) sumiraju neke razlike između ovih podvrsta agresivnosti. Što se socijalno-kognitivnih korelata tiče, reaktivna agresija je pozitivno povezana s neprijateljskim atribucionim usmerenjima i agresivnom rešavanju socijalnih problema, dok je proaktivna agresija pozitivno povezana s očekivanjem pozitivnih ishoda od agresije i pridavanjem većeg značaja instrumentalnim nego socijalnim ciljevima. Od ponašajnih korelata, reaktivna agresija je povezana sa socijalnim povlačenjem, hiperaktivnošću, slabim socijalnim veštinama. Proaktivna agresija pozitivno povezana je s maloletničkom delinkvencijom. Što se socijalnih korelata tiče, reaktivna agresija je povezana s odbacivanjem od strane vršnjaka i viktimizacijom u detinjstvu, dok je proaktivna agresija povezana s druženjem sa devijantnim prijateljima u adolescenciji. Od emocionalnih korelata, reaktivna agresija je povezana s besom i depresijom, a proaktivna s očekivanjem zadovoljstva od agresije. Vezano za etiologiju, reaktivna agresija povezana je s ranijim oštrim vaspitanjem, a proaktivna s porodičnom istorijom nasilja i zloupotrebe supstanci.

Razdvajanju proaktivnog i reaktivnog nasilnika doprinela su i istraživanja siledžijstva. U njima, tipičan siledžija pokazuje proaktivnu, a ne reaktivnu agresiju i odstupa od foto-robotu skiciranog u istraživanjima agresivnosti usmerenih, kako rekosmo, na reaktivnu agresiju. Olweus (Olweus, 1993) je nabrojao neka obeležja karakteristična za siledžije, nastojeći da koriguje neke „mitove” o tome kako tipični siledžija izgleda. Tipičan siledžija se, upozorava Olweus, *ne* izdvaja po tome što je slab učenik, neomiljen u razredu i s osećanjem manje vrednosti. Sem što je jači i fizički spretniji od vršnjaka (što nije uzrok već uslov da može biti siledžija), on ima snažnu potrebu za dominacijom nad ostalim učenicima, razdražljiv je, teško podnosi neuspeh, drzak je i agresivan prema odraslima, bez razvijene empatije. Relativno se rano odaje „lošem društvu” i raznim oblicima antisocijalnog ponašanja. Pokazalo se, dalje, da su siledžije sklonije da tuđe ponašanje vide kao provokativno, imaju potrebu da izgledaju čvrsti, plaše se da budu predmet siledžijstva, imaju manju svest o tuđim osećanjima (Dunsmuir i sar., 2006). U nekim osobinama nasilnici su slični žrtvama: pokazuje da i za nasilnike koliko i za žrtve postoji povećan rizik od depresije, i da češće pomišljaju na samoubistvo.

U istraživanjima siledžijstva, izdvajale su se i druge tipologije nasilnika, sem reaktivnog i proaktivnog agresora. Tako, Rigbi (1994) skicira dve vrste nasilnika. Jedan je onaj koji ima agresivan temperament, neempatičan je, neprijateljski nastrojen prema drugima, i potiče iz disfunkcionalne porodice. Drugu vrstu, po Rigbiju čine „pasivni nasilnici” ili „sledbenici”. On je pripadnik grupe koja crpi svoju snagu iz maltretiranja slabije dece koja nisu članovi njihove grupe. Iza ovog nasilja ne stoji zla namera i članovi grupe se, pošto su bili nasilni, ubeđuju da nikakva prava šteta nije napravljena.

Motivacija koja stoji iza nasilja može biti veoma složena, i nepristupačna samom nasilniku. Analizirajući motive koji pokreću nasilnike, Hans Toh (Toch) je došao do klasifikacije na 10 osnovnih motiva (Toh, 1969/1978: 188–237).

Prva grupa obuhvata strategije odbrane i ulepšavanja slike o sebi u vlastitim očima i očima drugih:

Odbrana ugleda – nasilnik veruje da ga položaj u grupi (npr. to što je „glavni”) obavezuje da čini nasilje.

Nametanje normi – nasilnik sebe vidi kao arbitra koji nasiljem prema „prestupnicima” uzima pravdu u svoje ruke.

Zaštita slike o sebi – nasilje je odmazda prema ljudima koji nasilniku narušavaju sliku koju ima o sebi – nasilje je automatska reakcija na uvrede i provokacije, a nasilnik se često sveti pre uvrede, „znajući” da će do izazova ili uvrede doći.

Ulepšavanje slike o sebi – nasilnik smatra da nasiljem dokazuje vlastitu muškost, neustrašivost, čvrstinu i snagu.

Samoodbrana – drugi ljudi su izvor opasnosti koje treba neutralisati, nasilnik se nasiljem služi da bi izašao na kraj sa ljudima kojih se plaši.

Otklanjanje pritiska – nasilnik pribegava nasilju kada mu nedostaju verbalne i druge društvene veštine u komuniciranju.

Drugu grupu čine postupci koji predstavljaju manipulaciju drugima u cilju zadovoljavanja vlastitih potreba:

Siledžijstvo – nasilnik uživa u patnjama drugih, i za žrtve bira slabije, osetljive osobe a izbegava sebi jednake.

Eksploatacija – nasilje se koristi kao instrument prinude prema onima koji odbijaju da se povinuju nasilniku.

Samozadovoljstvo – nasilje je takođe kazna za nepovinoavanje, ali nasilnik, za razliku od eksploatora, nema svesnu nameru da iskorišćava druge, već živi u naivnom uverenju da njegovo sopstveno blagostanje mora biti prvenstvena briga drugih. Nasilje je reakcija na nepouzdanost i perfidnost drugih ljudi.

Katarza – Da bi se oslobodio pritiska svojih akumulisanih emocija, nasilnik kreće da provocira sukob, pri čemu je identitet žrtve od sporednog značenja.

Iz ove perspektive, ne postoji jedan, agresivni, motiv koji bi stajao iza postupaka koje označavamo agresivnim i koji bi nam pomogao da takve postupke lakše prepoznamo.

Etničke/rasne razlike

Bar u psihološkim istraživanjima, prilikom ispitivanja neke pojave, traženju veza sa složenim psihološkim konstruktima prethodi povezivanje s osnovnim (ne)psihološkim, sociodemografskim varijablama, a u etnički i rasno mešovitim društvima etnička/rasna pripadnost je jedna od osnovnih takvih varijabli.

Razlike u nasilništvu i izloženosti nasilju među decom različitih rasa mnogo više su ispitivane u SAD nego u evropskim državama, gde je rasna pripadnost znatno manje značajna u istorijskom i političkom smislu. Ni u SAD, mora se odmah naglasiti, eventualna različita viktimizacija ili nasilništvo među decom različitog rasnog porekla ne uzima se kao rasno obeležje, već kao nešto što je uzrokovano socijalnim i političkim nejednakostima i razlikama i tenzijama između subkultura i manjinskih i većinskih zajednica. Politički nekorektno bi bilo ne ukazivati na, već upravo prikrivati, činjenicu da, recimo, dete afroameričkog ili hispanoameričkog porekla nema isti status u školi gde je u većini i gde je u manjini, niti da je njegovo ponašanje određeno normama koje važe za njegovu zajednicu. Već činjenica da su gangovi organizovani pre svega po etničkom/rasnom principu, kao i da rasističke i nacionalističke ideologije insistiraju na grupnim razlikama, ukazuje da će boja kože i pripadnost etničkoj grupi uticati na verovatnoću uključenosti u nasilnu interakciju.

Poređenja rasa uglavnom daju nesaglasne rezultate. U velikoj studiji na nacionalnom uzorku učenika 6–10. razreda (Nansel i sar., 2001) na osnovu samoprocena zaključeno je da su mladi Hispanoamerikanci marginalno češće nasilni od belaca i crnaca, a crnci su ređe od ostalih izjavljivali da su izloženi siledžijstvu. Graham i Juvonen (2002) su na osnovu vršnjačkih nominacija našli da su Afroamerikanci češće nasilni od ostalih. U drugoj studiji (Carlyle i Steinman, 2007), na učenicima od 6. do 12. razreda u SAD (ukupno 78.000) nađene su značajne razlike u sklonosti nasilju: nasilnika je, na osnovu samoprocena bilo 12% među Azijcima, 15,5% među belcima, 17% među Hispano, 28% među Afroamerikancima i 31% među Indijancima. Razlike u izloženosti nasilju bile su manje: 17% među Azijcima i Hispanoamerikancima, 20% među belcima i Afroamerikancima i 27% među Indijancima. U Velikoj Britaniji, Sian i saradnici (Siann i sar., 1994) nisu našli razlike u izloženosti nasilju između pripadnika etničkih manjina i etničke većine, mada je većina pripadnika manjine smatrala da su deca iz etničkih manjina više izložena nasilju. Razlike među decom su složene: rasna pripadnost povezana je sa socijalnim statusom i materijalnim stanjem i svim varijablama povezanim sa njima (način podizanja dece, susedstvo) i uticaj će zavisi od strukture odeljenja, škole i šire zajednice.

Školski uspeh

Deo opšteprihvaćene slike jeste da su nasilna deca po pravilu lošijeg školskog uspeha. Nalaz o tome da su antisocijalna i agresivna deca loši učenici predstavlja „jednu od najbolje dokumentovanih činjenica o antisocijalnoj i agresivnoj deci” (Moeller, 2001). Pri tome se obično veruje da školski neuspeh vodi ka agresivnom ponašanju. Deca koja imaju problema sa školskim uspehom zbog toga se osećaju neuspešnim i neadekvatnim i odbačenim od druge dece, sve manje se vezuju za školu i sve manje dele vrednosti grupe. Sve ih to vodi ka antisocijalnom ponašanju čiji je jedan oblik i agresija. Iz ove perspektive, strategija smanjenja nasilja, ili bar jedan njen element, sastojala bi se u pomoći deci da savladaju gradivo i poprave školski uspeh, jer bi se tada više zainteresovala za školu i vezala za nju, a i bila bi lakše prihvaćena od vršnjaka, pa bi se smanjile frustracije koje pobuđuju na agresiju.

Pre bi ipak bilo da i školski neuspeh i agresivno ponašanje imaju iste korene. Takvi koreni bi mogli biti neadekvatne intelektualne sposobnosti, nedostatak koncentracije i pažnje, hiperaktivnost, klima u porodici koja ne postavlja visoke zahteve u ovim oblastima.

Koliko god veza između nasilja i školskog uspeha bila intuitivno prihvatljiva, ona u našem istraživanju „Škola bez nasilja” nije potvrđena. Korelacija između školskog uspeha i kompozitnog skora nasilnosti kod učenika od 5. do 8. razreda iznosila je $-0,05$. Povezanost sa izloženošću nasilju bila je $-0,07$, a korelacija sa izloženošću nasilju nastavnika $-0,12$ – slabiji uspeh u školi više je povećavao verovatnoću da će dete biti izloženo nasilju nastavnika nego nasilju vršnjaka.

Uzrasne razlike

Daleko od toga da je škola prva i jedina sredina u kojoj se deca sreću sa tuđim i vlastitim nasiljem. Ona u školu dolaze sa nezanemarljivim iskustvom i nasilništva i viktimizacije, i, da bi se bolje razumelo kolika je uloga škole u oblikovanju dečje agresivnosti bilo bi dobro znati na kom uzrastu se agresija uopšte javlja i kada prerasta u relativno stabilan obrazac detetovog ponašanja.

Od kog uzrasta uopšte ima smisla govoriti o agresivnosti? Dok neki autori (Tremblay i sar., 1999) smeštaju početke ovakvog ponašanja u 17. mesec, Katarina Bridžes (Bridges, 1933) navodi da se već na uzrastu 14–15 meseci mogu registrovati „agresivni napadi”, koji se sastoje u čupanju za kosu, udaranju i ujedanju, a treći smatraju da već sa godinu dana deca

pokazuju „sposobnost da selektivno i strateški koriste fizičku silu protiv druge dece” (Baillargeon i sar., 2007).

A kada je agresivnost najveća? Pokazuje se da su najagresivnija deca uzrasta 2–3 godine, i da se kasnije, tokom života, agresivnost smanjuje. Deca uzrasta 2–3 godine najsklonija su fizičkoj agresiji, ali, kako je primetio još sveti Avgustin, njihovu agresivnost previđamo zato što ona nemaju dovoljno snage da nam naude. Agresivnost je povećana i u periodu adolescencije, i tada je i naročito opasna zbog toga što su joj posledice ozbiljnije, povezana je s upotrebom oružja itd.

Prema razvojnoj teoriji direktne i indirektno agresivnosti (Björkqvist, Lagerspetz i Kaukiainen, 1992), koja će vrsta agresije biti dominantna, zavisiće od toga koje su mogućnosti deteta na određenom uzrastu da najefikasnije (i sa najmanje štete) povredi drugo dete. Dok na početku dominira fizička agresija, s razvojem govora, u periodu od 8. do 18. godine dolazi do konstantnog opadanja fizičke agresije, a verbalna agresija raste u periodu od 8 do 11 godina, a zatim blago opada. Takođe, sa uzrastom, direktna agresivnost se smanjuje. Kako se javlja mogućnost i drugačijeg povređivanja za koji je nužan razvoj socijalne inteligencije, direktna agresija postepeno ustupa mesto indirektnoj agresiji. Indirektna agresija zahteva određene sposobnosti ne samo od nasilnika već i od žrtve: potrebno je da ne samo nasilnik već i žrtva razume različite neverbalne poruke i ume da tumači poruke u tuđem ponašanju. Vremenom indirektna agresija dobija manje vidljive, suptilnije forme, raste do 18 godina, a zatim lagano opada. Indirektna agresivnost među mladićima postepeno raste i dostiže novo koji je kod devojaka. Inače, i indirektna agresija se javlja relativno rano. U longitudinalnoj kanadskoj studiji (Côté i sar., 2007), indirektna agresija bila je jasno prisutna na najnižem uzrastu na kojem je merena, tj. u 4. godini.

Jedan od konzistentnijih nalaza u obilju obavljenih istraživanja jeste da broj *žrtava* permanentno opada sa školskim uzrastom. Sva velika istraživanja rađena na više uzrasta potvrđuju ovaj trend. Tako, među učenicima u Norveškoj na uzrastu od 8 godina bilo je 17,5% žrtava među dečacima a 16% među devojčicama, a u 15 godina 6% među dečacima i 3% među devojčicama (Olweus, 1993). U Engleskoj, na uzrastu od 7 godina žrtve su bile 38% dečaka i 31% devojčica, a na uzrastu od 15 godina bilo je po 9% žrtava među decom oba pola (Whitney i Smith, 1993), u Irskoj, 21% među dečacima i 15% među devojčicama na 7 godina, a 4% odnosno 2% sa 16 godina (O’Moore i sar., 1997). Među učenicima u Australiji, na uzrastu od 9 godina 24% dečaka i 15% devojčica su bili žrtve, a na uzrastu od 15 godina 11% dečaka i 7% devojčica (Rigby, 1996, 1997).

Nastojeći da objasne ovaj konstantan pad u izloženosti siledžijstvu, Smit i saradnici (Smith i sar., 1999) krenuli su od nekoliko mogućih objašnjenja. Prva mogućnost je da sa uzrastom dete u školi zauzima sve više mesto na

statusnoj hijerarhiji, sve je manje dece koja mogu da ga maltretiraju, a to su najpre ona koja su istog ili starijeg uzrasta. Drugo objašnjenje je da je među mladom decom nasilje češće jer ona još nisu usvojila norme koje takvo ponašanje osuđuje. Treće, mlađa deca možda još nisu ovladala socijalnim veštinama i asertivnošću koji im pomažu da se nose sa potencijalno opasnim situacijama i da ih predupređuju. Na kraju, možda se, jednostavno, menja značenje onog što deca pod siledžijstvom podrazumevaju kada su o tome pitana. Njihovo istraživanje dalo je podršku najviše prvoj, a zatim trećoj pretpostavci. Ukratko, smanjenje izloženosti nasilju nije artefakt, već realnost koja je rezultat toga da starija deca zauzimaju viši status u grupi i ređe se nalaze u opasnim situacijama. Drugaćiju sliku, međutim, pruža istraživanje Kristine Salmivali (Salmivalli, 2002). Ispitujući preko hiljadu osnovaca uzrasta 4–6. razreda, ona je utvrdila da zaista dolazi do smanjenja izloženosti nasilju, ali samo ako se oslonimo na samoiskaze. Procene nastavnika i učenika nisu registrovale takvo opadanje. Autorka zaključuje da sa uzrastom dolazi do smanjenja broja „žrtava u vlastitim očima”. Horn i saradnici (Horne i sar., 2007) nude još jedno, pesimističko objašnjenje smanjenja školskog nasilja sa uzrastom: možda jedan broj agresivnih adolescenata napušta školovanje ili čak biva zatvoreno zbog nasilnog ponašanja, a jedan broj žrtava takođe napušta školovanje čim to postane zakonski dozvoljeno.

Podaci o *vršenju nasilja* (zasnovani na samoiskazima) *ne* pokazuju opadanje sa uzrastom, već isti ili veći nivo (npr. Whitney and Smith, 1993; Rigby, 1997). Ima pokazatelja da su nasilnici što su stariji sve nasilniji, ali da sve manje koriste fizičko nasilje već se usmeravaju na verbalno i indirektno nasilje (Boulton and Underwood, 1992; Perry i sar., 1988).

Kada se istraživanje sastoji u tome da se u istom vremenskom trenutku ispituju deca različitog uzrasta, npr. učenici različitih razreda, postojanje razlika među uzrastima nekad se opisuje kao opadanje ili porast agresivnosti, ali je jasno da takvi rezultati govore o generacijskim razlikama, a ne i o tome da li deca sa odrastanjem postaju manje ili više agresivna. Za takav odgovor potrebna su longitudinalna istraživanja, i to najbolje ona gde se ne poredi grupni proseci (koji mogu da prekriju različite individualne putanje), već se prate skorovi pojedinaca. Organizovana su i takva obimna longitudinalna istraživanja da bi se rasvetlio problem uzroka agresivnosti. Jedno takvo je već spomenuto longitudinalno istraživanje u Kanadi. U periodu od 2. do 8. godine, najveći broj dece, 80%, pokazao je srednji nivo i opadajući trend u fizičkoj agresivnosti, 5% dece je pokazalo stabilno nizak nivo agresivnosti, a 15% dece stabilno visok nivo. Što se tiče indirektno agresivnosti, između 4. i 8. godine, dve trećine dece pokazalo je stabilno nizak nivo, a jedna trećina povećanje u nivou indirektno agresivnosti (Côté i sar., 2007). Ako se obe vrste agresivnosti posmatraju zajedno, može se konstatovati da većina dece (62%) pokazuje opadajuću fizičku i nisku indirektnu agresiv-

nost, 14% pokazuje opadajuću fizičku i rastuću indirektnu agresivnost, a 13% dece konstantno visoke obe vrste agresivnosti (Côté i sar., 2007: 37–55).

U istraživanju „Škola bez nasilja” poređena su deca tri uzrasta: 3–4. razred, 5–6. razred i 7–8. razred. Ako decu razvrstamo u kategorije, zavisno od toga da li su bila više puta izložena nekom obliku nasilja ili su bila više puta nasilna (dakle, na osnovu specifičnih mera i strožijeg kriterijuma), konstatujemo da se sa uzrastom povećava broj nasilnika i među dečacima i među devojkicama (na najstarijem uzrastu ih je tri puta više nego na najmlađem – porast od 5% do 17% kod dečaka i od 2% do 7% kod devojčica), s tim što je na svim uzrastima više nasilnika među dečacima nego devojkicama. Broj žrtava je bio najveći na srednjem uzrastu (razlika je 5–6% u odnosu na mlađe i starije), s tim što je taj procenat približno isti i među dečacima i među devojkicama. Kada su analizirani pojedinačni oblici viktimizacije i nasilja, uočeno je da sa uzrastom dolazi do smanjenja viktimizacije i povećanja nasilnosti. Izuzetak je bio kod najčešćeg oblika viktimizacije – izloženosti vređanju, i kod izloženosti laganju: vređanju su najviše izložena bila deca srednjeg uzrasta, a kod laganja nije bilo uzrasnih razlika. Svi oblici viktimizacije i nasilja bili su više zastupljeni kod dečaka nego kod devojčica, sem kod izloženosti laganju, gde su se devojčice više žalile i ta razlika se povećala na starijem uzrastu. Takođe su na starijem uzrastu povećane i polne razlike u udaranju, otimanju i prisiljavanju. Moglo bi se zaključiti da sa uzrastom dolazi do povećanja nasilja kod dece oba pola. Dečaci ispoljavaju veće i verbalno i fizičko nasilje. Kod indirektnog nasilja, nije bilo razlike među polovima u njegovom vršenju, ali su se devojčice više žalile da su žrtve tog nasilja.

Polne razlike

Agresivnost, a pogotovo fizičko nasilje, vezuje se najpre za muški pol, pa su se čak u mnogim istraživanjima nasilja i siledžijstva (npr. Olweus, 1978) ispitivali samo dečaci, jer se pretpostavljalo da je kod devojčica taj problem veoma retko prisutan.

Ranije se smatralo da na najranijim uzrastima, kad agresija tek počinje da se javlja u repertoaru ponašanja, nema razlike između dečaka i devojčica u ispoljavanju agresivnosti, i da razlike nastaju i postepeno se povećavaju kasnije u procesu socijalizacije (npr. Kinen i Šou /Keenan i Shaw, 1997/ zaključuju da razlike počinju tek oko 4–5. godine), ali novija istraživanja ukazuju da polne razlike postoje već tokom druge godine života (Baillargeon i sar., 2007; Archer i Côté, 2005; Côté, 2007).

Više studija pokazuje da, počevši od školskog uzrasta, dečaci češće ispoljavaju fizičku agresiju nego devojčice i ta razlika se vremenom pove-

ćava. Najveća razlika je na uzrastu između 18 i 30 godina, posle čega se razlike smanjuju (Archer, 2000a).

Uopšteno posmatrano, dečaci su agresivniji i znatno češće nasilnici nego devojčice (Craig, 1993). Bolton i Andervud (Boulton i Underwood, 1992) su našli da su u 65% epizoda zlostavljanja siledžije bili dečaci, u 15% devojčice a u preostalih 19% dečaci i devojčice zajedno. Postoje i razlike koje se ne tiču samo stepena agresivnosti. Dečaci su agresivni i prema dečacima i prema devojčicama (mada ređe), dok su devojčice znatno češće agresivne prema drugim devojčicama. Lejn (Lane, 1989) napominje i da je agresija usmerena na različite aspekte odnosa. Za dečake, siledžijstvo je deo odnosa zasnovanih na hijerarhiji moći, dok su devojčice okrenute afilijativnim vezama, pa se i agresivnost sastoji u ugrožavanju tih veza.

Neki nalazi, međutim, pokazuju da ni fizičko nasilje nije retkost među devojčicama. En Kembel, koja se osamdesetih godina bavila agresijom kod devojčica i devojaka u SAD i Engleskoj, utvrdila je u nekim studijama da je čak 89% devojčica reklo da se bar nekad potuklo, najčešće sa takođe devojčicom (Campbell, 1986). U istraživanju Svetske zdravstvene organizacije, među jedanaestogodišnjacima je bilo 61% dečaka i 27% devojčica koji su rekli da su se tokom prošle godine bar jednom potukli, a među petnaestogodišnjacima je bilo 48% dečaka i 23% devojčica koji su se potukli – vidimo da se ovaj procenat u intervalu od 4 godine kod dečaka značajno, a kod devojčica vrlo malo, smanjuje (Currie i sar., 2008).⁵⁸ Filips (Phillips, 2003) na osnovu razgovora sa manjom grupom devojaka iz južnog Londona nalazi da se tuče ni među dečacima ni među devojčicama ne smatraju nečim devijantnim, da postoji normalizacija nasilja pa i divljenje onima koji u tome učestvuju.

U istraživanju „Škola bez nasilja” dečaci su češće ispoljavali fizičku agresiju, ali dobijena razlika je daleko od toga da bi se opisala kao „dečaci udaraju druge, a devojčice ne”. Tako, u osmim razredima, gde je ta razlika bila najveća, bar jednom je nekoga udarilo 27% dečaka i 12% devojčica – moglo bi da se kaže da je među dečacima bilo fizički agresivnih *čak* više nego duplo, ali i da ih je bilo *samo* 15% više.

Vremenom je jačala ideja da je uverenje o dokazanoj većoj agresiji dečaka pod uticajem stereotipa, po kome su upravo dečaci skloni agresiji, a devojčice nisu. Olako prihvatanje takvog stereotipa ide ruku pod ruku s usmeravanjem na one forme agresivnosti koje zaista dominiraju kod muškog pola, a zanemarivanjem onih oblika agresivnosti koje su karakteristične za ženski pol, a to su indirektna ili relaciona agresivnost. Ova pretpostavka je faktički i pokrenula istraživače na ispitivanje indirektna tj. relacione agresije.

58 Procenat petnaestogodišnjakinja koje su se bar jednom potukle kreće se od preko 30% u Malti, Belgiji i Grčkoj do petnaestak % u skandinavskim zemljama i 10% u Izraelu.

Zašto jedna agresija a ne druga? Prevalencija pojedinih oblika agresije zavisno od karakteristika (kao što su pol ili uzrast) može se bolje razumeti ako se ima na umu termin koji su upotrebili Bjorkqvist i saradnici (Bjorkqvist i sar., 1994), a to je srazmera između efekta i opasnosti. Različiti oblici agresije zahtevaju različite sposobnosti – fizička agresija zahteva veću spretnost i snagu, relaciona agresija različite socijalne veštine. Otvorena agresija je u nekim socijalnim situacijama zabranjena i nailazi bar na moralnu osudu, a u drugim situacijama ne. Kvarenje socijalnih odnosa postaje bolno tim više što socijalni odnosi postaju detetu značajniji. Sve u svemu, prednost će imati oni oblici koji u tom kontekstu mogu ostvariti najveći efekat uz najmanju cenu. Devojkicama su, smatra se, socijalni odnosi veoma važni i zato je ta vrsta štete dominantan cilj, pa samim tim i relaciona agresija. Indirektna agresija nosi sa sobom, smatra Bjorkqvist, mali rizik, ali nekad ima i slabiji efekat od direktnog napada. Direktna fizička agresija retko će biti opcija kod devojčica prema dečacima jer su one fizički slabije. „Cena” fizičke agresije veća je za devojčice nego za dečake i za starije nego za mlađe zato što socijalne norme više osuđuju agresivnost devojčica, i to starijeg uzrasta. Elektronska agresija ima svoju privlačnost upravo zato što nosi ekstremno mali rizik uz široki efekat.

Istraživači koji su smatrali da treba razlikovati direktnu i indirektnu agresiju našli su da je, na uzrastu 11–12 godina, direktna verbalna agresija bila ista kod dece oba pola, da su dečaci bili skloniji fizičkoj agresiji, a devojčice indirektnoj agresiji (Lagerspetz, Bjorkqvist i Peltonen, 1988).

Niki Krik i saradnici (Crick i Grotmeter, 1995; Crick i sar., 1997) utvrdili su da devojčice pokazuju znatno višu relacionu agresivnost nego dečaci, i da se te polne razlike javljaju već na predškolskom uzrastu. Uz pomoć tehnike vršnjačkih nominacija, nađeno je da u grupi od 491 dece iz osnovne škole približno jednak broj dečaka i devojčica (oko tri četvrtine) spada u neagresivnu grupu, u grupi otvoreno agresivnih bilo je 16% dečaka i 0.4% devojčica, dok je u grupi relaciono agresivnih bilo 2% dečaka i 17% devojčica, a u grupi i otvoreno i relaciono agresivnih bilo je 9% dečaka i 4% devojčica (Crick i Grotmeter, 1995). Polne razlike u direktnoj i indirektnoj agresivnosti autori objašnjavaju time što „kada nastoje da povrede svoje vršnjake, deca to čine na način koji otežava i oštećuje one ciljeve koji su vrednovani unutar vršnjačke grupe svakog pola” (str. 710). Dečacima je važnija instrumentalnost i status u grupi, devojčkicama bliske prijateljske veze.

Što se broj istraživanja, međutim, povećavao, polne razlike su se pokazivale kao relativno male i nedosledne, pogotovo na uzrastima pre 8. godine. U dve kasnije studije drugi istraživači, koristeći isti postupak, nisu našli polne razlike u relacionoj agresiji (Rys i Bear, 1997; Espelage i sar., 2003). Archer i Kojn (Archer i Coyne, 2005: 222) zaključuju: „Mada

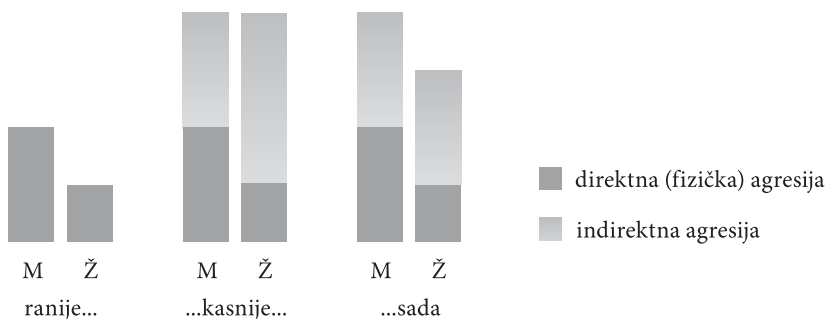
ovi nalazi pokazuju da devojčice nisu uvek relaciono agresivnije od dečaka, devojčice uvek više ispoljavaju relacionu nego fizičku agresiju, dok je kod dečaka često utvrđeno suprotno". Istraživanja na uzorcima odraslih po pravilu pokazuju jednak nivo indirektna agresivnosti kod pripadnika oba pola. Arčer i Kojn s pravom skreću pažnju da je velika većina istraživanja rađena na Zapadu, među obrazovanom populacijom, i da norme o ispoljavanju raznih oblika agresivnosti nisu iste u drugim grupama.

Da neke specifičnosti koje se tiču pola postoje, ali da je preterano govoriti o tome da se „tvrđnja da su muškarci agresivniji od žena pokazuje kao netačna” (Björkqvist i sar., 1994: 28), ili da je indirektna agresivnost ženska, govore i rezultati studije Kristine Salmivali i Arija Kaukiainena (Salmivali i Kaukiainen, 2004). Oni su ispitali grupu od oko 500 osnovaca uzrasta 10 do 14 godina DIAS upitnikom. Na sva tri merena oblika agresije dečaci su bili agresivniji od devojčica, s tim što je ta razlika bila najveća kod fizičke agresije, a slabo izražena kod indirektna agresije. Dodatni nalaz čini ove rezultate složenijim. Mogla su se uočiti dva klastera u kojima su devojčice bile neproporcionalno više zastupljene od dečaka: jedna je grupa neagresivne dece, a druga je grupa indirektno agresivne dece. Ove nalaze autori tumače tako da, sem što su devojčice manje agresivne od dečaka, visoko agresivne devojčice koriste pre svega indirektnu agresiju, dok su visoko agresivni dečaci skloni svim vidovima agresije.

Takođe, i novije meta-analize (Scheithauer i sar., 2008, na 23 studije, i Card i sar., 2008, na 148 studija) pokazuju da postoji vrlo slaba evidencija o uzrasnim i polnim razlikama u relacionoj/indirektnoj agresiji, i da rezultati, kako autori zaključuju, više podržavaju hipotezu o sličnostima polova nego o polnim razlikama u ovoj vrsti agresije.

Sažeto, promene u gledanju na polne razlike u agresivnosti mogle bi se slikovito prikazati na sledeći način (Slika 2):

Slika 2: Promene gledanja na povezanost pola i agresije



Najpre su dečaci smatrani agresivnijim od devojčica, ali je agresivnost izjednačavana sa direktnom, pre svega fizičkom agresivnošću. Kasnije se verovalo da će se, dopunjavanjem slike sa indirektnom agresivnošću, pokazati da su polovi podjednako agresivni, ali na različite načine. Trenutno, uglavnom se veruje da su dečaci ipak generalno agresivniji od devojčica.

Crte ličnosti

Ako se već izdvajaju pojedinci koji se u periodu od 2. do 8. godine češće nasilno ponašaju, od druge dece, postavlja se logično pitanje u čemu se ta deca razlikuju. Jedna od logičnih pretpostavki jeste da je veća učestalost nasilja posledica unutrašnje dispozicije, psihološke crte. Ta crta može biti generalno agresivnost, a može i neka druga psihička karakteristika, kao što je poremećaj ponašanja. Reći da je dete često nasilno zato što je agresivno ili zato što pati od poremećaja ponašanja izgleda kao jednostavno i stručno objašnjenje, ali ono je, po pravilu, samo opis. Kao što je doktor u Molijerovom „Uobraženom bolesniku” stručno objašnjavao da opijum deluje uspavljujuće zato što ima moć uspavlivanja, tako se možemo uljuljkati objašnjenjem da je dete agresivno jer ima izraženu crtu agresivnosti, ili da se nasilno ponaša zato što pati od poremećaja ponašanja.

U prilog stabilne unutrašnje dispozicije idu nalazi o stabilnosti nasilničkog ponašanja tokom vremena (Olweus, 1993; Farrington, 1993). Pregledom 16 longitudinalnih studija, u kojima su praćeni skorovi agresivnosti dečaka, uzrasta od 2 do 18 godina, a razmak između dva ispitivanja bio od 6 meseci do 21 godine, Olweus (1979) je zaključio da je agresivno ponašanje jedno od stabilnijih karakteristika, stabilno koliko i inteligencija. Olweus (Olweus, 1991) je pratio dalju sudbinu učenika koji su u starijim razredima osnovne škole bili označeni kao nasilnici. Na uzrastu od 24 godine, njih oko 60% bili su bar jednom zatvarani, u poređenju sa 10% učenika iz kontrolne grupe. I meta-analiza 155 longitudinalnih studija (Lipsey i Derzon, 1998) potvrdila je osrednju ali stabilnu vezu (prosečna korelacija je bila 0,21) između agresivnosti u ranom detinjstvu i kasnijeg delinkventnog ponašanja, i to i kod dečaka i kod devojčica. Smatralo se da skorovi devojčica pokazuju manju stabilnost, ali neka istraživanja (npr. Olweus, 1982) našla su kod devojčica stabilnost koliko i kod dečaka: na uzorku devojčica prosečna korelacija bila je 0,44 a kod dečaka 0,50. U jednom kasnijem istraživanju koje spada među najduža longitudinalna istraživanja (Huesmann i sar., 2009) u periodu između 1960. i 2000. godine praćeno je 856 osoba čitavih 40 godina – od njihove osme do četrdeset osme godine (tada ih je ispitano 285). Koeficijent kontinuiteta iznosio je 0,50 za muški i

0,42 za ženski pol,⁵⁹ a agresivnost u 8. godini bila je dobar prediktor broja i težine kriminanih prekršaja u 48. godini. Brojdi i saradnici (Broidy i sar., 2003) prikupili su podatke longitudinalnih istraživanja sa šest mesta iz tri države koje su sadržale podatke o deci tokom osnovnog obrazovanja. Pokazalo se da je fizička agresivnost bila vrlo stabilna u svim uzorcima, posebno kod dečaka. Takođe, mala grupa dece (4–11% dečaka i 0–14% kod devojčica) pokazivala je hroničnu agresivnost tokom detinjstva.

Postojanje individualnih razlika u ispoljavanju agresije, stabilnih i tokom dužeg vremena, u laičkoj interpretaciji značilo da da su neka deca agresivna „po prirodi”, baš kao što su druga „po prirodi” pitoma. Na ovaj način se često „čitaju” dijagnoze da neko dete pokazuje visoku agresivnost a drugo ne. U klasifikacijama mentalnih poremećaja, agresivnost deteta jeste prepoznatljiva kategorija koja dopušta odgovarajuću dijagnozu. Tako, u klasifikaciji DSM–IV⁶⁰ dete koje pokazuje agresivno ponašanje svrstava se u grupu dece s „poremećajem ponašanja”.⁶¹ I u Međunarodnoj klasifikaciji bolesti Svetske zdravstvene organizacije (ICD–10, 1992) među mentalnim poremećajima i poremećajima ponašanja, agresivnost se pojavljuje kao klinička kategorija, kao jedna vrsta poremećaja ponašanja. Nasilništvo se može pronaći najpre u kategoriji „nesocijalizovani poremećaj ponašanja” (F91.1) koja, sem takvih postupaka kao što su tuče i zastrašivanje, surovost prema drugim ljudima i životinjama, neobično česti i teški napadi besa, obuhvata i neintegrisanost u grupu vršnjaka, ili u kategoriji „socijalizovani poremećaj ponašanja” (F91.2), gde, uz gornje opise ponašanja postoji i uglavnom dobra integrisanost u vršnjačku grupu, bilo delinkventnu ili nedelinkventnu.

Niz crta ličnosti mogu doprinositi ispoljavanju agresije. *Hiperaktivnost i impulsivnost* (udruženi u ADHD⁶²) tesno su povezani sa agresivnim ponašanjem, toliko da se ADHD i poremećaj ponašanja dobrim delom preklapaju. Po nekim nalazima, „glad za stimulacijom” (*sensation seeking*), izgleda da je povezana sa sklonošću ka nasilju i više nego impulsivnost (Borum i Verhaagen, 2006; Marcus, 2007). Deca kod kojih je ova osobi-

59 Mere agresivnosti utvrđene na početku i kraju toliko velikog intervala korelirale su 0,29 za muškarce i 0,13 za žene. Prilikom tumačenja ovih i sličnih rezultata treba imati na umu da visoka korelacija ne znači da stepen agresivnosti kod pojedinca ostaje približno isti, već da je pojedinac unutar ispitivane grupe zadržao približno isti rang u pogledu agresivnosti.

60 Radi se o četvrtom izdanju Dijagnostičkog i statističkog priručnika za mentalne poremećaje (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) koje je Američko psihijatrijsko udruženje izdalo 1994. godine.

61 Uslov je da dete ispoljava bar tri od 15 simptoma u toku jedne godine, a da je bar jedan simptom prisutan poslednjih 6 meseci.

62 Skraćenica od *Attention Deficit Hiperactivity Disorder* (poremećaj pažnje i hiperaktivnost).

na izražena uživaju u rizičnim i nepredvidljivim situacijama, traže situacije u kojima mogu da se „otkače”, rado koriste sredstva koja im u tome mogu pomoći (alkohol, droga), izbegavaju situacije, poslove i ljude koje smatraju dosadnim. Na sasvim drugačiji način agresiju pobuđuje druga crta značajno povezana sa nasilnošću – *bezosećajnost* (emocionalna hladnoća). Ova crta se kod dece pokazuje kao rani upozoravajući znak kasnijeg psihopatskog poremećaja ličnosti,⁶³ pogotovo udružena sa nedostatkom *empatije*.

Uz to, ima istraživanja koja ukazuju na hormonalne, genetske i anatomske razlike među agresivnom i neagresivnom decom, s tim što sve te razlike ne bi neposredno uzrokovale manju ili veću agresivnost, već bi uticale na raspoloženja, emocije i različita unutrašnja stanja koja u određenim situacijama čine agresivnu reakciju manje ili više verovatnom.

Individualne razlike u ispoljavanju agresivnosti i stabilnost tih razlika mogu, ali uopšte ne moraju da ukazuju na biološke faktore koji bi im bili u osnovi. Stabilnost se može objasniti i na druge načine. Moguće je da se radi o čvrsto uspostavljenim navikama formiranim procesom učenja. Moguće je da je za doslednost odgovorna sredina: kada se ljudi nalaze u okruženjima koja im dodeljuju iste položaje, traže iste odgovore, nude iste interpretacije i postavlja iste norme, i ljudi će se u tim okruženjima isto ponašati. Škola bi bila dobar primer takve socijalne situacije koja „stabilizuje” uloge nasilnika i žrtve tako što decu tokom dužeg vremena podvrgava istim, formalnim i neformalnim, normama i pravilima nagrađivanja i kažnjavanja, dodeljuje im fiksirane položaje i uloge i podstiče ih (pa i primorava) da svakodnevno „uče” i učvršćuju svoje uloge nasilnika ili žrtve. Socijalna interakcija unutar odeljenja i škole može predstavljati „začarani krug” kojim se isti obrazac ponašanja učvršćuje dok ne postane detetova „druga priroda”.

Slika o sebi

Rezultati istraživanja slažu se da *žrtve nasilja* pokazuju vrlo nizak stepen samopoštovanja. Uticaj je najverovatnije u oba smera. Razumljivo je da će deca koja su konstantno izložena maltretiranju, koje ne mogu da izbegnu i gde ih niko ne uzima u zaštitu, razvijati sve negativniju sliku o sebi i imati sve manje samopoštovanja. S druge strane, moguće je da su deca sa niskim samopoštovanjem posebno pogodne žrtve. Ona na neki način smatraju da zaslužuju loš tretman, očekuju ga od drugih i nemaju dovoljno motivacije

63 Izbegava se da se deca (mlađi od 18 godina) označavaju kao psihopate ili, modernijim terminima, osobe sa antisocijalnim poremećajem ličnosti.

ni sposobnosti da se zaštite, a nasilnici prepoznaju njihovu ranjivost. Karakteristike koje decu čine pogodnim žrtvama (npr. fizičko oštećenje, manjinska pripadnost) moguće da utiču na status žrtve samo kod dece sa niskim samopoštovanjem.

Što se tiče samopoštovanja *nasilnika*, slika je tu nejasnija. Jedno vreme je preovladavalo uverenje da agresivna deca imaju niže samopoštovanje, što se opet može tretirati kao uticaj u oba smera. Agresivnost može da vodi niskom samopoštovanju, jer detetovo ponašanje odstupa od socijalnih normi, dete umesto pohvala biva kritikovano i odbacivano, i samo sebe sve više vidi u negativnom svetlu. Veza, kao što je rečeno, može ići i u obrnutom pravcu. Deo laičkih implicitnih teorija postalo je gledište neofrojdovala kao što su Karen Hornaj (Horney) i Alfred Adler (Adler), ali i humanističkih psihologa, da je agresija izraz osećanja inferiornosti, „kompleksa niže vrednosti”. Nisko samopoštovanje bio bi jedan od uzroka agresivnosti, jer bi opažena moć nad drugima bila sredstvo da se poveća vlastito samopoštovanje, okrivljujući druge za svoju situaciju i razvijajući otud neprijateljski stav prema njima. To bi bilo u skladu sa slikom o nasilnicima kao odbačenima od vršnjaka, sa slabo razvijenim socijalnim veštinama koji u komunikaciji trpe brojne frustracije. Agresija bi bila jedan od odbrambenih mehanizama kojima bi osoba sa niskim samopoštovanjem nastojala da samopoštovanje poveća. Takva veza bi se mogla objasniti i teorijom socijalnih veza (Rosenberg, 1965), po kojoj bi nisko samopoštovanje vodilo ka slabljenju socijalnih veza sa svojom okolinom, a ovo slabljenje veza bi, opet, vodilo manjoj obavezi poštovanja socijalnih normi, te većoj agresivnosti i delinkventosti. Isto tako, može se pretpostaviti da su osobe niskog samopoštovanja manje imune na njegovo ugrožavanje nego osobe sigurne u sebe, pa otuda češće oko sebe opažaju pretnje svom samopoštovanju, i reaguju agresivno.

Problem sa ovakvim rešenjem je što empirijski podaci pokazuju da veza nije tako jednostavna. Neki nalazi zaista potvrđuju da nasilnici pokazuju smanjeno samopoštovanje (npr. O'Moore i Hillery, 1991; O'Moore, 1997). S druge strane, Olveus (Olweus, 1993) je našao da, sem pasivnih nasilnika (onih koji su sledbenici i pomagači nasilne dece), koja moguće da imaju niže samopoštovanje, nasilnici ne pate od manjka sigurnosti u sebe, a nepostojanje veze nađeno je u još nekim ispitivanjima (npr. Rigby i Slee, 1991, 1992).

Ovakvom viđenju moglo bi se suprotstaviti drugačije, njemu upravo suprotno – da je agresivnost povezana sa *visokim* samopoštovanjem, i ono bi takođe i pre empirijske provere moglo da ima snažne argumente iza sebe. Nisu li osobine koje karakterišu osobe niskog samopoštovanja – njihova stidljivost, pasivnost, nesigurnost – takve da pre inhibiraju nego što podstiču agresivno reagovanje? Ne govore li psihodinamske teorije o potisnutom, *nepriznatom* osećanju inferiornosti agresivnih osoba, koje se ne

registruje u skalama samoprocene? Jedan od zastupnika ovakvog gledišta, Roj Baumejster (Baumeister i sar., 1996), smatra da bi *preveliko* samopoštovanje, koje prelazi u narcizam, vodilo ka agresiji. Egotizam, kako je Baumejster označavao ovakvu nerealno visoku sliku o sebi, ne bi bio neposredan uzrok, već faktor rizika, a uzrok bi bio *ugroženi* egotizam. Narcistička osoba bi reagovala agresivno tek kad bi se suočila sa ugrožavanjem idealizovane slike koju ima o sebi i potrebom da takvu sliku koriguje, jer bi osporavanje vlastite idealizovane slike egoistični nasilnici protumačili kao nedvosmisleno potcenjivanje, znak nepoštovanja i namerno vređanje. Njegovi rezultati potvrđuju takvu sliku (Baumeister i sar., 1996).

Rezultati u ovoj oblasti su, očigledno, nesaglasni, a mogući uzrok nesaglasnosti možda je u tome što je samopoštovanje višedimenzionalan konstrukt, i nasilnici se na nekim dimenzijama samopoštovanja vide iznad, a na drugima ispod proseka. Proveravajući ovu mogućnost, Salmivalijeva (1998) je našla da nasilnici imaju pozitivnu sliku o sebi s obzirom na fizičku privlačnost i popularnost, ali negativnu u oblastima školskog uspeha, porodičnih odnosa, emocija i ponašanja. Deca koja pomažu nasilnicima i podržavaju ih imala su sniženo samopoštovanje na svim dimenzijama. Najveće samopoštovanje pokazivala su deca koja su bila spremna da pomognu žrtvi.

Drugo moguće objašnjenje nesaglasnosti jeste da među nasilnicima postoje i oni sa visokim i oni sa niskim samopoštovanjem, i da oni odgovaraju različitim tipovima nasilnika. „Čisti” nasilnici imali bi visoko samopoštovanje, a nasilnici koji su istovremeno i žrtve imali bi posebno nisko samopoštovanje. Analizirajući podatke od preko 8.000 učenika uzrasta 8–18 godina, O’Mur i Kirkham (O’Moore i Kirkham, 2001) našli su da žrtve/nasilnici zaista imaju najniže samopoštovanje, ali da deca koja su samo nasilnici, baš kao i ona koja su samo žrtve, na svim uzrastima imaju niže samopoštovanje od dece neuključene u nasilje. Po ovim istraživačima, dešava se da se dobar fizički izgled, i svest o tome, udružen sa vrlo niskom anksioznošću, tumači kao višak samopoštovanja. Sve u svemu, moglo bi se zaključiti da je pre definitivnog odgovora neophodno bar razjasniti konceptualne nejasnoće i inače prisutne u oblasti istraživanja samopoštovanja, pre svega (ne)razlikovanje samopoštovanja i slike o sebi.

Agresivnost i socijalne veštine

Agresivnost se najčešće shvata kao nedostatak socijalne kompetentnosti. Ako se pođe od pretpostavke da je u ljudskom društvu evidentno da je nasilje loše i da se ne isplati, ispada da oni koji ispoljavaju agresiju imaju neadekvatan repertoar ponašanja. U prilog ovome išli bi i pokazatelji da su agresivna deca odbačena od vršnjaka i da od agresije imaju samo štete.

Prema ovom tumačenju, agresivna deca, za razliku od svojih neagresivnih vršnjaka, imaju neku vrstu socijalnog slepila. Ona nisu dovoljno vešta u socijalnoj komunikaciji i u razumevanju socijalne situacije (rešavanju socijalnih problema). Ona loše opažaju socijalnu situaciju, ili nemaju naviku da razmišljaju o posledicama svog ponašanja, ili ne umeju da protumače i predvide reakcije drugih, ili ne razumeju osećanja drugih niti ispravno ocenjuju kako ih drugi vide, ili sve to zajedno (Randall, 1997: 23). Ovo gledište naročito se vezuje za teorije obrade socijalnih informacija, gde se eksplicitno govori o „deficitima” koje imaju agresivna deca (Crick i Dodge, 1994; Dodge, 1980). Nasilnici ne znaju „da se tako ne radi”, jer kroz svoje iskustvo nisu naučili prosocijalne alternative agresivnom ponašanju, ali imaju šansu da ih nauče, na iste one načine na koje su stekli agresivno ponašanje: učenjem po modelu, učenjem uloga, povratnim informisanjem o ponašanju, transferom i održavanjem naučenog (Keller i Tapasak, 1997: 110).

Postavka da je agresija isto što i socijalna nekompetentnost osporavana je i na nivou širih uverenja koji su u osnovi takve slike i na nivou empirijskih podataka. Najpre, upitali bi kritičari, da li je agresivnost u savremenom svetu igde loša sem u didaktičkim udžbenicima? Nije li agresija, pogotovo iz vizure deteta koje pokušava da što više sazna o svetu odraslih i pravilima koja u njemu vladaju, korisna i cenjena veština kojom ne umeju svi da upravljaju? Kao što primećuje jedan autor, „potrebno je samo pročitati stranice u novinama posvećene finansijama ili politici da bi se videlo da neki veoma uspešni i kompetentni lideri u svetu biznisa i politike mogu povremeno biti zli, brutalni i žestoki” (Bukowski, 2003: 392). Drugi autori upozoravaju da je predstava o socijalno nekompetentnom nasilniku pogrešna slika kojom se potcenjuju socijalne veštine nasilnika. Naći indirektno, suptilne načine da se naškodi drugome, a da se pritom ne ugrozi vlastiti status, jeste, u izvesnom smislu, rešavanje socijalnog problema, dok nalaženje rešenja zahteva da nasilnik ima razvijenu socijalnu percepciju i određeni nivo socijalnih veština u komunikaciji sa vršnjacima.

Saton i saradnici (Sutton, Smith i Swettenham, 1999) smatraju da, barem u kontekstu siledžijstva kao specifičnog oblika nasilja, model nekompetentnog nasilnika nije sasvim adekvatan, jer previda da agresivnost može biti korisna, da su nasilnici toga svesni i dovoljno vešti da agresiju, onda kad je to moguće, koriste kao oruđe. Ovi autori, polazeći od „teorije uma”, koja označava sposobnost da se sebi i drugima pripišu mentalna stanja (verovanja, namere, želje, osećanja) kako bi se objasnilo i predvidelo ponašanje (Premack i Woodruff, 1978), smatraju da siledžije imaju superiornu teoriju uma, da vrlo dobro mogu da razumeju šta drugi vršnjaci misle i osećaju, i da im upravo to pomaže da odaberu povredljive žrtve, da pronađu šta ih najviše pozleđuje, i da uprkos svojim agresivnim

postupcima, zadrže visok status u vršnjačkoj grupi. Nasilnici bi, dakle, bili vešti manipulatori koji umeju uspešno da čitaju socijalne znake iz svoje okoline. „Razlika [između nasilnika i nenasilnika] može ležati u vrednostima koje imaju nasilnici, a ne u tačnosti kognicija: oni drugačije vide dobre i loše strane agresije” (str. 122). Nedostatak empatije kod nasilnika takođe može da prouzvede utisak da se oni nasilno ponašaju zato što nešto u socijalnoj situaciji nisu uočili i razumeli. U stvari, oni bi sasvim tačno opažali emocije drugih, ali bez empatijske reakcije na njih.

Zagovornici teze o socijalim deficitima agresivne dece navedene argumente ne smatraju dovoljno ubedljivim (Crick i Dodge, 1999). Najpre, ističu oni, na nivou prikupljenih podataka pregledna istraživanja (npr. Eisenberg i Fabes, 1998) pokazuju da preovlađuju nalazi o pozitivnoj vezi zauzimanja perspektive drugoga i prosocijalnog, a ne antisocijalnog, ponašanja. Drugo, neka su agresivna deca i kompetentna što se tiče zauzimanja perspektive drugog – ako agresivno ponašanje tretiramo kao nekompetentno ponašanje, ono mora proizlaziti iz drugih nekompetentnih procesa, ne nužno iz zauzimanja perspektivne drugog. Većina autora rezimirala bi raspravu o socijalnoj kompetentnosti i agresivnosti ukazivanjem na to da, barem u oblasti siledžijstva, jednu grupu siledžija karakteriše posedovanje socijalnih veština koje im omogućuju da budu uspešne siledžije.

Kao argument u prilog postojanja *pozitivne* veze agresivnosti i socijalne kompetentnosti najčešće se navode rezultati istraživanja Kaukiainena i saradnika (Kaukiainen i sar., 1999) o pozitivnoj povezanosti između indirektno agresivnosti i socijalne inteligencije. Međutim, pobliže razmotreni, rezultati nemaju snagu čvršćeg dokaza. Istraživanje je sprovedeno na učenicima u Finskoj uzrasta 10–14 godina. Agresivnost je merena na osnovu vršnjačkih procena DIAS skalom, a socijalna inteligencija takođe na osnovu procena vršnjaka u kojoj meri svako dete u razredu ume da primeti kad neko laže, ume da nasmeje druge, ume da iskoristi druge ako to želi, može da ostvari šta naumi, itd. Mada je nađena veza sa indirektnom agresivnošću, nije nađena povezanost socijalne inteligencije ni sa verbalnom ni sa fizičkom agresivnošću.

Pri rešavanju dileme „Socijalne veštine – da ili ne?” mogla bi se ponovo pozvati u pomoć distinkcija između reaktivne i proaktivne agresije. Kod neke nasilne dece, pre svega one sklone reaktivnoj agresiji, agresija bi proizlazila iz neadekvatnog tumačenja socijalne situacije i neadekvatnog izbora najprimerenijeg postupka. Neko drugoj deci, pak, najpre onoj sklonoj proaktivnoj agresiji, upravo njihove socijalne veštine omogućavaju da dugotrajno kinje drugo dete i za to dobiju podršku druge dece. U svakom slučaju, rasprostranjena su uverenja da razlike u agresivnosti i siledžijstvu ne treba tražiti (samo) u kognitivnim mehanizmima već i u drugim faktorima kao što su emocije, empatičnost, moralno suđenje, prihvaćene socijalne norme.

Kao što je diskutabilno u kojoj meri su agresori kompetentni, takođe je predmet neslaganja u kojoj meri je učenikova uloga *žrtve* posledica njegove socijalne nekompetentnosti. Ako nasilniku nedostaju socijalne veštine, to se možda još više može reći za žrtvu. Pogodna meta biće učenik koji, za razliku od većine svojih vršnjaka, ne ume da na pravi način odreaguje kad je ugrožen. Njegova socijalna kompetentnost će i indirektno uticati tako što će on možda svojim ponašanjem iritirati vršnjake ili bar neke od njih, ili, opet, zbog nedostatka socijalnih veština, neće imati krug prijatelja koji bi ga štitili od pretnje napadom ili mu u slučaju napada pružali podršku. I ovde ima upozorenja protiv olakog stereotipiziranja. Olveus (1993b), na osnovu praćenja grupe pasivnih žrtava od njihove 16. godine do njihove 23. godine zaključio je da nalazi sugerišu da žrtvama nisu nedostajale socijalne veštine – većina su bili podjednako asertivni i neanksiozni kao njihovi vršnjaci – i da su njihove reakcije bile određene izloženošću nasilju, kao i da su neke kasnije crte – nisko samooštovanje i povišena depresivnost – verovatno posledice ranije izloženosti nasilju.

Nasilje kao grupni fenomen

Od pojedinca ka dijadi

Psihološka istraživanja agresivnosti u fokus istraživanja stavljaju agresivnog pojedinca. Ako se radi o školskom nasilju, to je učenik koji je sklon agresiji i svojim agresivnim ispadima predstavlja pretnju ostalim učenicima i kviri atmosferu u grupi. Pitanja koja se postavljaju, a odgovore na njih sam ukratko naveo, jesu: koliko je agresivnost stabilna osobina? Kada se javlja, koliki je udeo različitih faktora, od genetike, porodice, socijalnog okruženja?

Kasnija istraživanja siledžijstva kao jedne forme agresivnosti nisu samo suzila oblast proučavanja, već su donela još jednu veoma važnu promenu: u centru pažnje nije samo nasilnik već i žrtva, koja je u klasičnim ispitivanjima agresije imala sporednu ulogu. Kao što se ispituju karakteristike nasilnika, tako se ispituju karakteristike žrtve, sa istim setom pitanja: koje psihičke i socijalne karakteristike je odlikuju, pod uticajem kojih faktora su formirane i kako se mogu promeniti.

Ono od čega se polazi u istraživanjima siledžijstva treba da predstavlja polaznu osnovu i za istraživanja nasilja, tj. agresije. U svakom agresivnom postupku, a ne samo u siledžijstvu, uz agresora postoji i žrtva, i obe uloge u toj intrerakciji, i nasilnik i žrtva, imaju uticaja na to kako će se nasilna interakcija odvijati.

Ako se agresija posmatra kao dijadna interakcija, onda se u njenom izučavanju može poći i korak dalje od ispitivanja i nasilnika i žrtve. Predmet ispitivanja može biti sama njihova interakcija, koja se ne može izvesti iz paralelnog ispitivanja jednog i drugog aktera. Za bavljenje

dijadnom interakcijom kao jedinicom analize potrebna je drugačija metodologija i drugačiji konceptualni aparat. Treba dodati da nasilje ne samo da se dešava u neposrednoj *interakciji* dve osobe, već je često bitno obeležje *odnosa* koji postoji između dve osobe, pri čemu se pod odnosom misli na interakciju koja ima svoju trajnost.

Pitanje koje je, u okviru kognitivističkog pristupa agresivnosti, nastajalo iz analize usmerene na individualni nivo je: „Da li su socijalne kognicije deteta A o njegovim vršnjacima uopšte povezane sa njegovim agresivnim ponašanjem prema vršnjacima uopšte?” Sa nivoa analize usmerenog na dijade, pitanje treba preformulisati u: „Da li su socijalne kognicije deteta A o detetu B povezane sa njegovim agresivnim ponašanjem prema detetu B?” (Hubbard i sar., 2001). Ovakvo pomeranje fokusa zaista je ukazalo na značaj dijadne interakcije. U jednoj studiji (Dodge i sar., 1990) posmatrane su dijadne interakcije tokom zajedničke igre dečaka koji se pre toga nisu znali. Registrovano je 5.000 agresivnih epizoda i utvrđeno je da se one nisu ravnomerno javljale u svim dijadama, već da se polovina svih epizoda desila u 20% dijada. Za neke od tih dijada bio je karakterističan simetričan odnos – javljanje uzajamne agresije, a u ostalim dijadama je odnos bio asimetričan – jedan dečak je bio nasilnik a drugi žrtva. U sličnoj studiji (Coie i sar., 1999) takođe su posmatrana deca koja su se igrala u parovima. Od ukupne varijanse u registrovanom agresivnom ponašanju, 11% se odnosilo na aktera (neka deca su se češće od druge dece pokazivala kao agresori u dijadnim interakcijama), 15% na žrtvu (neka deca su sistematski češće od druge dece bila izložena nasilju), a 16% na međusobni odnos (agresivnost je zavisila od toga ko se s kim našao u paru).

Način na koji su istraživači, skoncentrisani na ispitivanje socijalno-kognitivnih procesa agresora, napravili iskorak ka uvažavanju dijade, jeste što su pojedine socijalne kognicije učinili zavisnim od objekta te socijalne kognicije – drugog deteta u dijadi. Tako, pravilo da na verovatnoću agresivnog postupka utiče i procena da će taj postupak dovesti do željenog cilja dopunjava se tvrdnjom da će agresivna deca opažati da su među vršnjacima neka deca lakše mete od druge dece, pa će ih češće birati za žrtve (Schwartz, Dodge i Coie, 1993). Koliko god predstavljao koristan pomak, ovakav pristup još uvek ne predstavlja usmerenost na dijadnu interakciju u pravom smislu. Proučavanje agresivne interakcije značilo bi usmerenost na sam proces, a ne na ličnosti nasilnika i žrtve, analizu „gramatike” samog procesa, lanca interaktivnih razmena koje vode ka agresivnom činu ili se udaljuju od njega, sleda događaja koji unutrašnjom dinamikom i pravilima upravlja akterima koji su se u njemu našli. Istraživačima ne nedostaje uvid o značaju samog procesa interakcije, već oruđa kojima bi tu interakciju uspešno analizirali.

Od dijade ka grupi

Mnoga deca se priklanjaju agresivnom ponašanju zato što za njega važi: „To je lako, isplativo i prijatno” (Arsenio i Lemerise, 2001: 64). Lakoću, isplativost i prijatnost koju nosi agresivni postupak ne određuje, međutim, sam nasilnik, već grupa čiji su članovi i nasilnik i žrtva. Grupa je ta koja propisuje ponašanje, vrednosti i stavove svojih članova, koja svojim normama čini da nešto postane uobičajeno, a nešto neprikladno ili nedozvoljeno. Grupa dodeljuje deci različite statuse unutar sebe, statuse koji ih stavljaju i pre nasilja u neravnopravan položaj. „Nejednakost moći” koja se uzima kao jedan od definišućih elemenata siledžijstva retko kad je razlika u fizičkoj snazi, već je pre razlika u socijalnoj moći kojom nasilnik i žrtva raspolažu, a koja im je dodeljena po pravilima koja postavlja grupa. Grupa određuje i kako će se nasilna epizoda odraziti na dalji status nasilnika i žrtve, ali ne samo njih već i ostalih članova grupe zavisno od njihovog reagovanja na nasilje. Da li će se dete koje je svedok nasilja usuditi da interveniše ili ne, i da li će njegova intervencija biti uspešna, ne zavisi samo od njegovih napora već i od toga da li mu status u grupi omogućava da uspešno interveniše. Sve u svemu, kao što se pokazalo da se nasilje može bolje razumeti ako se proučavanje nasilnika i žrtve dopuni proučavanjem *interakcije* između njih, isto tako se pokazuje da se interakcija između nasilnika i žrtve može razumeti tek ako se posmatra u širem kontekstu, kao deo *grupne dinamike*.

Izgleda da je, prilikom tumačenja nasilja, naša zagledanost najpre u karakteristike aktera, a tek potom u karakteristike grupe odraz individualističkog usmerenja zapadne kulture. Po rečima nekih autora, u Japanu, koji važi za izrazito kolektivističku kulturu, važi obrnuto: tamo i među stručnjacima i u javnosti dominira stav da siledžijstvo mora biti rezultat specifičnosti grupnih odnosa, a ne trajnih karakteristika ličnosti (Naito i Gielen, 2005).

Nasilje kao grupni fenomen znači i to da ono dotiče i druge članove, a ne samo one koji su neposredno uključeni. Nasilje se po pravilu dešava u prisustvu drugih članova ili se o nasilnoj epizodi naknadno sazna. Nasilje nije nešto što se tiče samo nasilnika i žrtve već nešto što predstavlja test za celu grupu, za neposredne i posredne svedoke. I onaj ko reaguje i onaj ko ne reaguje utiče svojim postupkom na članove grupe i na grupne odnose i odgovoran je za dalji razvoj događaja.

Grupne norme nisu norme koje su se jednostavno u grupu „prelile” iz šireg okruženja. Grupa ima moć da modifikuje norme šireg okruženja i formuliše nove. Nepodudaranje između učenika i nastavnika u označavanju toga šta jeste, a šta nije agresivno, ne znači da su učenici loše

savladali tu lekciju. Pre će biti da značenje agresivnog nije diktirano samo propisima i definicijama odraslih već da se izgrađuje i unutar interakcije sa vršnjacima, kao element sistema grupnih normi. Ne radi se samo o razlikama u definicijama šta jeste a šta nije agresija, već i u propisima kako se prema agresiji postaviti. Očigledno je, kao što ćemo prikazati, da u mnogim situacijama deca prisustvuju onom što i sama označavaju kao nasilje, pa opet ne čine ništa, ili ne čine onoliko koliko sama izjavljuju da bi u takvim situacijama učinila.

Važnost grupe ne vidi se samo u tome što ona kreira scenografiju i uslove u kojima je nasilje manje ili više pogodno. Bilo je čak gledišta da grupa kakvo je školsko odeljenje nužno, svojom psihodinamikom, proizvodi nasilje, te da je školsko nasilje u osnovi prirodan, neizbežan, normalan fenomen školskog života (Schuster, 1999). Jedna od takvih funkcija nasilja u grupi može biti pojačavanje konformiranja grupnim normama. U svakoj grupi će postojati neko ko najviše „štrči”, ko se najmanje uklapa u nju, i on će, kao neko ko svojom različitošću dovodi u pitanje grupne vrednosti i norme, biti „žrtveni jarac”, kome grupa namenjuje ulogu žrtve. Zaista, kada učenici objašnjavaju zašto je neko žrtva, njihov najčešći odgovor je da se taj „ne uklapa” (Hoover, Oliver, i Hazler, 1992). Kao potvrdu ovakvog gledanja, Šuster je navodio nalaz iz nemačkih škola da praktično u svakom odeljenju postoji jedna ili dve žrtve, retko gde nema nijedne ili ih ima više od dve. Kao da se „predstava” sa maltretiranjem „crne ovce” mora odigrati, a lične osobine učenika odrediće kome će koja uloga dopasti, kao što od specifičnih karakteristika grupe zavisi da li će nasilje imati formu pojedinačnog ili grupnog nasilja.

Kasnije provere (Atria i sar., 2007; Mahdavi i Smith, 2007) nisu pružile jasan dokaz za ovako jake tvrdnje (pre svega, varijabilitet broja žrtava po odeljenjima bio je znatno veći nego što je model „žrtvenog jarca” predviđao, u mnogim odeljenjima nije bilo nikoga u poziciji žrtve), ali se zaista pokazalo da nasilje može da ima važnu funkciju u grupi i da u toj funkciji nekad treba tražiti uzroke njegovog opstajanja. Garandije i Cilezen (Garandieu i Cillessen, 2006) sugerisali su da siledžijstvo može povećavati koheziju među članovima i predstavljati zajednički cilj, posebno u grupama sa niskim kvalitetom međusobnih odnosa. Žrtva bi po pravilu bila osoba koja se vidi kao smetnja u ostvarenju grupnih ciljeva i koja dovodi u pitanje grupne vrednosti i norme.

O važnosti grupe govore i nalazi da je viktimizacija povezana ne samo sa porodičnim i ličnim karakteristikama već i sa karakteristikama detetovih socijalnih odnosa, onim koje su rezultat odnosa unutar grupe. Štaviše, u studiji Švarca i saradnika (2000) rađenoj sa decom od 8–9 godina pokazalo se da prijatelji predstavljaju značajan protektivni faktor u odnosu na loše porodične uslove: nepovoljni porodični uslovi bili

su značajan prediktor viktimizacije i agresivnosti, ali ne i kod dece koja su trenutno imala razvijena prijateljstva među vršnjacima. Na osnovu meta-analize 205 studija, Kard (Card, 2003) nalazi da sa viktimizacijom najjasnije koreliraju varijable koje se odnose na status u vršnjačkoj grupi: žrtve su odbačenije od strane vršnjaka, sa lošim kvalitetom prijateljstava, manjim brojem drugova, manje su prihvaćene u grupi.

Nekoliko stvari slede iz usredsređivanja na nasilje kao na grupni fenomen.

Vršnjački socijalni sistem izuzetno je složen i dinamičan. Unutar školske grupe učenici su organizovani u formalne grupe kao što su smene, razredi, odeljenja, sekcije, a ove grupe su ukrštene sa neformalnim grupama koje sami učenici organizuju kao što su dijade, klike i veće prijateljske grupe, od kojih su neke „unete” u školu iz vanškolskog života. Učenici pripadaju višestrukim i međusobno nepovezanim vršnjačkim mrežama čiji se sastav i hijerarhijska struktura brzo menjaju. U jednoj studiji (Ennett i Bauman 1996) pokazalo se da, tokom jedne školske godine, svaki drugi adolescent promeni svoj status u grupi. Status unutar škole menja se već činom prelaska, svake godine, u viši razred.

Nasilje kao oblik interakcije u grupi najčešće se vezuje za odeljenje kao primarnu školsku grupu gde se dešava. Nasilnik jeste najčešće iz istog odeljenja, ali to nije pravilo. Na primer, u jednoj studiji (Roland i Galloway, 2002), među učenicima koji su rekli da su ponekad ili češće zlostavljani, njih 40% zlostavljao je samo neko iz odeljenja, njih 20% samo iz drugog odeljenja, 29% i iz njihovog i iz tuđih odeljenja, 11% nije odgovorilo. U ispitivanju „Škola bez nasilja”, nasilje je u znatno većoj meri dolazilo van matičnog odeljenja: jedna četvrtina žrtava bila je izložena napadu samo nekog iz istog odeljenja, a nešto više od trećine samo napadima iz drugih odeljenja, takođe nešto više od trećine napadima dece i iz svog i iz drugih odeljenja. Nasilje je čak poticalo i van škole: jedna trećina učenika koji su doživeli nasilje naveli su da su nasilnici bili i iz druge škole.

Učeničke strategije za izbegavanje nasilja

Nasilna epizoda predstavlja niz interakcionih sekvenci sa otvorenim mogućnostima. Ako jedno dete kaže drugome: „Znaš li ti ko sam ja?” onda, kao u partiji šaha, na takav potez sledi potez druge strane, koji, opet, određuje mogući izbor poteza prve strane... Od sleda poteza zavisi da li će ova sekvenca završiti maltretiranjem, tučom ili bez incidenta, i da li će u sledećoj situaciji prvo dete biti ohrabreno i zainteresovano da uđe u istu ovakvu interakciju s istim detetom. Da li će do nasilja doći i kako će se interakcija dalje odvijati, zavisi od ličnih karakteristika dece u interakciji,

ali u onoj meri u kojoj te karakteristike upravljaju postupcima, jer postupci su oni „potezi” koji određuju tok partije i njen ishod. Iz ovog ugla posmatrano, značajno je videti po čemu se u potencijalno nasilnoj interakciji razlikuje ponašanje deteta koje odvraća nasilnika od sebe i deteta koje postane žrtva maltretiranja. Postupci deteta nisu samo izraz njihovih trajnih, teško promenjivih dispozicija, već uverenja, koja se mogu lakše menjati, o tome kakve posledice mogući postupci imaju, i veštine u izvošenju poželjnih reakcija, što se takođe može učiti.

Kako se postaje hrabar?

Kada ti neko kaže je l znaš ti ko sam ja a ti ne znaš

Iz: Vanja Rupnik–Račić i Budimir Nešić: *Olovka piše srcem*

Mada su saveti koje odrasli daju jednostavni, pokazaće se da je zadatak pred kojim se nalaze ugrožena deca mnogo složeniji nego što njihovi savetnici pretpostavljaju, i da univerzalnog i lakog rešenja nema.

Kako deca najčešće reaguju na agresiju drugog deteta? Posmatranje male dece pokazalo je da visoko agresivna deca češće uspevaju da bude po njihovom, da im se druga deca obično ne suprotstavljaju i ne ispoljavaju agresiju (Patterson, Littman i Bricker, 1967). Koi i saradnici (Coe i sar., 1991) takođe su našli da je najčešća reakcija druge dece uzrasta 7–9 godina na agresiju potčinjavanje (u polovini slučajeva), a zatim, u trećini slučajeva, odbrana, i u preostalim epizodama eskalacija. To sugeriše da se nasilje na neki način na kratke staze isplati, i da su nasilnici, pa makar bili vrlo mala deca, toga svesni.

Generalno, pokazuje se da je nesuprotstavljanje vrlo čest odgovor, ali da, što bi se i moglo očekivati, relativna učestalost odgovora varira od istraživanja do istraživanja. Tako, u jednoj studiji na 2.300 učenika uzrasta 10–14 godina u Engleskoj (Smith i Shu, 2000), najčešća strategija bila je ignorisanje (66%), pa suprotstavljanje (23%), traženje pomoći nastavnika (23%) i traženje pomoći od prijatelja (17%). U drugoj studiji (Craig, Pepler i Atlas, 2000) mladi u Kanadi su (putem Interneta) pitani šta su preduzimali kad su se našli izloženi siledžijstvu. Njih 20% nije preduzelo ništa. Od ponuđenih 12 strategija, najčešća je bila ignorisanje – isprobalo ju je polovina ispitanika (mogli su birati više od jedne strategije). Devojke su se češće obraćale za pomoć drugima nego dečaci. U istraživanju u Danskoj sa decom uzrasta 10–15

godina (Kristensen i Smith, 2003) nađeno je da je najčešća strategija bila oslanjanje na sebe/rešavanje problema, a zatim distanciranje i traženje socijalne podrške, dok su najređe korišćene strategije one koje su označene kao internalizovanje (npr. „plačem” „toliko sam uznemiren da ništa dugo ne mogu da radim”) i eksternalizovanje (npr. „poludim i bacam i razbijam stvari”, „ispraznim svoj bes na nekog drugog”, „glasno psujem”).

U jednoj kanadskoj studiji (Mahady–Wilton, Craig i Pepler, 2000) istraživačice se nisu oslanjale na dečje iskaze, već na svoje posmatranje nasilnih epizoda. Posmatrane su sekvence nasilja u učionici a posmatrači su svrstavali reakciju učenika izloženog agresiji u jednu od 13 strategija. Najčešće reakcije (moglo ih je biti više u jednoj sekvenci) bile su ignorisanje i verbalna agresija, po 25%, zatim fizička agresija – 16%, pokoravanje – 11%, instrumentalno suprotstavljanje (konstruktivna akcija i rešavanje problema) – 8%, izbegavanje – 7%, davanje oduška i poricanje po 3%, emocionalna intervencija (plače tražeći pomoć), instrumentalna intervencija (obraća se drugome za pomoć), emocionalna podrška (priča sa drugima da bi dobio podršku), kognitivno restrukturisanje (gleda na situaciju iz pozitivnijeg ugla) s po manje od 1%.

U nekim studijama, učenici su pitani za mišljenje koja strategija reagovanja na nasilje je najprimerenija. U jednoj takvoj studiji (Salmivalli, Karhunen i Lagerspetz, 1996b) opisna su tri tipična ponašanja ugroženog deteta: kontra-agresivnost, „nonšalantnost” i bespomoćnost. Zatim je od učenika traženo da za svoje drugove koji su, po njihovom mišljenju, žrtve označe kako se oni u situaciji kad su napadnuti ponašaju i koliko su takvi njihovi postupci efikasni. Među devojčicama je najviše bilo onih čije ponašanje vršnjaci vide kao nonšalantno ili bespomoćno, dok je među dečacima-žrtvama bilo najviše (oko trećine) onih koji uzvraćaju napadom. Po mišljenju učenika, nonšalantnost bi bila korisna kod dečaka, dok bi bespomoćnost i kontranapad bili provokativni: bespomoćnost naročito kod devojčica, kontranapad kod dečaka.

To što značajan broj dečaka žrtava uzvraća napad i što se takvo njihovo ponašanje opaža kao podstičuće za nasilnika ne znači da uzvraćanje napada generalno podstiče nasilnika. Suprotstavljanje od strane onoga ko može efikasno da se suprotstavi moguće da nije nimalo podstičuće za nasilnika; među onima koji nisu žrtve verovatno ima onih koji su takođe bili napadnuti, koji su se suprotstavili i tako prekinuli napad. „Može biti da potpuno bespomoćna, uplakana žrtva nije onoliko nagrađujući plen koliko je to žrtva koja se može isprovocirati na bezuspešan, smešan kontranapad. To znači ne samo laku pobjedu za siledžiju već takođe i dobru ‘predstavu’ za celu vršnjačku grupu” (str. 108).

Kamodeka i Gusens (Camodeca i Goossens, 2005) ponudili su decu različite vinjete i uz njih moguće postupke koje bi ugroženi mogao da preduzme – uzvraćanje, pasivnost (nonšalantnost) i asertivnost, i pitali decu koji bi odgovor na nasilje bio najbolji. U celini, deca su izjavljivala da je najefikasniji način reagovanja asertivnost (napadnuti traži objašnjenje za napad i daje do znanja da napad smatra lošim; ljutito zahteva od napadača da prestane). Nasilnici su, međutim, smatrali da je uzvraćanje najefikasnija strategija.

Da li su efekti korišćenih strategija stvarno onakvi kakve deca očekuju? Ovo pitanje je bilo predmet dugogodišnjeg istraživanja Beki Kohenderfer i saradnika.

Beki Kohenderfer i Gari Led (Kochenderfer i Ladd, 1997) ispitivali su decu na samom početku školovanja da bi videli da li već na tom uzrastu postoje manje i više korisni odgovori na agresiju drugog deteta. Pitali su decu da li ih neko kinji i kako ona na to reaguju, kroz nekoliko meseci su opet pitali decu da li su žrtve nasilja i ispitivali na koji način je njihov način reagovanja uticao na njihovu kasniju izloženost nasilju. Našli su da je od pomoći bilo ako se dete obrati učitelju i ako ima druga koji će da mu pritekne u pomoć. Uzvraćanje i izbegavanje nije imalo efekta, mada su to česti saveti koji se daju ugroženom detetu. Verovatno da uzvraćanje nema šanse onda kad postoji nesrazmera moći između nasilnika i žrtve, što najčešće i jeste slučaj.

U kasnijoj studiji (Kochenderfer–Ladd i Skinner, 2002) autorke su na uzorku učenika uzrasta 9–10 godina ispitivale da li se viktimizirana i neviktimizirana deca razlikuju po svojim strategijama reagovanja na stresne situacije sa vršnjacima. Od dece su tražile da za listu od 25 postupaka označe koliko često to rade „kad imaju problem sa drugim detetom u školi”. Faktorskom analizom se izdvojilo pet strategija: *rešavanje problema* („npr. „probam da smislim različite načine da to rešim”, „razmišljam šta bih mogao da uradim ili kažem”), *traženje socijalne podrške* („kažem drugu ili nekome iz porodice šta mi se desilo”), *distanciranje* („odbijam da mislim o tome”, „kažem sebi da to nije važno”), *internalizovanje* („brinem se zbog svega toga”, „sažalim se na sebe”), *eksternalizovanje* („pobesnim i udaram oko sebe”, „vičem da dam oduška”). Pokazalo se, najpre, da su viktimizirana deca nešto češće reagovala na internalizujući i eksternalizujući način, ali da u primeni ostalih strategija, začudo, nije bilo razlike. Autorke je zanimalo i koliko korišćenje ovih strategija posreduje na efekte viktimizacije. Dobijena slika je dosta složena. Pokazalo se, između ostalog, da viktimizovana deca koja kažu da koriste strategiju rešavanja problema time *povećavaju* verovatnoću da budu odbačena od vršnjaka. Radi li se o tome da ta deca nemaju dovoljno veštine niti dovoljnu reputaciju da bi

uspešno koristili neke preporučene strategije? Slika je još zamršenija: traženje socijalne podrške bilo je povezano s većim prihvatanjem kod neviktimiziranih dečaka, ali s većim odbacivanjem viktimiziranih dečaka, dok je kod devojčica bilo obrnuto: kod neviktimiziranih devojčica traženje socijalne podrške bilo je povezano s manjim prihvatanjem, a kod viktimiziranih s većim.

Uz izvesne izmene u ajtemima i nazivima, u kasnijoj studiji (Kochenderfer–Ladd i Pelletier, 2007) ispitivano je istih pet dečjih strategija: rešavanje problema, traženje podrške odraslih, distanciranje, pasivnost i traženje osвете. Kod dečaka, viktimizirana deca su više od neviktimizirane na provokacije reagovala traženjem osвете i pasivnošću, a kod devojčica je viktimiziranost bila povezana samo s pasivnošću. Kod oba pola, deca koja su bila sklona strategiji rešavanja problema češće su i tražila podršku odraslih.

Jedan od zadataka istraživanja „Škola bez nasilja” bio je i da se vidi kako učenici u našoj sredini reaguju kad su izloženi vršnjačkom nasilju, i da li se po svojim reakcijama razlikuju nasilnici, žrtve i deca koja nisu uključena u nasilje. Rezultati su prikazani u Tabeli 4.

Učenici su zaokružavali više odgovora, pa i one koji izgledaju međusobno nekonzistentni, što smo protumačili (Plut i Popadić, 2007a) kao indikaciju da većina učenika nema jedinstvenu strategiju reagovanja na nasilje, već svoje postupke prilagođava konkretnoj situaciji i faktorima kao što su odnos moći, stepen poznanstva, vrsta, učestalost i intenzitet nasilja i slično. Analiziranjem kombinacija zaokruženih odgovora dobija se da je oko 12% učenika u potpunoj defanzivi u odnosu na nasilnika, pošto u repertoaru imaju samo izbegavanje ili pasivno trpljenje, dok nešto više od polovine učenika u svom repertoaru, između ostalih opcija, ima i traženje pomoći od drugih.

Najčešće strategije učenika su one koje bismo mogli nazvati konstruktivnim, kojima se nasilje ne provocira, ali ni ne ohrabruje: to su traženje zaštite odraslih i vršnjaka, odvrćanje nasilnika razgovorom, i izbegavanje nasilnika, što je i najčešća strategija. Najređe strategije spadaju u submisivno reagovanje – skoro svaki peti učenik ima u svom repertoaru i pasivno izdržavanje napada i poniženja. Vraćanje istom merom je faktički drugo po učestalosti.

Ako pogledamo šta je karakteristično za pojedine kategorije, vidimo da deca svrstana u kategoriju nasilnika, kada se nađu u situaciji da ona budu predmet napada, znatno češće od ostalih u svom repertoaru imaju uzvrćanje istom merom. Ako uporedimo samo nasilnike i samo žrtve, razlike su upadljive. Žrtve znatno češće traže zaštitu odraslih, submisivno reaguju i trude se da odobrovolje nasilnike ili da ih izbegavaju. Nasilnici, s druge strane, znatno češće od žrtvi uzvrćaju istom merom.

Tabela 4: Reagovanje učenika na vršnjačko nasilje (u %)

Ponašanje učenika	Neuključeni (N=25.233)	Samo žrtva (N=7.862)	Žrtva/nasilnik (N=1.583)	Samo nasilnik (N=1.932)	Svi N=36.610
Tražim zaštitu od odraslih, ne vraćam istom merom	24	38	27	17	27
Tražim zaštitu od vršnjaka, ne vraćam istom merom	17	26	27	19	20
Izdržavam napad i poniženje, ne tražim pomoć	15	29	30	18	19
Vraćam istom merom, bez pomoći drugih	35	41	61	67	40
Vraćam istom merom, ali uz pomoć svojih drugova	20	28	42	40	24
Ne vraćam, trudim se da sakrijem od drugih da sam napadnut	14	26	19	10	16
Trudim se da razgovorom ili šalama odvratim nasilnika od namere da me napadne	31	47	41	28	35
Nastojim da poklonima i uslugama odobrovoljim nasilnika	5	8	8	4	6
Izbegavam takve učenike gde god mogu	66	81	68	61	69

Kada se posmatraju rezultati prikazanih studija, upada u oči da iznenađujuće mali broj učenika, kada su izloženi nasilju, traže pomoć odraslih, a to je vrsta pomoći koja je, barem naizgled, i najsigurnija i najdostupnija. Dok pomoć vršnjaka može biti manje sigurna, jer pozvani u pomoć ne moraju zaista biti jači od jednog nasilnika ili grupe; odrasli sigurno imaju veću moć od nasilnika, a uz to im je i dužnost da pomognu. Među osnovcima u Engleskoj (Whitney i Smith, 1993) tek polovina žrtava tražila je zaštitu odraslih u školi, otprilike toliki procenat (53%) nađen je i među danskim osnovcima (Fekkes i sar., 2005), a u jednoj italijanskoj studiji (Genta i sar., 1996) taj procenat je bio još manji, 30%. U više studija je nađeno da što su deca starija, to su manje sklona da traže pomoć odraslih.

Ima više mogućih uzroka zašto deca propuštaju da traže pomoć odraslih. Jedan razlog je što deca veruju da je takva pomoć neefikasna i da čak može imati i kontraefekat. Neki učenici se plaše da nastavnik neće hteti da im pomogne jer smatra da vršnjačko maltretiranje spada u probleme koje deca sama treba da reše, ili zato što ne želi da uzme učenika u zaštitu (pogotovo ako je učenik odbačen i problematičnog ponašanja). Razloge ne treba tražiti samo u (opaženim) neodgovarajućim reakcijama odraslih već i u normama vršnjačke kulture. Učenici, pogotovo na starijim uzrastima, smatraju da je tražiti pomoć od odraslih u takvoj situaciji sramota i da dete treba da se samo izbori sa tim problemom, ili bar veruju da ostala deca tako misle i da bi kršenjem ove vršnjačke norme bili osramoćeni pred grupom.

Ne treba kriviti samo decu za takvo gledanje na traženje pomoći od odraslih. Indikativno je da u više upitnika kojima se ispituje indirektna/socijalna agresija (Gumpel, 2008; Lancelotta i Vaughn, 1989) istraživači kao indikator uzimaju da li dete „tužaka drugu decu odraslima”. Sem toga, školski etos i kvalitet odnosa nastavnika i učenika može ohrabrivati ili otežavati prijavljivanje od strane dece. Pokazuje se da su deca manje spremna da se obrate za pomoć nastavnicima ili roditeljima tamo gde misle da će reakcija odraslih biti neprimerena i suviše oštra. Svejedno koja su uverenja i norme za to odgovorne, činjenica je da značajan broj učenika, bilo da su žrtve ili svedoci koji žele da pomognu, ne obaveštava nastavnike niti traži pomoć od njih, i da su za to dobrim delom odgovorni sami nastavnici, jer oni svojim postupcima takve norme direktno ili indirektno učvršćuju.

Njuman, Mari i Lusije (Newman, Murray i Lussier, 2001) su preko kratkih priča ispitivali kada bi deca (3–4. razred) zatražila pomoć odraslih. Primetili su da deca nerado traže pomoć i da je osnovni razlozi za takvu uzdržanost strah da će biti opaženi od vršnjaka kao socijalno nekompetentni i slabi, strah od osvete i želja za nezavisnošću. Savezništvom sa odraslima možda se lakše postiže cilj, ali se gubi prijateljstvo sa suparnikom. Odluka zavisi da li je situacija dovoljno „ozbiljna” ili ne, što je potvrdila i kasnija studija (Newman i Murray, 2005). U pričicama su bile

opisane tri vrste zlostavljanja: začikavanje, fizička agresija i pretnje, koje se dešavaju ili u učionici ili na igralištu. Pokazalo se da nije uobičajeno da se deca, kad se nađu u međusobnom konfliktu, obraćaju odraslima za pomoć; što je dete socijalno kompetentnije, to se više oslanja na razgovor, ubeđivanje, asertivnost. Obraćanje odraslima praktikuje se u slučaju ozbiljnijeg problema koji se nije mogao drugačije rešiti, i u slučaju napada u učionici, koja se smatra da je pod nastavničkom nadležnošću.

Verovanje deteta da je tražiti od pomoć odraslog loše rešenje nekad se pokazuje kao opravdano. Čang i Ešer (Chung i Asher, 1996) našli su da na uzrastu 4–6. razreda traženje pomoći od odraslih nije smanjivalo viktimizaciju, a povećavalo je rizik odbacivanja od strane vršnjaka. Traženje pomoći od odraslih nekada i jeste izraz osećanja nekompetentnosti, ali veoma je važno da dete uvidi da ima mnogo situacija u kojima je ugroženo, a koje prevazilaze njegove snage i u kojima je traženje pomoći odraslih upravo kompetentna odluka.

Važnost klikâ

U svakom odeljenju učenici se druže i okupljaju prema svojim sličnostima i afinitetima, a ta okupljanja se razlikuju po kvalitetu „grupnosti”. Tamo gde su grupe razvijene, sa jasnim granicama, interakcija unutar odeljenja dobija, uz interersonalni nivo, još jednu novu dimenziju – interakciju među grupama. Ovakve prijateljske grupe, „ekipe” kojima dete pripada (nazvaćemo ih klikama) vrlo su homogene, s izraženim grupnim identitetom kod članova, s jakim zahtevom ka konformiranju, i manje-više su zatvorene prema učenicima koji im ne pripadaju. One su za dete jedan od mikro-sistema koji ga i štiti i obavezuje. Najugroženije je dete koje ostane mimo postojećih grupa.

Detetu školskog uzrasta, grupe kojima pripada mnogo znače, i objektivno imaju veoma važnu ulogu. Detetu koje prekida simbiotičke veze s roditeljima vršnjačka grupa nudi utičište od anksioznosti i usamljenosti, od pritisaka spolja i iznutra, pruža mu svest o grupnoj pripadnosti i pomaže mu da razvija samopoštovanje i socijalne veštine.

Kada se govori o antisocijalnom ponašanju, poseban značaj imaju *gangovi*, kao grupe od tri i više članova sa snažnom grupnom identifikacijom, nekad i preko imena i simbola, i sa antisocijalnim ponašanjem. U SAD, gangovi su redovna pojava u siromašnim, urbanim krajevima sa velikom stopom nezaposlenosti i kriminala. Pošto su u njih uključena deca školskog uzrasta, gangovi svoj uticaj proširuju i unutar školskog prostora. Gangovi ne samo što deci pružaju osećaj pripadnosti i identiteta, pogotovo onaj sa slabim porodičnim vezama već pružaju i zaštitu od

pripadnika drugih gangova. Gangovi po pravilu razvijaju nasilne norme i podstiču (bolje reći, zahtevaju) nasilno ponašanje prema pripadnicima suprotsavljenih gangova. U nizu studija pokazalo se da je pripadnost gangu jedan od najvažnijih, ako ne i najvažniji prediktor agresivnog ponašanja učenika. U jednom pregledu longitudinalnih studija koje se bave predikcijom nasilja (Lipsey i Derzon, 1998) nađeno je da su socijalne veze s antisocijalnim pojedincima i uključenost u delinkventene gupe najjači prediktor, važniji od individualnih i porodičnih faktora.

U kontekstu školskog nasilja, klike sastavljene od agresivnih učenika predstavljaju male škole nasilja u kojima članovi međusobnim ugledanjem uče agresivni repertoar i nagrađuju jedni druge. Sem toga, one ojačavaju nasilnika pružajući mu podršku i zaštitu ili mu se aktivno priključuju u napadu. Čak i kad se u nekom nasilnom postupku naizgled radi o jednom nasilniku, njegov postupak može biti učinjen „u ime grupe”, a čak i da je samostalan, on je moćan onoliko koliko je moćna klika kojoj pripada i koja ga štiti.

Koliko su prijateljske grupe važne za nasilnika, toliko su važne i za žrtvu. Upravo nepostojanje ovog zaštitnog omotača čini potencijalnu žrtvu lako uočljivom, i lakim plenom za nasilnika. Takođe, iz potrebe da uđe u neku kliku, usamljeni učenik je često spreman da dragovoljno pristane na ponižavajući tretman unutar grupe.

Grupa kao nasilnik

Grupni karakter školskog nasilja i zasnovanost na socijalnim relacijama posebno je bitan kod forme nasilja koja je na neki način zanemarena, a koja je bila predmet početnih istraživanja. Radi se o *grupnom nasilju* (mobingu), kada grupa učenika maltretira jednog učenika.

O klasičnim slučajevima mobinga u našim školama može se s vremena na vreme saznati iz štampe. Evo nekoliko drastičnijih primera:

- Učenik 6. razreda osnovne škole u Nišu, inače dete iz mešovitog braka i izbeglica iz Hrvatske, godinu i po dana je trpeo verbalno nasilje na nacionalnoj osnovi od strane grupe svojih „školskih drugova” iz svog i drugih odeljenja, dok maltretranje nije preraslo u ozbiljniji incident. „Do incidenta je došlo na dan kada je D, kome je „više bilo muka” zbog odnosa prema njemu od strane neke dece iz njegovog, ali i drugih odeljenja, zatražio od svojih drugova da se izjasne da li su za to da on ostane ili ode iz odeljenja u kojem se nalazi. Posto se većina u njegovom, VI/3 odeljenju izjasnila da ga smatra „personom non grata”, dečak je otišao do WC da povraća. Za njim su krenula tri učenika, a jedan od njih, koji se nalazi u dru-

gom odeljenju šestog razreda, namerno je šutnuo vrata iza kojih se nalazio D. Vrata su ga udarila u glavu, iz nosa mu je potekla krv, on je pojurio za izgređnikom, ali ga nije stigao. Drug iz osmog razreda mu je pomogao da se vrati do WC, kako bi oprao krv, ali je D. tada pao, udario glavom o lavabo i onesvestio se.”⁶⁴

- Grupa od oko 10 devojaka napala je učenicu 2. razreda gimnazije u školskom dvorištu. Nasilnice su je opkolile kako niko ne bi mogao da joj priskoči u pomoć, a dve devojke su je tukle; jedna od njih je izvadila frizerske makaze i posekla je po licu.⁶⁵
- Tri devojčice i osam dečaka iz jedne osnovne škole u Novom Sadu maltretirale su učenicu osmog razreda, a snimak maltretiranja postavili na Internet. Na snimku se vidi kako nasilnice devojčicu šamaraju i šutiraju i pred njom se dogovaraju šta će da joj rade, a dečaci navijaju i snimaju mobilnim telefonima. U jednom trenutku jedna od devojčica predlaže da zlostavljana devojčica jede travu, što će i uslediti kada joj zadaju više udaraca u glavu. Dečaci i devojčice oko nje navijaju i uzvikuju: „Bolje da je ošišamo na ćelavo”, „Zapalite je”, „Neka nabija glavu o pesnicu”, „Daj da je bacimo u kontejner”...⁶⁶

Prva istraživanja siledžijstva bila su usmerena na slučajeve mobinga, maltretiranja pojedinca od strane grupe. Olveusova zasluga je što je problematiku usmerio na maltretiranje od strane jednog nasilnika. Usmeravanje na grupu, a ne na pojedinca moglo bi, po Olveusu (2001) da vodi ka manjem obraćanju pažnje na ponašanje samog nasilnika, ka okrivljavanju žrtve koja nečim provocira svoju okolinu, kao i da prenaglasí važnost privremenih i situacionih faktora koji provociraju ponašanje gomile. Uz to, po njemu, u prilog individualizovanja nasilja govore i empirijski podaci (npr. Olweus i Solberg, 1998) da je značajan deo žrtava, njih 25%, izložen maltretiranju jednog nasilnika.

Olveusovi argumenti imali bi veću težinu ako bi se pod grupnim nasiljem posmatrao isključivo odnos „svi protiv jednog”. Grupa, međutim, može biti znatno manja, a takva situacija je, kako sledi i iz podataka na koje se Olweus poziva, znatno češća. Oko 50% žrtava izloženo je maltretiranju od strane manje grupe od 2–3 učenika na čijem čelu je negativni vođa, što dalje znači da je preostala četvrtina izložena maltretiranju grupa od 4 i više nasilnika. Usmerenje na nasilnika-pojedinca zamaglilo bi činjenicu da je

64 „Ustašo, vrati se u Hrvatsku”, *Danas*, 3. 4. 2003.

65 *Politika*, 2. 10. 2007.

66 *Blic*, 17. 5. 2008.

ponašanje nasilnika određeno grupnom dinamikom, pa i da se u slučajevima gde je nasilnik samo jedan možda skriva grupno nasilje, jer je aktivni nasilnik predstavnik grupe koji vrši čin maltretiranja u ime grupe. Grupno nasilje ne mora podrazumevati da će svi članovi manje grupe aktivno maltretirati nekog učenika, već da će svom predstavniku pružati podršku, obezbeđivati fizičku nadmoć itd.

U UNICEF-ovom istraživanju „Škola bez nasilja”, 40% dece koja su bila izložena maltretiranju rekla su da ih je maltretirao jedan učenik. Njih 46% je bilo maltretirano od strane 2–3 učenika, a njih 14% od strane veće grupe. Ne smemo zaključiti da su, tamo gde je bilo više nasilnika, oni nastupali kao grupa, ali ni da oni koji su pojedinačno maltretirali nisu to radili podržani ili ohrabreni grupom. U svakom slučaju, ovi podaci govore da nasilje u našim školama jeste u značajnoj meri grupni fenomen.

Socijalni status i agresivnost

Socijalni status koji učenici imaju je rezultat „rada grupe” i važnost socijalnog statusa direktno govori o važnosti grupnih odnosa. Jedna od tema koja je isrpno istraživana jeste da li se nasilnici i žrtve karakterišu specifičnim socijalnim statusom u svojoj vršnjačkoj grupi. Tolika pažnja ovoj temi posvećena je dobrim delom i zbog praktične važnosti, jer bi se nalaz mogao ugraditi u preventivne akcije. Ali jedan razlog produžene pažnje predstavlja i neusaglašenost rezultata koja je u ovoj oblasti dobijana. Kao i u drugim sličnim situacijama, kada su ponovljena istraživanja pokazala da nesaglasnost nije rezultat načina merenja, rešenje je bilo u specifikaciji uslova u kojima važe jedni, a u kojima drugi nalazi.

Socijalni status unutar jedne grupe utvrđuje se jednostavnim sociometrijskim postupkom. Ako se radi o odeljenju, od učenika iz istog odeljenja zatraži se da izaberu učenike po nekom sociometrijskom kriterijumu, na primer da označe koji učenici iz odeljenja im se sviđaju, a koji ne. Postoje različite varijacije unutar ovog postupka. Tako, izbor se može ticati nekog specifičnog kriterijuma (npr. s kim bi najviše voleo da sedi u klupi) ili generalnog odnosa (ko ti se najviše sviđa). Generalni odnos se češće koristi jer učenici lako prosuđuju o sviđanju, odn. nesviđanju, a specifični kriterijumi ne daju bitno različite sociometrijske strukture. Takođe, učenicima se može ponuditi da odaberu samo jedno ime, ograničenu listu imena, ili je izbor neograničen. Neograničen izbor, smatraju neki istraživači, pruža diskriminativnije i pouzdanije mere.

Kao što je već spomenuto kod opisivanja agresivnih učenika, postojala je saglasnost da agresivni učenici imaju nizak socijalni status u grupi. Takođe nizak socijalni status, čak još niži od nasilnika, imale su žrtve.

Posmatrano zajedno, to bi značilo da su učenici koji su skloni agresivnoj komunikaciji marginalizovani unutar svoje grupe, a svoju sklonost nasilju mogu da ispolje jedino prema onima koji su još više na margini, onima koje grupa izoluje i koji su samim tim nezaštićeni. Niz nalaza, na različitim uzrastima i korišćenjem različitih postupaka, potvrđivao je ovakvu sliku. Različite forme agresivnosti bile su povezane sa negativnim socijalnim statusom, kod oba pola (Coie i sar., 1990; Crick i Grotmeter, 1995; Lance-lotta i Vaughn, 1989; Veenestra i sar., 2005). Najmanje su bile popularne žrtve, zatim nasilnici (Lagerspetz i sar., 1982), i žrtve i nasilnici bili su natprosečno zastupljeni u grupi odbačenih, a ispodprosečno u grupi popularnih (Boulton i Smith, 1994).

Ako je agresivnost negativno povezana sa statusom u vršnjačkoj grupi, možemo se zapitati šta je tu obično uzrok a šta posledica. Pokazuje se da bi se pre moglo reći da agresivnost vodi ka odbacivanju nego da odbacivanje vodi ka agresivnosti. Deca prilikom sociometrijskih izbora često ekspliciraju da se sa nekim detetom ne druže zato što je agresivno. Kada se formiraju manje grupe dece koja se prethodno ne poznaju, obično se posle izvesnog vremena deca koja su agresivna i nametljiva nađu odbačena (npr. Dodge i sar., 1990). Jednom stvorena negativna reputacija teško se menja. Ona nudi već gotova objašnjenja detetovih i dobrih i loših postupaka kojima se postojeća reputacija „cementira”, jer se agresivni postupci dece sa dobrom reputacijom tumače spoljašnjim, dobri postupci unutrašnjim faktorima, a postupci dece sa lošom reputacijom obrnuto.

Generalni zaključak bio je da su agresivna deca niskog statusa, odbačena, i da su eventualno prihvaćena unutar malih, perifernih socijalnih mreža koju čine isto takva agresivna i nepopularna deca. Ruku pod ruku s ovakvim viđenjem išla su tumačenja da u osnovi agresivnosti leži neki socijalni i kognitivni deficit. Ka uverenju da agresivno ponašanje dece *mora* dovesti do toga da ih drugi odbacuju navodi nas, kako primećuje Valsiner (1997: 307), naše kulturno verovanje u pravičan svet, ali takvo uverenje se sve manje poklapalo s prikupljenim podacima.

Visoko agresivna deca jesu bila manje prihvaćena u grupi, ali su se uglavnom međusobno družila i na taj način imala su uzajamnih najboljih drugova podjednako kao i deca koja nisu agresivna, ostvarivala su podjednako smislene veze sa manjim brojem vršnjaka (Cairns i sar., 1988).⁶⁷ Istraživanja koja su se bavila siledžijstvom još više su revidirala sliku o siledžijama kao izolovanim učenicima, eventualno okupljenim u marginalne grupe

67 Iz toga ne sledi nužno da su prijateljske veze koje stvarju agresivna i neagresivna deca identične. Neki istraživači poredili su prijateljstva agresivne dece, i našli da se takvi odnosi karakterišu većim brojem konflikata, manjom bliskošću i sigurnošću, i da sama agresivna deca manje vrednuju emocionalne veze s prijateljima (Crick i sar., 2009).

odbačenih. Pokazivalo se, naime, da su siledžije u mnogim slučajevima bili popularne unutar grupe i imali su značajnu socijalnu moć. Agresivna deca su nekad imala prijatelje i relativno visok status i među neagresivnom decom. Tako je, Farmer sa saradnicima (2002) našao da se, među decom 4–6. razreda, većina agresivnih dečaka i polovina agresivnih devojčica okuplja u grupama gde većinu čine neagresivna deca. Pokazalo se da agresivna deca (ovo se posebno odnosi na agresivne dečake) imaju široku podršku među vršnjacima i da se podrška ne zasniva samo na njima sličnim. I ovi nalazi su se uklapali u širu sliku da su među osnovcima i srednjoškolcima često popularna buntovna, ne baš osetljiva deca, koja znaju da budu agresivna i koja su popularna ne uprkos već baš zbog svoje agresivnosti. „Primerna” deca ne padaju u niskostatusne grupe, ali ni ne nastanjuju vrh popularnosti. Adler i Adler (1998) opisuju popularnu decu na osnovnoškolskom uzrastu kao atletske građane, koja su „kul” (u trendu), izazivački nastrojenu prema autoritetima. Ona se ne ustežu od grubosti, vešti su manipulatori sa razvijenim socijalnim veštinama, imaju osrednji ili lošiji uspeh u školi.

Ovakva istraživanja nisu problematizovala nalaz o žrtvama. Žrtve se i dalje pokazuju kao najneomiljeniji članovi grupe, oni koji su „na marginama vršnjačke ekologije” na različitim uzrastima i u različitim društvima (Rodkin i Hodges, 2003). Žrtve često imaju prijatelje koji su i sami žrtve ili su fizički slabi i imaju internalizujuće probleme, kao i relativno površne prijatelje, s niskim stepenom podrške (Pellegrini i sar., 1999; Rigby, 2000; Salmivalli i sar., 1997).

Da bi se naizgled kontradiktorni rezultati o vezi socijalnog statusa i nasilništva učinili smislenijim, predloženo je da treba praviti razliku između dve vrste socijalnog statusa: *omiljenosti* (sociometrijske popularnosti) računate na osnovu toga koliko deca vole da se s nekim druže i *popularnosti* (opažene popularnosti) na osnovu procene dece koliko je neko popularan u grupi, makar njima samima ne bio simpatičan (Parkhurst i Hopmeyer, 1998). Ove dve vrste statusa nisu bile u velikoj korelaciji (oko 0,40 u Parkhurst i Hopmeyer, 1998, ali 0,70 u LaFontana i Cillessen, 2002). Popularnost je reputacija unutar grupe o kojoj deca spremno raspravljaju i koja im je važna. Pokazalo se da je popularnost povezana sa poznatošću, fizičkim izgledom, privlačnošću za suprotni pol, posedovanju poželjnih predmeta. Takođe su različite i osobine koje su povezane s ovim statusima: omiljena deca su prosocijalno orijentisana, nisu agresivna i spremna su da pomognu. Popularna deca su bila socijalno dominantna, u izvesnoj meri agresivna, spremna da koriste začikavanje i ismevanje da bi zadržala socijalnu dominantnost. Popularna deca često su pokazivala visok nivo i prosocijalnog i agresivnog ponašanja (Puckett, Aikins i Cillessen, 2008). Deca koja su bila i omiljena i popularna posedovala su obe grupe osobina, a deca koja su bila popularna, ali ne i omiljena, češće su opisivana kao ona koja počinju tuče

(Parkhurst i Hopmeyer, 1998). Biti popularan znači imati socijalnu moć. Ono što po mišljenju vršnjaka izdvaja popularnu decu jeste njihova privlačnost i brojnost socijalnih veza. Dok se nepopularna deca vide kao ona koja se ne snalaze, ne znaju kako da se ponašaju u društvu vršnjaka i nemaju socijalne veštine, popularna deca poseduju razvijene socijalne veštine i uz to „koriste odgovarajući balans prosocijalnog i antisocijalnog ponašanja koji im omogućava da dominiraju” (LaFontana i Cillessen, 2002).

Rodkin i saradnici (Rodkin i sar., 2000) utvrdili su da visoko popularna deca mogu biti i agresivna. Najčešće su popularna deca pripadala grupi, kako su ih nazvali, uzorne dece (popularna i prosocijalna – natprosečno uspešni, afilijativni, popularni i fizički kompetentni, ispodprosečno stidljivi, agresivni i internalizujući), ali je među popularnim konstatovana i grupa tvrdokorne (tough) dece (popularni antisocijalni – natprosečno agresivni, popularni i atletski građeni, ispodprosečno stidljivi i uspešni. Neki autori ukazivali su na to da na adolescentskom uzrastu mladi koji nisu skloni antisocijalnom ponašanju počinju da imitiraju delinkvenciji sklone vršnjake, da bi zadobili status i prestiž u grupi (Moffitt, 1993). To ne znači da su takvi delinkventni vršnjaci za njih omiljeni i da deca žele sa njima da se druže, već da, u procesu socijalne mimikrije, služe kao modeli za imitiranje.

Ako je u ovim studijama relativizovana negativna veza socijalnog statusa sa otvorenom agresijom, još bi problematičnije bilo očekivanje negativne korelacije socijalnog statusa sa relacionom agresijom. U nekim studijama čak je nađena pozitivna korelacija između popularnosti i relacione agresivnosti (Puckett i sar., 2008). Salmivalli i saradnici (Salmivalli i sar., 2000) našli su da je, generalno posmatrano, agresivnost negativno povezana sa socijalnim statusom. Međutim, ako se računaju parcijalne korelacije da bi se nivo direktne agresije držao pod kontrolom, onda indirektna agresija nije bila povezana sa socijalnim statusom, a kod dečaka je čak vodila ka većoj prihvaćenosti.

Krik i saradnici (2009: 291) rezimiraju:

„Sveukupno, dok su u detinjstvu sve forme agresije negativno povezane i s preferencijom i s popularnošću, izgleda da promena nastaje negde na početku viših razreda osnovne škole. U ranoj adolescenciji, fizičko/verbalno i relaciono agresivno ponašanje pokazuju se povezani s povećanom popularnošću (tj. socijalnim statusom i moći)”.

Veza između agresivnosti i popularnosti povećava se ne samo na starijem adolescentskom uzrastu već i u specifičnim miljeima kao što su siromašne urbane zajednice.

Za povezanost relacione/indirektna agresije sa pozitivnim socijalnim statusom mogu se dati smisljena objašnjenja. Moguće je da se s popular-

nošću povećava lakoća s kojom deca mogu da budu relaciono agresivna braneći svoj položaj: lakše šire glasine, više im se veruje, lakše računaju na podršku drugih, manje su izloženi „socijalnoj cenzuri” i sl. Korišćenje relacione agresije zahteva izvestan status u grupi da bi takva agresija imala efekta. Moguće je, kao što ističu neki autori (Puckett i sar., 2008) da je relaciona agresija instrument postizanja socijalne moći (popularnosti) po cenu omiljenosti. Ovi autori našli su da je moderator veze između relacione agresivnosti i popularnosti samoefikasnost i prosocijalno ponašanje. Relaciona agresija može biti uspešna samo ako je osoba koja je koristi socijalno vešta, inače će za posledicu imati smanjenje popularnosti. Jedan od načina da se neutrališe negativan efekat koji relaciona agresija ima na duže staze jeste da se strateški kombinuje sa prosocijalnim ponašanjem.

Kod ovih veza, za očekivati je da će različite pravilnosti da važe kod dečaka i kod devojčica. Status jednih i drugih gradi se na različitim osobinama, drugačije se gleda na agresivnost dečaka i devojčica, a i sama agresivnost ima kod dečaka i devojčica različite tipične oblike i intenzitete. Moglo bi se očekivati da će popularnost biti povezana sa normativno prihvaćenom agresijom – a to je relaciona kod devojčica i otvorena kod dečaka. Ispoljavanje agresije koja je normativna za suprotni pol (fizički napadi devojčica i ogovaranja od strane dečaka) trebalo bi, s druge strane, da nailaze na negodovanje vršnjaka i da vode ka manjoj popularnosti. Rezultati su kontradiktorni. U vezi sa otvorenom agresijom, kako rezimiraju Rouz i saradnici (Rose, Swenson i Waller, 2004), negde je nađena jača veza s popularnošću kod dečaka, negde kod devojčica a negde podjednako. Rene Veenstra i saradnici, koji su preduzeli seriju istraživanja nastojeći da utvrde vezu socijalnog statusa i nasilja među učenicima, takođe su došli do vrlo kompleksne slike sa nizom posredujućih uticaja. U jednom od novijih radova (Veenstra i sar., u štampi), pokazuje se da značajnu ulogu igraju ne samo pol nasilnika i pol žrtve već i pol procenjivača, i da su ti uticaji različiti na različitim uzrastima, i, da slika bude složenija, drugačiji u tumačenju prihvatanja nego u tumačenju odbacivanja.

Deca kao svedoci nasilja

Pokazuje se da se školsko nasilje po pravilu odvija pred svedocima, kao i da su za većinu učenika scene školskog nasilja nešto što su već videli i što opažaju kao neizbežni deo školske svakodnevice. U istraživanjima gde je snimano ponašanje deca u školskom dvorištu (Craig i Pepler, 1997) i u učionici (Atlas i Pepler, 1998) u oba slučaja je nađeno da se 85% incidenata sa nasiljem dešava pred drugim vršnjacima. Rigby i Džonson (Rigby i Johnson, 2005) našli su da su praktično svi učenici u osnovnoj i srednjoj

školi bili svedoci verbalnog nasilja, većina fizičkog nasilja, a značajan deo i seksualnog nasilja. „Skoro svakodnevno” prisustvuje verbalnom nasilju 22% osnovaca i 40% srednjoškolaca, fizičkom 10% osnovaca i 19% srednjoškolaca i seksualnom bar jednom nedeljno 37% srednjoškolaca. U komparativnom ispitivanju s engleskim osnovcima (McLaughlin i sar., 2005) onih koji su svakodnevno svedoci je manje, oko 5%, ali onih koji saopštavaju da su jednom nedeljno ili češće svedoci verbalnog nasilja je 60%, fizičkog nasilja 33% seksualnog 29%. U Izraelu, čak oko 80% osnovaca i srednjoškolaca kažu da su bar jednom nedeljno svedoci verbalnog nasilja, oko dve trećine su svedoci fizičkog nasilja, a oko 40% osnovaca i preko 80% srednjoškolaca svedoci su seksualnog nasilja bar jednom nedeljno (Rolider i Ochayon, 2005).

Ako se školsko nasilje posmatra kao grupni fenomen, naoko izolovana interakcija nasilnika i žrtve prestaje da se tiče samo njih. U školi, da parafraziram Džona Dona, „nijedan učenik nije ostrvo”, i nasilje i te kako utiče na svedoke nasilja i ostale učenike. Svedoci nasilja izloženi su „sekundarnoj viktimizaciji” jer je nasilje i za njih stresan doživljaj i poruka da tako nešto i njima može lako da se dogodi. Sekundarna viktimizacija, kojom se inače faktički povećava broj žrtava u odnosu na onaj dobijen standardnim upitnicima koji registruju samo neposredne žrtve nasilja, ima i svoje emocionalne posledice. U jednoj studiji (Nishina i Juvonen, 2005), učenici (od 11 godina) svakodnevno su beležili da li su bili svedoci nasilja, kao i vlastita emocionalna stanja. Pokazalo se da se i kod dece koja sama nisu bila žrtve nasilja javljala povećana anksioznost onih dana kada su bili svedoci nasilja. U jednoj studiji koja se nije ograničavala samo na školsko nasilje, utvrđeno je da deca koja su svedoci nasilja u svom okruženju pokazuju izraženije znakove depresije, distresa, agresije i eksternalizujućeg ponašanja (Buka i sar., 2001). Pri tom, da bi neko bio svedok nasilja, čak i ne mora da bude neposredno prisutan: informacija o nasilju koje se dogodilo brzo se širi i komentariše, ono je nešto što se dogodilo unutar grupe – što se dogodilo *grupi*.

U grupi će i posledice nasilja, posredne i neposredne, po principima socijalnog učenja, uticati ne samo na dalje ponašanje aktera, zavisno od toga da li je ponašanje praćeno pozitivnim ili negativnim posledicama, već i na ponašanje ostalih članova, jer će na osnovu njih deca zaključivati da li je nasilje „u stvari” dozvoljeno ili čak dobro ili ne, treba li nasilnika oponašati i podržavati ili osuđivati. Ali upravo od članova grupe zavisice kakve će biti socijalne posledice nasilja. U tom smislu, odgovornost članova grupe presudna je za dalju sudbinu nasilja. Kao što ću u sledećem odeljku prikazati, „izoštavanje slike” kojim se u fokus ne stavljaju samo nasilnici i žrtve otkriva i druge uloge sem svedoka.

Uloge u grupi

Ako se toliko veliki broj nasilnih epizoda dešava u prisustvu drugih učenika, šta ti učenici kao svedoci nasilja obično rade, i koliko njihovo ponašanje podstiče a koliko sprečava nasilje?

U istraživanjima gde je snimano ponašanje dece u školskom dvorištu (Craig i Pepler, 1997) u 32% epizode druga deca su bila aktivno uključena u zlostavljanje, u 52% su učestvovala u nekoj zajedničkoj interakciji s nasilnikom i žrtvom, u 27% su se bavili paralelnim aktivnostima, u 13% su bili posmatrači. U 30% epizoda, procenjivači su ocenili da se grupa zabavlja, u 46% je bila neutralna, a u 24% se osećala neugodno. Pokazuje se da veliki broj dece svojim ponašanjem faktički namerno ili nenamerno potkrepljuje nasilnikovo ponašanje. Vršnjaci su u 57% epizoda ocenjeni kao prijateljski naklonjeni prema nasilniku, a u 31% prema žrtvi. U drugoj studiji (O'Connell i sar., 1999) analizirane su situacije nasilja u kojima je bilo prisutno 2 ili više vršnjaka. Istraživači su našli da su vršnjaci proveli 54% vremena posmatrajući a ne reagujući na nasilje, što je vid potkrepljivanja, jer nasilnik i nereagovanje na svoj akt može da protumači kao odobravanje i podršku, ili kao izraz straha, što takođe potkrepljuje njegovo osećanje moći. U čak 21% slučajeva učenici su pružili otvorenu podršku nasilniku, a samo 25% vremena je bilo posvećeno pokušajima obeshrabrivanja agresije. U studiji sprovedenoj istom metodologijom (Hawkins i sar., 2001) učenici su u školskom dvorištu intervenisali u 19% epizoda.

I u istraživanjima gde su podaci prikupljeni upitnikom pokazalo se da svedoci ne reaguju na isti način. U Šefildskoj studiji (Whitney i Smith, 1993), 54% osnovaca i 34% srednjoškolaca kažu da su pokušali da pomognu kad su videli da je neko napadnut, 27% odn. 47% da nisu ništa uradili, ali misle da bi trebalo, a 19% odn. 20% da nisu ništa učinili jer to nije njihov posao. Na pitanje da li bi se pridružili napasniku, 16% osnovaca i 25% srednjoškolaca kažu da možda bi.

Očigledno je da unutar grupe neuključenih postoje različite uloge koje deca „igraju“ u situaciji nasilja. Kristina Salmivali u svojim istraživanjima u kojima je nastojala da nasilje konceptualizuje kao grupni fenomen (Salmivalli i sar., 1996; Salmivalli, 1999) razlikovala je, sem žrtve i nasilnika, još nekoliko učesničkih uloga: *asistente* – one koji se spremno priključuju nasilnicima i otvoreno ih podržavaju, *potkrepljivače* – one koji svojim ponašanjem (zainteresovanim posmatranjem nasilja, podsmevanjem žrtvi i sl.) faktički potkrepljuju nasilnika, *autsajdere* – one koji ne reaguju na nasilje koje vide i povlače se iz takvih situacija, i *braniocce* – one koji staju u odbranu žrtve pružajući joj direktnu ili indirektnu podršku i nastojeći da zaustave nasilje. Sličnu tipologiju predložili su i Olweus i saradnici (Olweus, Limber i Mihalic, 1999) koji, sem nasilnika i žrtava, razlikuju i *sledbenike*

(one koji se pridružuju nasilniku) *podržavaoce* (pružaju podršku ali ne uzimaju učešće), *pasivne podržavaoce* (sviđa im se ali ne pokazuju otvorenu podršku), *neuključene posmatrače*, *potencijalne zaštitnike* (ne odobravaju nasilje ali ništa ne preduzimaju) i *zaštitnike*.

Salmivalijeva je predložila i postupak kojim bi, na osnovu skorova učenika na skalama samoprocene i procene drugih, učenici mogli biti klasifikovani u neku od ovih grupa. Postupak je uz izvesne modifikacije korišćen i u drugim ispitivanjima (Menesini i Gini, 2000; Camodeca i Goossens, 2005; Sutton i sar., 1999).⁶⁸ Rezultati pokazuju da u situacijama kada prisustvuju nasilju 20–30% učenika samo posmatra i ne uključuje se, 20–30% ohrabruje nasilnika (tipičnije za dečake nego za devojčice), a oko 20% staje na stranu žrtve (tipičnije za devojčice nego za dečake) (Salmivali i Voeten, 2004). Na osnovu izjava same dece, većina njih, dakle, ne čini ništa da zaustavi nasilje kojem prisustvuje.

Kada govorimo o ulogama, možemo misliti na to da u trenutku nasilja postoji interakcija koja ne uključuje samo nasilnika i žrtvu već da se kao na pozornici svako opredeljuje za neku ulogu, i u tom značenju uloga ne mora da je trajna. Salmivalijeva i saradnici govore o učesničkim ulogama, kao o relativno stabilnim, od drugih prepoznatim obrascima ponašanja koji se kao takvi očekuju od deteta kojem je određena uloga pripisana. Takvu koncepciju delom opravdava nalaz da su skorovi na ovim subskalama značajno korelirali u razmaku od dve godine, korelacije su se kretale oko 0,50 (Salmivalli i sar., 1998). Značajan je i nalaz da su kod grupe učenika (njih 29) koji su u međuvremenu promenili odeljenje postojale značajne korelacije između ranijih i sadašnjih uloga. Jedino kod uloge nasilnika nije postojala povezanost, dok je povezanost skorova viktimizacije iznosila 0,57. Sem što se pokazuje da u mnogim slučajevima promena odeljenja žrtve nije rešenje, postavlja se pitanje otkud ova stabilnost. Da li je ta uloga određena osobinama njegove ličnosti, ili očekivanjima koja dete prenosi u novu grupu i preuzima istu ulogu?

Sudeći prema izjavama dece koja su bila ugrožena nasiljem, pomoć vršnjaka nije bila svemoguća, ali je bila vrlo korisna. U obimnom istraživanju sa osnovcima u Danskoj (Fekkes i sar., 2005), tamo gde su vršnjaci pomagali za 41% učenika stvari su se poboljšale, za 45% su ostale iste, a za njih 14% su se pogoršale. Problem je bio što u skoro polovini slučajeva (44%) druga

68 Postupak utvrđivanja pripadnosti ulogama zahteva dalja poboljšanja. Najpre, učenici koji su označeni kao nasilnici ili žrtve nisu svrstavani u druge uloge, mada je svako od njih takođe deo grupe kada je neko drugi napadnut i opredeljuje se tada za neku ulogu. Sem toga, učenici nisu klasifikovani u neku ulogu ako nijedan skor nije bio iznad proseka ili su više skorova bili jednaki, što je dovelo do toga da značajan broj učenika ne bude svrstan ni u jednu kategoriju.

deca jesu znala da je učenik ugrožen, ali nisu ni pokušavala da mu pomognu. U studiji gde su dečje interakcije posmatrane (Hawkins i sar., 2001), učenici su u školskom dvorištu intervenisali u 19% epizoda, a od toga je 57% intervencija bilo uspešno (pri čemu su se neagresivne intervencije pokazale jednako uspešnim kao i agresivne).

Ako je žrtva, u susretu sa nasilnikom, slabija, odnos snaga bi se iz korena promenio kad bi na njenu stranu stali vršnjaci koji su prisutni i ne odobravaju nasilje. A ako se uzme u obzir da bi i pasivni posmatrači, umesto što svojim ponašanjem nenamerno potkrepljuju nasilnika, mogli da pruže socijalnu podršku žrtvi, postaje vidljivo koliko je veliki potencijal grupe da zaštiti žrtvu. Kao što Herbert (1989: 80) konstatuje, „Verovatno najvažniji faktor u borbi protiv siledžijstva jeste socijalni pritisak koji može da izvrši vršnjačka grupa a ne osuda pojedinačnih siledžija od strane autoriteta”. U tom slučaju, nameće se pitanje zašto taj potencijal nije iskorišćen i kako ga iskoristiti.

Tabela 5: Rezultati kroskulturalnog istraživanja o ponašanju učenika kad su u ulozi očevidaca nasilja

	Ignorಿಸali	Podržali napadača	Podržali žrtvu	Pozvali nastavnika
Oš dečaci Australija	34	5	48	13
Oš devojčice Austr.	19	0	38	43
Sš dečaci Australija	51	11	30	8
Sš devojčice Austr.	38	7	37	18
Oš dečaci Izrael	12	2	38	48
Oš devojčice Izrael	11	0	20	69
Sš dečaci Izrael	43	7	38	12
Sš devojčice Izrael	25	0	54	21
Oš Engleska (5–6)	5	1	22	71
Sš Engleska (7–8)	32	0,5	43	22
Dečaci Italija	24	3	54	20
Devojčice Italija	15	0,4	64	21

Rezultati pokazuju da velika većina dece – tri četvrtine i više – osuđuje nasilje (Boulton i sar., 1999; Menesini i sar., 1997; Rigby i Slee, 1991). Broj onih koji izjavljuju da su spremni da pomognu je, međutim, značajno manji (a broj onih koji stvarno pomažu još manji). Većina studija zasnovanih na samoproceni učenika govore o pretežnoj, ali ne i izrazitoj spremnosti učenika da pomognu. Otprilike polovina do dve trećine dece izjavljuje da su spremni da priteknu u pomoć žrtvi: 43% među osnovcima u Australiji (Rigby 1996; Rigby i Johnson, 2006), 54% osnovaca s Novog Zelanda (Adair, 1999), 68% osnovaca u Kanadi (Henderson i Hymel, 2002). Kroskulturalno istraživanje o reagovanju učenika kao svedoka nasilja sprovedeno u 6 zemalja, a čiji su rezultati (za 4 zemlje) objavljeni 2005. godine, pomaže da se bolje sagledaju faktori povezani sa spremnošću na pomaganje. Sumirani rezultati iz 4 studije⁶⁹ prikazani su u Tabeli 5 (mada rađeni istim postupkom, rezultati nisu prikazani jednoobrazno, pa sva poređenja nisu moguća).

Spremnost da se pomogne, bilo tako što će sam učenik priteći u pomoć, bilo što će pozvati nastavnika, bila je izraženija kod devojčica nego kod dečaka, i dosledno veća kod mlađih nego kod starijih. Među onima koji su spremni da pomognu, na osnovnoškolskom uzrastu većina dece bi pozvali nastavnika u pomoć, dok se na srednjoškolskom uzrastu odnos menja, i većina bi nastojala da sami pomognu žrtvi, bez pomoći odraslih. U skoro svim zemljama, spremnost da se pomogne drastično se smanjuje na srednjoškolskom uzrastu, i u Australiji se spušta ispod 50%. Sve manja podrška žrtvama u starijem uzrastu dobijana je među učenicima u Australiji i ranije (Rigby i Slee, 1991), kada su autori takav trend protumačili navodeći ocenu koju daje Eskju (Askew, 1989) da je škola institucija koja teži da u decu usađuje stereotipno muške vrednosti, što vodi ka zapostavljanju empatije prema drugima. Uočljivo je da je među australijskim učenicima spremnost da se pomogne žrtvi nasilja bila najmanja – ukupno je tek prelazila 50%, dok je u drugim zemljama spremnost da pomogne pokazivalo od tri četvrtine do četiri petine učenika.

I u istraživanju „Škola bez nasilja” takođe je ispitivano šta deca rade kada primete nasilje i koliko su spremna da pomognu žrtvi nasilja. Pokazalo se da većina žrtvi računa na pomoć vršnjaka: 29% onih koji kažu da su bili žrtve izjavljuju i da su im vršnjaci „često” pomagali, 44% da su im pomagali „ponekad”, a 27% da im drugovi nisu nikad pomogli. Reakcije učenika u slučaju da su svedoci nasilja ispitivane su tako što im je bila ponuđena lista od osam mogućih reakcija, a oni su mogli da zaokruže više alternativa, što je većina i radila. Izabrane alternative nisu uvek bile međusobno konzistentne što otežava stvaranje jasne slike, ali je ta slika

69 Baldry (2005), Rigby i Johnson (2005), McLaughlin i sar. (2005), Rolider i Ochayon, (2005).

verovatno realnija od one koju bismo dobili da smo prinudili ispitanike da izborom samo jednog odgovora izbegnu moguću nekonzistentnost. U Tabeli 6 prikazani su odgovori učenika na pitanje šta bi radili kao svedoci fizičkog nasilja u školi.

Tabela 6: Reakcije učenika kao svedoka fizičkog nasilja

	%
Štiti borbom	29
Štiti rečima	56
Pozove druge učenike da pomognu	45
Pozove nekog odraslog da pomogne	42
Pridruži se napadačima	4
Navija sa strane	10
Ne tiče ga se	20
Ništa ne čini a zna da bi trebalo	41

Iz ovako prikazanih podataka proizlazi da se učenicima ne mogu jednostavno dodeliti uloge branilaca, autsajdera ili nasilnikovih pomagača. Jasniju sliku moguće je dobiti analizom kombinacija odgovora koje učenici zaokružuju. Pokazuje se da polovina učenika (46%) zaokružuje i pomažuće i nepomažuće alternative (npr. nekada štiti rečima, a nekada ništa ne čini jer ih se to ne tiče), nešto manje od polovine učenika (43%) zaokružilo je samo pomažuće alternative, dok je svaki deseti učenik (11%) zaokružio samo nepomažuće alternative. Pokazuje se, dakle, da je, barem na deklarativnom nivou, velika većina učenika spremna da pritekne u pomoć, ali da je bar polovina od njih svesna da to ne radi uvek. Nešto manje od polovine učenika (41%) izjavljuje da se u nekim situacijama uzdržava od želje da pomogne.

I u našem i u drugim prikazanim istraživanjima, može biti iznenađujuće i zabrinjavajuće što jedan nezanemarljiv broj učenika koji su svedoci nasilja ne samo da je ravnodušan prema nasilju već kao da uživa u tom spektaklu. Twemlow i saradnici (Twemlow i sar., 2003) navode da su ispitujući preko 10.000 dece od 3 do 11. razreda (u siromašnim regijama zapadne obale SAD) našli da se oko 10–20% dece na svim uzrastima nije ustručavalo da izrazi uživanje u posmatranju kako druga deca bivaju maltretirana. I neka druga istraživanja ukazuju da neka deca scene

siledžijstva smatraju uzbudljivim, ako ne i zabavnim, i da uzbuđenje nalaze i u posmatranju i u kasnijem prepričavanju (Kerbs i Jolley, 2007).

Kako deca shvataju nasilje

To što se učenici slažu sa uopštenim tvrdnjama da ne treba biti nasilan ili da treba pomoći drugu koji je napadnut, i to što ne pomažu u situacijama kada odrasli to očekuju ne mora biti u kontradikciji. Mnoga deca nisu spremna da pomognu ugroženim vršnjacima ne zato što su ravnodušna prema njihovoj nevolji, već zato što ne znaju kako bi trebalo pomoći, ili misle da ne bi mogli da pomognu, ili su zabrinuti da bi pri takvom pomaganju loše prošli. Takva deca bi volela kad bi neko priskočio u pomoć. Sem tih razloga, moguće da neka deca ne pomažu zato što nisu sigurna da se radi o situaciji gde treba da intervenišu, odnosno sigurna su da bi njihova intervencija bila neprimerena. I na kraju, možda takvi učenici zaista osuđuju nasilje i spremni su da pomognu onima koji se u takvoj situaciji nađu, ali mnoge situacije koje odrasli zovu nasiljem za njih to jednostavno nisu. Prema *takvim* situacijama oni su relativno ravnodušni i nespreni da pomognu.

Više puta je u ovoj knjizi naglašavano da je nasilje/agresija evaluativni, ne samo deskriptivni pojam. Da bi se neki postupak nazvao nasiljem, potrebno je da se akteru pripiše namera da se nanese šteta, ali i da se postupak vidi kao odstupanje od prihvaćene norme. Pretpostavka je da deca ne uče šta treba misliti o svakom pojedinačnom postupku i kako reagovati u najkonkretnijoj situaciji, već usvajaju pravila koja se odnose na grupu situacija, a onda u konkretnoj situaciji procenjuju u koju grupu bi tu situaciju trebalo svrstati. Mogućnost da neka deca konkretnu situaciju koju odrasli smatraju nasiljem, ne razumeju na isti način, može rasvetliti i problem zašto neka deca pribegavaju takvim postupcima, zašto žrtve u takvim situacijama često ne traže ničiju pomoć, i zašto deca koja su prisutna ne reaguju niti zovu odrasle da pomognu.

Neki podaci zaista ukazuju na to da deca nemaju isti odnos prema nasilnim postupcima kao odrasli. U jednoj studiji (Mahady–Wilton i sar., 2000) posmatrane su sekvence nasilja u učionici i kodirane emocionalne reakcije, na osnovu izraza lica, kod nasilnika i žrtvi. Najčešće emocionalne reakcije žrtvi nisu bile bes i sl, već zainteresovanost (30% slučajeva) i radost (22% – !?). Tek zatim ide bes sa 15%, iznenađenje i tuga sa po 8%, prezir 6%, distres 4%, strah i stid sa po 1%. Pretpostavka autora je da, pošto je poznato da su žrtve često odbačene od vršnjaka, pozitivne emocije pokazuju da je takva socijalna interakcija za njih obezbedila željenu mada disfunkcionalnu socijalnu interakciju koja im nedostaje, što ne

izgleda previše ubedljivo. Takođe, 65% nasilnika u toj sekvenci ispoljava zainteresovanost ili radost, 20% bes, 4% prezir, 2% iznenađenje... Kao da su istraživači u sekvence siledžijstva ubrojali veliki broj sekvenci koje akterima uopšte takve ne izgledaju, koje im se, naprotiv, čine kao uobičajene i ne preterano zlonamerne interakcije.

Ločper i saradnici (Loschper i sar., 1984) pokazali su da učenici, kada treba da procene da li je neki postupak agresivan ili ne, uzimaju u obzir ne samo nameru i veličinu štete već i odstupanje od norme. DeRider (DeRidder, 1985) je pokazao da na označavanje nekog postupka kao agresivnog primaran značaj ima ocena njegove primerenosti, usklađenosti s prihvaćenim normama. U već spominjanoj studiji (Terasahjo i Salmivalli, 2003) pokazalo se da, kada učenici razgovaraju o siledžijstvu, jedan od uobičajenih diskursa je onaj u kojem je siledžijstvo neproblematično i zasluženo. Kako pomiriti takav nalaz s rezultatima anketa da većina učenika osuđuje siledžijstvo? Najpre, smatraju autori, u kontekstu vršnjačke grupe se na drugačiji način razgovara i razmišlja o siledžijstvu nego kad se odgovara na upitnik. Drugo, „Kada grupa konstruiše žrtvu kao negativno devijantnog učenika koji je takođe sam odgovoran za to što je zlostavljan, učenici više ne pričaju o istoj vrsti zlostavljanja o kojoj bi možda razmišljali odgovarajući na pitanja iz upitnika. Siledžijstvo koje se dešava u vlastitom razredu, i o kojem se priča u kontekstu vršnjačke grupe, 'nije pravo siledžijstvo', kako se izrazio jedan učenik. Ono je opravdano i smisleno, drugim rečima, njegovo značenje je drugačije od onog šta učenici imaju na umu kad odgovaraju na upitnik.” (str. 151).

U jednom istraživanju sa 311 osnovaca i srednjoškolaca iz Beograda (Savović, 2003), istraživačica je decu pitala ne samo da li su doživela neki oblik nasilja od strane učenika i nastavnika već i koliko im je to smetalo. Pokazalo se da za najrasprostranjenije oblike vršnjačkog nasilja važi da skoro polovina dece koja priznaje da im se to dogodilo izjavljuje da ih to ne ljuti. Tako, 38% kaže da im se u toku školske godine desilo da neko od učenika izmišlja laži i priča ih ostalima da se ne bi s njim družili, ali od tog broja 46% njih kaže da ih to ne ljuti, 40% je doživelo da ih neko vređa i ismeva pred drugima, ali njih 40% to ne ljuti. Ovi procenti su u slučaju nasilja nastavnika bili dosledno manji. Tako, 13% njih reklo je da su nastavnici izmišljali laži o njima, ali njih 23% to ne ljuti, 31% da su ih nastavnici vređali i rugali im se, ali 29% njih to ne ljuti.

Više svetla na uzroke i funkciju nasilja (ili, u ovom kontekstu preciznije: onog što odrasli zovu nasiljem) u vršnjačkoj komunikaciji baca istraživanje Danijele Petrović, koje se ticalo ponašanja učenika u konfliktima. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 530 učenika iz 24 osnovne i srednje škole u 11 gradova u Srbiji (Petrović, 2008). Najpre, pokazalo se da su konflikti za učenike svakodnevna pojava. Prema vlastitim procenama,

učenici su prosečno imali 95 konflikata nedeljno ili 14 konflikata dnevno. Najčešće su u konfliktima s roditeljima (47 puta), s vršnjacima (koji su najčešće drugovi iz škole) 14 puta, a s nastavnicima 1,5 puta. Pri tom su konflikti s vršnjacima česti ali i kratkotrajni – čak 79% traje kraće od pola sata. Konflikti među vršnjacima najčešće izbijaju zbog zadirkivanja, neumesnih šala, namernog provociranja, ogovaranja, vređanja i nepoštovanja razlika u mišljenju, što su većinom postupci koje smo ubrojali u blaže oblike nasilja. Način postupanja u takvim konfliktima se najčešće sastoji u pokušaju nasilnog nametanja vlastitog rešenja, što onda lako provocira dalju međusobnu agresiju. Nadmetanje je karakteristično u 37% konflikata s vršnjacima, rešavanje problema u 25%, kompromis u 18%, izbegavanje ili popuštanje u 14% i posredovanje u 7%. I u konfliktu s nastavnicima u skoro polovini slučajeva (13 od 28) javlja se taktika nadmetanja. Polne razlike u korišćenju nasilnih postupaka mogu se delom objasniti i razlikama u odnosu prema konfliktima. Autorka primećuje da se i dečaci i devojčice u podjednako meri i iz istovetnih razloga sukobljavaju s drugima, ali da devojčice u većoj meri pridaju značaj sukobu u celini i konflikt je za njih neprijatnije iskustvo, te da u rešavanju sukoba češće koriste kooperativnije strategije. Pokazuje se, dakle, da sukobi među učenicima često izbijaju zbog nasilnih postupaka i da se nasilni postupci koriste i u njihovom rešavanju, ali da takva interakcija najčešće nema teže posledice i učenici je ne doživljavaju kao posebno stresnu. „Suprotno stereotipiji o destruktivnoj prirodi konflikata u adolescenciji,” zaključuje autorka, „adolescenti konflikte pretežno opažaju kao benigne događaje, s malo pozitivnih i negativnih posledica po postojeći odnos.”

Uticaj škole

Škola, institucija u koju deca ulaze iz porodice (ostajući i dalje u porodici), ima mnoge strukturalne sličnosti s porodicom, u njoj se preslikavaju bitne figure i odnosi koji postoje u porodici, pa se deci nekad i objašnjava da odlaskom u školu ulaze u još jednu, novu, proširenu porodicu. Autoritet roditelja odgovara autoritetu učitelja, drugovi iz razreda su nova braća i sestre, s kojima otpočinje bogata i dugotrajna interakcija, a odrasli tu interakciju nadgledaju i u sukobima intervenišu.

Ova analogija porodice i škole važna je u ovom kontekstu zato što je onda sasvim moguće da je i uticaj figura u školi i vrste socijalne interakcije identičan uticaju koje takve figure i takva socijalna interakcija imaju u porodici. Jasnije rečeno, ako je za razvoj agresivnosti važno kako roditelj reaguje na detetovu agresivnost i koliko sam koristi kažnjavanje i (zlo) upotrebu moći, onda će i u školi biti značajno kako nastavnici reaguju

na detetovu agresivnost i kako, kao modeli, sami koriste kažnjavanje i agresiju. Odnos nastavnik–učenik imao bi onakve efekte kakve ima isti odnos roditelj–učenik, a nepovoljne posledice neadekvatnog odnosa roditelj–učenik mogle bi se eventualno ispraviti adekvatnim odnosom nastavnik–učenik i obrnuto.

Škola i porodica imaju brojne uloge koje nekad jesu, ili bar može izgledati da su, u međusobnoj koliziji. Škola i porodica imaju zadatak da kontrolišu i nadziru dete, ali i da razvijaju njegovu samostalnost i identitet, treba da razvijaju vezanost za sebe ali i da podstiču prevazilaženje te lojalnosti i vezivanje deteta za druge grupe i njihove norme. Može se govoriti o tri bazična procesa koji se prepoznaju i u kontekstu porodice i u kontekstu škole: *povezivanje* (razvijanje pozitivnih emotivnih veza s roditeljima/nastavnicima), *regulisanje* (kontrolisanje detetovog ponašanja putem supervizije, nadgledanja i sl.) i *autonomija* (razvijanje detetovog identiteta, nezavisnosti i samopoštovanja (Barber i Olsen, 1997).

Pre nego što pređemo na razmatranja u kojima se škola pojavljuje kao kontekst nasilja, treba spomenuti i shvatanja u kojima se škola pojavljuje kao *subjekt* nasilja. Jedno skorašnje istraživanje kod nas pokazuje da je uverenje da škola kao institucija može biti subjekat nasilja prihvaćeno od strane bar dela školskih psihologa. Nasilje se u tom kontekstu vrlo široko shvata. U jednom anketiranju (Lajović i Trkulja, 2001), školski psiholozi su kao izvore nasilja u školi navodili, između ostalog, preobimne programe, dugo sedenje u klupama neodgovarajuće veličine, nošenje teške školske torbe, zahteve za „bubanjem” i sl. Ovi primeri svrstavaju se u nasilje ne zato što im je neposredna namera da povrede dete, već zato što se radi o neprimerenim zahtevima koji za posledicu imaju nanošenje fizičkog i psihičkog bola i osujećenje normalnog razvoja dece. Najčešće navođeni oblici nasilja ticali su se postupaka nastavnika koji ne slede iz institucionalnih zahteva već iz zloupotrebe moći, preterivanja u regulatornim procesima. I ovde treba uočiti da se nasilje ne svodi samo na fizičko nasilje ni vređanje i pretnje. Kao primeri se navode i suptilnije forme nasilja kao što su ironično obraćanje, namerno postavljanje nejasnih pitanja, namerno držanje u neizvesnosti, nedoslednost u zahtevima, kršenje dogovora i obećanja, itd. Očigledno da nastavnicima stoje na raspolaganju i oblici kažnjavanja i manipulacije koji su teže dokazivi od otvorenog vređanja i fizičkog maltretiranja.

Nasilje u školi, kao što je ranije pokazano, često se rađa iz pokušaja grubog i neadekvatnog disciplinovanja učenika. Kao što se na disciplinu gleda kao na neophodan element školskog života koji je preduslov obrazovanja, tako se i na kažnjavanje gleda kao na neophodnu formu disciplinovanja. Pošto u nedisciplinu (tj. učeničke „povrede obaveza”) spadaju oblici školskog nasilja, može se zaključiti da se nasilje od strane odraslih

koristi za sprečavanje dečjeg nasilja. Rezultat ovakvog nasilja (koje samim nastavnicima i ne izgleda kao nasilje jer ga ne sprovode na svoju ruku već slede principe ugrađene u organizovanje školskog života), može biti, upozoravaju neki pedagozi, upravo suprotan, jer se „autoritativnim vaspitanjem i etatičkim pritiscima, veštačkom i zastrašujućom disciplinom, surovom i verbalnom agresijom, grubim nasrtajima i polemičkim duelima, tj. okrutnim odnosom kao sistemom obračuna, kod đaka podstiče surova priroda i despotski nastrojen tiranski karakter, obožavanje sile i razvija ono što kod njih izbija na površinu u vidu nediscipline i kvarenja reda.” (Savić, 2003).

Da škola nije samo pozornica gde se sreću deca čije individualne karakteristike i međusobni odnos određuju stepen nasilja, već da ona predstavlja veoma važan faktor od kojeg zavisi stepen nasilja, govori, pre bilo kakvih detaljnih analiza, već i sama činjenica da postoje veoma velike razlike u prisustvu nasilja među školama, a takođe i velike razlike među odeljenjima unutar iste škole. U Norveškoj, kao i u Australiji, nasilje je u nekim školama bilo četiri puta češće nego u drugim (Olweus, 1993; Rigby, 2002), u Škotskoj je razlika bila i 1:6 (Mellor, 1999). Dodž i Petit (Dodge i Pettit, 2003) navode da je u nekim studijama nađeno da procenat agresivnih učenika (određen na osnovu vršnjačkih nominacija) varira među odeljenjima unutar iste škole od 33% do 85%! U drugoj studiji (Atria i sar., 2007) podaci iz 86 odeljenja od 4. do 9. razreda škola u Austriji pokazali su da mere viktimizacije i nasilništva variraju od 0% do 54,5%.⁷⁰

Velike razlike među školama redovno su dobijane i prilikom primene programa za suzbijanje nasilja. Na primer, u Šefildskom projektu u 14 škola je došlo do smanjenja nasilja, ali u devet nije, kanadski program je sproveden u samo tri škole, pa se već pojavio značajan varijabilitet, itd.

Veoma velika varijabilnost među školama u izraženosti nasilja konstatovana je i u našem istraživanju „Škola bez nasilja”. Sudeći prema globalnoj proceni učenika, njih 34% uključeno je u nasilje, bilo kao nasilnik, žrtva ili nasilnik/žrtva. U 120 škola ovaj procenat se kreće od 16% do 54%. Procenat učenika koji su izjavili da su bar jednom bili žrtve nasilja, koji za sve škole iznosi 22%, među školama varira od 9% do 47%, otprilike koliko i među četrdeset država/regiona ispitanih u istraživanju Svetske zdravstvene organizacije. Isto tako, procenat učenika koji su bar jednom u poslednja tri meseca bili izloženi nasilju iznosi 66%, ali raspon se kreće

70 Nisu baš u svim istraživanjima dobijene velike varijacije između odeljenja. Bru i sar. (2002) ispitujući učenike iz 227 odeljenja u Norveškoj našli su da je varijabilnost među odeljenjima veoma mala i da je opaženo upravljanje razredom od strane nastavnika bilo povezano s ispunjavanjem radnih zadataka i opozicijom prema nastavnicima pre nego sa siledžijstvom.

od 43% do 87%. Procenat učenika koji se žale da su svakodnevno izloženi nasilju kreće se od 1% do čak 20% (prosek je 7%), procenat učenika koji su bar jednom bili nasilni kreće se od 21% do 67% (prosek 42%) a raspon procenata učenika koji su bili žrtve nasilja odraslih je od 19% do 61% (prosek 36%). Dok se u nekim školama tek petnaestak procenata učenika plaši da bi neki učenici mogli da ih maltretiraju u školi, u drugim školama o takvom strahu govori skoro polovina učenika.

Ako faktori koji se tiču škole utiču na raširenost nasilja, oni mogu da utiču i na povezanost nasilja sa brojnim faktorima kao što je socijalni status učenika, uzrast itd. Drugim rečima, škola i odeljenje kao milje u kojem se odvija učenička interakcija, utiču na to u kojoj formi i u kom intenzitetu će se nasilje dešavati i koju moć uticaja će imati mogući protektivni faktori i faktori rizika. Nekonzistentnost rezultata o korelaciji nasilja sa drugim faktorima bi se, baš kao i nekonzistentnost nalaza o učestalosti nasilja, možda mogla razjasniti moderatorskim delovanjem faktora vezanih za školu.

Koje to karakteristike školske situacije imaju tako snažan uticaj na ispoljavanje nasilja? Istraživanja koja su upoređivala stepen nasilja u školama i odeljenjima istovremeno su tragala za razlikama između škola i odeljenja s manje i s više nasilja. I ovde su rezultati brojni i ponekad protivrečni. Da bi se unelo više reda u raznovrsne podatke, najbolje je, za početak napraviti razliku između dve grupe faktora vezanih za školu: jedna grupa faktora se obično označava kao *školski kontekst*, a druga kao *školska klima*.

Školski kontekst

Školski kontekst odnosi se na strukturalne karakteristike škole, kao što su veličina škole, broj učenika, broj i veličina odeljenja, lokacija škole, etnička/rasna struktura i slično. Moglo bi se pretpostaviti da barem neki od ovih faktora imaju uticaja na stepen nasilja, recimo, da će više nasilja biti u većim školama, brojnijim odeljenjima, gradskim a ne seoskim itd. Začudo, velika većina istraživanja pokazuje da nabrojani faktori koji čine školski kontekst nisu povezani sa stepenom školskog nasilja. U Šefildskoj studiji (Whitney i Smith, 1993) nađene su značajne razlike među školama, ali one nisu poticale od razlika u veličini škola, niti u veličini odeljenja, niti u etničkoj mešovitosti, niti sa razvijenosti područja u kojem se škola nalazi.

U još nekim istraživanjima veličina škole i razreda pokazivala se kao nebitna ili su dobijani pomešani rezultati. Na primer, u jednoj studiji (Wolke i sar., 2001) veličina škole i odeljenja bila je povezana sa stepenom viktimizacije samo u engleskim, ali ne i nemačkim školama. U jednoj kanadskoj studiji (Leung i Ferris, 2008) ispitivana je povezanost veličine srednje škole sa nasilnošću učenika. Utvrđeno je da postoji veza koja nije linearna. Nije bilo razlike u nasilju između malih i većih (sa 1.000–2.000 učenika) škola, ali je

nasilje bilo znatno češće u velikim školama, s preko 2.000 učenika. Mada se često ponavlja nalaz da veličina škole nema značaja za stepen nasilja, to verovatno važi unutar određenog opsega. Posebno problematičan kontekst nastaje kad je ekstremna veličina škole udružena sa drugim otežavajućim faktorima kao što su opšti loši uslovi rada, nizak socijalno-ekonomski status učeničkih porodica i visok stepen nasilja u sredini u kojoj se škola nalazi. U Bruklinu, jednom od najsiromašnijih krajeva u Njujorku, dvadeset srednjih škola imaju po oko 2.700 učenika, a tri među njima, između 4.000 i 4.200. (Devine i Lawson, 2003). Twemlow i Sako (Twemlow i Sacco, 2008) opisuju škole u siromašnim krajevima na Jamajci, s odeljenjima od preko 50 učenika zbijenih u učionice, gde i po troje učenika dele istu klupu. Takav školski kontekst sigurno da oblikuje ponašanje i dece i nastavnika.

Školska klima

Školska klima odnosi se na organizaciju školskog života ili, slobodnije rečeno, na atmosferu koja vlada u školi. Faktori koji određuju školsku klimu jesu odnos između nastavnika i učenika, način sprovođenja discipline, način ocenjivanja itd. Tu pripada i postojeći sistem normi i vrednosti, među kojima su i sasvim specifične norme vezane za stav učenika i nastavnika prema nasilju. Može se reći i da je školska klima rezultanta bazičnih procesa povezivanja, regulisanja i autonomije. Za razliku od faktora školskog konteksta, faktori koji čine školsku klimu pokazuju se povezani sa stepenom nasilja u školi. Generalno, u školama u kojima su postojali dobri odnosi između odraslih i između odraslih i učenika, tamo gde se podsticala kooperativnost i vezanost za školu, nasilja je bilo mnogo manje, ali ne samo nasilja već i drugih vrsta školskih problema kao što je vandalizam. Kruta, hijerarhijska i formalistička organizacija povećavala je stepen nasilja (Payne i Gottfredson, 2004).

Jedno od prvih istraživanja koje je ukazalo na važnost školskog etosa na antisocijalno ponašanje bilo je istraživanje koje su Ruter i saradnici sprovedi u 12 srednjih škola u Velikoj Britaniji (Rutter i sar., 1979). Utvrđujući uticaj karakteristika učenika i školske situacije, našli su da na stepen školskog nasilja i drugih oblika antisocijalnog ponašanja u školi presudno utiču upravo karakteristike školske situacije. Ove karakteristike autori su označili kao *etos škole*, i njega čine jasne školske norme, opšteprihvaćenost školskih vrednosti i način rada nastavnika u odeljenju, koji je obuhvatao način organizovanja časa, predavanja i ocenjivanja, kao i način na koji on pohvaljuje i kritikuje učenike i doslednost u reagovanju na znake nedozvoljenog ponašanja.

I kasnija istraživanja potvrđivala su povezanost školske klime sa izraženošću školskog nasilja.

Kouri–Kasabri i saradnici (Khoury–Kassabri, Benbenishty, Astor i Zeira, 2004) na nacionalnom uzorku od 10.400 učenika iz 162 škole u Izraelu, utvrdili su da 9–15% varijanse učeničke viktimizacije otpada na varijansu između škola. Najznačajniji faktori koji se tiču škole bili su opažena podrška od strane nastavnika, učešće učenika u rešavanju situacija nasilja, postojanje školske politike protiv nasilja, kao i procenat dečaka u odeljenju. S viktimizacijom je bila povezana veličina odeljenja, ali ne i veličina škole.

U jednoj studiji (Ma, 2002) nađeno je da su škole s manje nasilja bile one s pozitivnim disciplinskim postupcima, a ne s kažnjavanjima, i s jakom uključenošću roditelja i visokim akademskim standardima, u drugoj (Pratt, 1973) one škole sa rigidnim pravilima i lošim odnosima među osobljem.

Stefenson i Smit (Stephenson i Smith, 1991) poredili su šest osnovnih škola u kojima je bio izražen problem siledžijstva i šest škola u kojima je taj problem bio znatno manji. Između ostalog, našli su da u „školama bez nasilja” nastavnici smatraju nasilje mnogo ozbiljnijim problemom, spremni su da se u većoj meri posvete kontroli i prevenciji nasilja, sposobni su da taj problem jasno artikuliraju.

Čang (Chang, 2003) je ispitivao kineske srednjoškolce iz 82 odeljenja (prosečan broj učenika po odeljenju je bio 57!). Našao je da stavovi i ponašanje nastavnika značajno utiču na odnose u razredu, i to više za antisocijalno ponašanje. Jedan od nalaza bilo je da je odbacivanje agresije u odeljenjima od strane učenika zavisilo od odnosa nastavnika prema agresiji i od toga koliko je nastavnik topao i koliko podržava učenike. Veće odbacivanje agresije bilo je u razredima gde je nastavnik otvorenije izražavao svoj negativan stav prema agresiji, ali tamo gde je ispoljavao više topline prema učenicima, oni su pokazivali veću tolerantnost i razumevanje prema agresivnim učenicima.

Reis i saradnici (2007) su, ispitujući koje su individualne karakteristike učenika i koje karakteristike škola povezane sa samoprocenjenim agresivnim ponašanjem, prikupili podatke iz 198 škola, od čak 111.662 (!) učenika 6–8. razreda. Na individualnom nivou najznačajniji prediktori agresije bili su veštine rešavanja problema u sukobima, svađe u školi i svađe povezane sa odbacivanjem od strane vršnjaka. Faktori škole pokazali su mali ali nezavisan uticaj na razlike u agresivnosti učenika: najznačajniji su bili: naglasak na razumevanju gradiva nasuprot memorisanju, uključivanje učenika u procese odlučivanja i akcije u školi, i obrazovanje kulturalne senzitivnosti.

Paradoksalno, pokazuje se da negativna školska klima, koja povećava broj žrtvava, predstavlja protektivni faktor za same žrtve. Tamo gde učenici vide da i druga deca imaju status žrtve manje su skloni samooptužbama i imaju manje negativnih osećanja (Salmivalli i Peets, 2009). Deo negativne školske klime često je norma da starija deca maltretiraju mlađu – nešto što učenici smatraju nepisanom tradicijom svoje škole koja nudi i uhodane

rituale maltretiranja mladih ili novopridošlih učenika. U takvoj klimi, rasprostranjena je i norma da učenik takvo maltretiranje treba da istrpi i sačeka da, prelaskom u više razrede, sam pređe iz statusa žrtve u status nasilnika, što se opaža kao prirodan tok stvari.

Pozitivna školska klima u velikoj meri doprinosi da pripadnost školi postane važan deo socijalnog identiteta i učenika i školskog osoblja, a ovo identifikovanje sa školom, po nekim autorima, može igrati važnu posredujuću ulogu u uticaju školske klime na dečje ponašanje i osećaj psihološke dobrobiti (Bizumić i sar., 2009). Autori su u ispitivanju u australijskim školama utvrdili da je kod učenika školska klima povezana s identifikovanjem sa školom i s psihičkim stanjima kao što su depresivnost, anksioznost i gubitak emocionalne kontrole. Ne samo da su školska klima i identifikacija sa školom bili značajno povezani sa učeničkom agresivnošću prema vršnjacima i nastavnicima već se u vezi između školske klime i agresivnosti (ali ne i viktimizacije) identifikacija sa školom pokazivala kao posredujuća varijabla.

Školsku klimu proizvodi osoblje škole zavisno od svoje stručnosti i motivacije, ali, posmatrano iz šire perspektive, školski etos je i odraz društvenog etosa i zavisi od toga kakva uloga se u jednom društvu pridaje školi i kakvi odnosi vladaju u samom društvu. U jednoj studiji srednjih škola u Francuskoj, vršenoj početkom devedesetih, konstatuje se promena školske klime u odnosu na raniji period: „Učenici postrojeni u dvorištu, razredi koji ustaju kad ulazi profesor, tišina koja se postiže pogledom” nisu više, primećuje autor, uobičajeni u srednjoj školi (Dibe, 1991/2002: 258). U školama su se smanjili i neredi i nedisciplina:

„Bande’ koje uz dreku jure hodnicima i stepeništem, fudbalske utakmice s nasiljem u dvorištu, spravljanje računa ‘kod WC-a’, napadi na nadzornike, šikaniranje mladih – sve što je nekada činio život tradicionalnih srednjih škola, sada je umnogome nestalo” (str. 152).

Šta je ovde uzrok, a šta posledica? Mada se i obično pretpostavlja da je povoljna školska klima, koja se može planski izgraditi u školi, uzrok smanjenom nasilju, treba uzeti u obzir i uticaj u drugom pravcu. Tamo gde deca pokazuju povećan stepen nasilja, kvare se odnosi između dece i nastavnika, kao i među školskim osobljem, nastavnici su skloni oštrijim merama i manje su zadovoljni svojim poslom, uplašeni i obeshrabreni lako dignu ruke od pokušaja da nešto poprave. Nekad se pokazuje da na povećanje nasilja u školi, prelivanje nasilja iz zajednice u školski prostor, nastavnici reaguju sve manjim angažovanjem, povlačeći se radi lične sigurnosti i ograničavajući se na strogo obrazovnu ulogu, prepuštajući bavljenje nasiljem drugim službama (Devine, 1996).

Uloga nastavnika

Škola kao institucija u prvi plan stavlja dve partnerske strane u vaspitno-obrazovnom procesu: učenike i nastavnike. Mada se nastavnik nekada vidi samo kao predavač ili prenosilac znanja, njegova uloga nije samo u tome, a neko bi rekao i da je najmanje u tome. Uloge nastavnika i učenika međusobno su komplementarne, i uključuju čitav niz aktivnosti, prava i obaveza koji opisuju njihovu interakciju. Priroda odnosa između učenika i nastavnika, ističe Stevan Krnjajić, „tako je strukturisana da se oni neprekidno nalaze u jednoj specifičnoj situaciji koju naročito obeležavaju dve karakteristike: *impersonalnost* (prava i dužnosti) i *interpersonalnost* (naklonost, simpatija, uvažavanje, prijateljstvo)” (Krnjajić, 2002: 19). Obe ove karakteristike dolaze do izražaja kada se govori o ulozi nastavnika na agresivno ponašanje učenika.

Nastavnik ima direktan uticaj na stepen nasilja u odeljenju. Pre svega, on sam može da bude nasilan, a sem toga on može da uoči ili ne uoči nasilje, reaguje ili ne reaguje, a ako reaguje, da reaguje uspešno ili ne. Svojim (ne)uzdržavanjem od nasilja i (ne)reagovanjem na nasilje on pokazuje kakva norma u pogledu ispoljavanja nasilja postoji i koliko je ta norma važna. Olveus (1993) smatra da se efikasno reagovanje nastavnika sastoji u stalnom nadzoru učenika, i preduzimanju brze i direktne akcije, bez ignorisanja sumnjivih situacija.

Nastavnik, baš kao i roditelj, oblikuje ponašanje učenika i tamo gde možda i nema tu nameru, tako što učenicima pruža model na koji se oni u drugim situacijama ugledaju. Nasilni model koji nastavnik koristi može se preneti na učenike čak i ako ga nastavnik koristi za suzbijanje nasilja. Nastavnici su sami skloni da koriste nasilje u komunikaciji s učenicima, najčešće da bi na taj način, korišćenjem sile, po čemu su u prednosti u odnosu na učenike, nametnuli svoja pravila, posebno u konfliktnim situacijama. U jednom skorašnjem radu koji se ticao konflikata između učenika i nastavnika u školama (Spasić, 2008) autorka je zaključila da

„nastavnici kao oblike ispoljavanja konflikata učestalo koriste nasilne oblike ponašanja, kojima prekidaju nastali konflikt, dok učenici u nedostatku adekvatnih oblika, prema tvrdnjama nastavnika, koriste takođe često ponašanja koja nisu adekvatna i ne doprinose rešavanju konflikata, već često produbljuju osnovni ili stvaraju novi konflikt”

(str. 197). Ovu strategiju nastavnika uočili su i učenici: skoro 30% učenika reklo je da su pretnje, pa čak i fizičko kažnjavanje strategije nastavnika za rešavanje konflikata.

Sem direktnog uticaja, koji se odnosi na nastavnikovo ponašanje u situacijama koje se tiču nasilja, posebno je značajan nastavnikov indirektan

uticaj, preko postupaka koji i njemu samom mogu izgledati nepovezani sa stepenom nasilja. Većina faktora koji čine školsku klimu, a za koje se pokazalo da imaju uticaja na nasilje u školi jesu pod kontrolom nastavnika. Nastavnici utiču na agresivno ponašanje oblikujući dominantnu atmosferu u odeljenju, svojim odnosom prema nastavi i odnosom prema učenicima.

Silberman (1969) je utvrdio da učitelji ne raspodeljuju svoju pažnju i vreme i uključenost prema svoj deci u razredu podjednako, već da razvijaju četiri različita odnosa. *Vežani* su uz učenike sa dobrim ocenama i koji se konformiraju normama grupe i malo zahtevaju, *pokazuju brigu* za učenike koji postavljaju zahteve koji su u skladu s aktivnostima u odeljenju, *odbacuju* učenike čije ponašanje vide kao problematično ili koji postavljaju neopravdane zahteve, a *indiferentni* su, bez mnogo interakcije, prema deci koja su tiha i nevidljiva. Na taj način doprinose da učenici postepeno, makar fizički sedeli u istom odeljenju, borave u drugačijem socijalnom okruženju.

O tome da nasilje učenika u odeljenju zavisi ne samo od postupaka nastavnika koji su direktno usmereni na regulisanja nasilja već i od njihove generalne sposobnosti da upravljaju odeljenjem govori istraživanje Rolanda i Galoveja (Roland i Galloway, 2002) kojim je obuhvaćeno 118 odeljenja 4–6. razreda iz 22 škole u Norveškoj. Stepenn nasilništva u odeljenju nije bio povezan s veličinom odeljenja, ali je postojala povezanost sa strukturom odeljenja kako je vidi nastavnik i s rukovođenjem odeljenjem od strane nastavnika. Pod strukturom odeljenja mislilo se na postojanje kohezivnosti, usmerenosti na školske zadatke i postojanje normi pomaganja i poštovanja autoriteta nastavnika. Ni pitanja o rukovođenju odeljenjem nisu se direktno odnosila na siledžijstvo. Otvara se, dakle, mogućnost da se na siledžijstvo utiče i postupcima koji neće biti direktno usmereni na siledžijstvo već indirektno, načinom na koji nastavnik upravlja odeljenjem. Nastavnikovo rukovođenje odeljenjem na nekoliko načina može posredno uticati na siledžijstvo. Načinom na koji rukovodi aktivnostima, on šalje učenicima poruku o tome šta od njih očekuje, o stepenu kontrole na koju je spreman, kao i koliko je kompetentan i sposoban da upravlja odeljenjem. Nastavnik šalje poruku šta očekuje od deteta intelektualno i u oblasti socijalnih odnosa. Intervencije nastavnika u problemskim situacijama pokazuju učeniku koliko je atmosfera sigurna i usmerena na konstruktivne socijalne odnose. U svima njima nastavnik je model, čije postupke će dete oponašati u sličnim situacijama.

(Ne)spremnost da se pomogne

Upravo zato što je pomoć odraslih u školi (pre svega se misli na nastavnike) ključna za suzbijanje nasilja, upadljivo je da mnoga deca takvu pomoć ne traže niti očekuju da će im nastavnici pomoći. Moglo bi se očekivati da nastavnici imaju povećanu osetljivost za nasilje i prenatlaženo

reaguju jer im je to i zadatak, ali izgleda kao da je pravom stanju bliža slika ne mnogo zainteresovanog nastavnika, kojem promiče i nasilje koje mu se dešava ispred očiju, a i kad ga primeti rešava ga bez prevelikog entuzijazma, usled čega je visok nivo nasilja logična posledica.

Koliko je opravdano verovanje učenika da su nastavnici nespremni ili nesposobni da pomognu? U studiji u kojoj su sumirani rezultati istraživanja iz više zemalja (Batsche i sar., 1994) zaključuje se da je reagovanje školskog osoblja „najblaže rečeno razočaravajuće”. Skoro dve trećine učenika izloženih nasilju saopštavalo je da im odrasli nisu nikad pomagali ili su to retko činili. I u jednom obimnom istraživanju na osnovcima u Danskoj (Fekkes i sar., 2005) pokazalo se da je tek polovina (53%) zlostavljane dece tražila pomoć nastavnika, a 67% od roditelja, dok 25% nije reklo nijednoj odrasloj osobi. Izveštavajući o pokušajima nastavnika da im pomognu, 35% žrtava nasilja reklo je da nastavnici nisu ni znali za zlostavljanje. Tamo gde su znali, 12% učenika se požalilo da nisu pokušali da pomognu. Tamo gde su pokušali da pomognu, 17% učenika reklo je da su stvari postale i lošije, 34% da su ostale iste a 49% da su se popravile. Sve u svemu, iz ovih ili onih razloga, svega 28% zlostavljane dece dočekalo je da im nastavnik pomogne.

U istraživanju gde je snimana interakcija u učionici i na školskom igralištu, pokazalo se da su nastavnici učeniku kojeg je neko maltretirao u školskom dvorištu pritekli u pomoć u svega 4% slučajeva. Ovaj procenat, međutim, više govori o tome da nastavnici ne prisustvuju situacijama nasilja (bili su prisutni u svega 14% slučajeva, a pitanje je da li su uvek i registrovali nasilje), tako da bi pravi zaključak bio da je školsko osoblje ređe od učenika bilo u prilici da uoči nasilje, ali je u takvim situacijama češće pomagalo. U školskom dvorištu nastavnici su pomogli u 25% slučajeva kad su bili u blizini, a učenici u svega 13% slučajeva (Craig i Pepler, 1997). U učionici vršnjaci su intervenisali u 14% epizoda u kojima su bili svesni nasilja, a nastavnici u 73% epizoda u kojima su primetili nasilje (Atlas i Pepler, 1998).

U istraživanju „Škola bez nasilja”, među decom koja su bila žrtve više od polovine (55% njih) nije se obratilo nastavnicima za pomoć. Od onih koji su se obratili, otprilike polovina (47%) kaže da su im nastavnici pomogli, ali trećina (35%) da su nastavnici pokušali da im pomognu ali bez uspeha, dok otprilike svaki peti (18%) kaže da nastavnici nisu ništa preduzeli. Ovde je, dakle, 21% ugroženih učenika dočekalo da im nastavnik pomogne.

Potcenjivanje nasilja

Za nedovoljnu pomoć koju pružaju nastavnici može se ponuditi nekoliko objašnjenja. Najpre, nastavnici možda veliki broj nasilnih incidenata ni ne primete, jer niti su u prilici da ih vide niti ih deca o njima obaveštavaju,

te zato dosledno opažaju manje nasilja nego što to čine učenici i manje korektno prepoznaju nasilnika (Espelage i sar., 2003; Holt i Keyes, 2004). I kada su u mogućnosti da primete nasilje, nastavnici su skloni da posebno obrate pažnju samo na neke oblike nasilja, npr. na fizičko nasilje koje je relativno retko, a neke druge oblike nasilja previdaju ili im umanjuju značaj. Kada su nastavnicima predloženi opisi različitih slučajeva ponovljenog nasilja među vršnjacima, pokazalo se da oni ređe prepoznaju relacionalno/indirektno nasilje kao nasilje,⁷¹ a i kad ga prepoznaju smatraju ga blažom formom nasilja i ređe predlažu disciplinske mere nego u slučaju direktnog verbalnog i fizičkog nasilja (Bauman i Del Rio, 2005; Gašić–Pavišić, 1998; Yoon i Kerber, 2003).

Takav nalaz je ponovljen i u jednom ispitivanju budućih nastavnica: one su relacionalno nasilje shvatale kao manje ozbiljno, bile su manje spremne da intervenišu, a i tada sa blažim merama i pokazivale su manje empatije prema takvim žrtvama (Bauman i Del Rio, 2006). Autorke takav rezultat tumače nelagodnošću ispitanica zbog dilema kako proceniti ozbiljnost tj. veličinu štete i kako adekvatno reagovati (Naterati drugu decu da se druže s izolovanim detetom? Kazniti ih? Da li je nastavnikovo mešanje kontraproduktivno?). Takve dileme često ne postoje kada se opazi verbalno i fizičko nasilje. Sem toga, mnogi nastavnici smatraju da je relacionalno nasilje kod dece školskog uzrasta uobičajeno. Pošto je očekivano, ono je i često, i upuštanje u svaki primećeni slučaj relacionalnog nasilja bio bi suviše zametan posao za nastavnika. Uz to, može biti da su i nastavniku deca izložena nasilju manje simpatična, pa njihovo zlostavljanje smatra opravdanim ili barem razumljivim. Neki odgovori pokazuju da nastavnici imaju dobru nameru, ali nemaju pravu predstavu o prirodi ovog oblika nasilja („Rekla bih da on nije mislio ono što je rekao”, „Deca koja tako nešto kažu, nisu srećna u sebi”).

Nastavnička uverenja o nasilju

Uzrok pasivnosti nastavnika može biti i to što oni, i tamo gde uoče nasilje, procenjuju da ono nije dovoljno ozbiljno da bi zasluživalo njihovo reagovanje, ili da ni ne treba reagovati jer su sukobi među decom normalna razvojna pojava, ili, i kada ne potcene nasilje i žele da problem reše, može im izgledati da je upravo neaktivnost pravo rešenje, što i nije tako retko uverenje. Stefenson i Smit (1989) nalaze da 25% učitelja veruju da je nekad korisno ignorisati problem.

71 Jedna od priča koja opisuje teže prepoznatljivo nasilje: „Dali ste deci u razredu malo slobodnog vremena pošto su danas dosta radila. Čujete kako jedno dete kaže drugom: „Ne, ne dolazi u obzir. Već ti rekoh da ne možeš da se igraš s nama.” Dete ostaje usamljeno i igra se samo do kraja preostalog odmora, sa suzama u očima. Ovo nije prvi put da ovo dete isključi nekoga iz igre”.

Trup i Led (Troop i Ladd, 2002) formulisali su tri specifična verovanja koja nastavnici imaju o nasilju, i koja određuju i njihovo postupanje u situacijama nasilja. Jedno verovanje je *verovanje u asertivnost*, tj. da učenici ne bi bili žrtve kad bi se suprotstavili nasilniku. Nastavnici skloni tom verovanju odlučuju se da ne intervenišu direktno već da kažu deci da sama reše problem ili da savetuju žrtvi da se suprotstavi nasilniku. Drugo uverenje je uverenje u *normativno nasilje*, da je siledžijstvo normalno i da takvo iskustvo pomaže deci da usvoje socijalne norme. Takvi nastavnici biće skloni relativno mlakim i pasivnim reakcijama, bez uključivanja roditelja i bez kažnjavanja, npr. savetujući detetu da ignoriše nasilnika ili da ga izbegava. Treće verovanje je *verovanje u izbegavanje kao lek*, da dete ne bi bilo napadano kada bi se klonilo nasilnika. Takav nastavnik će nastojati da problem reši razdvajanjem dece u različite razrede ili savetovanjem da izbegava nasilnika.

U jednoj studiji (Kochenderfer–Ladd i Pelletier, 2007) pokazalo se da nastavnici s asertivnim verovanjem češće savetuju asertivno reagovanje i češće uključuju roditelje. Normativna verovanja vodila su manjem uključivanju roditelja i ređim savetima o asertivnosti i, generalno, manjoj spremnosti da se reaguje. Verovanja o izbegavanju vodila su češćem savetovanju izbegavanja i odvajanju učenika. Nije, međutim, bilo razlike u težnji ka kažnjavanju (očekivalo se da će normativna verovanja voditi ređem kažnjavanju) ni upućivanju da deca sama reše problem (što je bilo očekivano kod asertivnih i normativnih verovanja). Verovanja o izbegavanju pokazala su se najkorisnijima – učitelji sa takvim verovanjem najviše su se angažovali da odvoje dete od nasilnika, što se pokazalo kao najefikasnije.⁷² Treba primetiti da se samo savetovanje detetu da izbegava nasilnika nije pokazalo kao efikasno – možda su to deca tumačila kao nedostatak motivacije da se nastavnik zauzme za njih i postupali su mimo tog saveta. Deca su tada bila više viktimizirana i sklonija osveti.

Da li će različit stav nastavnika i ponašanje voditi ka tome da i deca (radilo se o osnovcima iz 3–4. razreda) primenjuju različite strategije? Autorke su predviđale da će deca usmerena da se suprotstave češće rešavati problem ili uzvraćati, a da će deca savetovana da izbegavaju biti sklonija kognitivnom distanciranju ili internalizovanju, ali takve veze nisu nađene. Utvrđeno je da je odvajanje učenika vodilo ka manjoj viktimizaciji, i slabijoj tendenciji ka osveti.

72 Verovatno da prosto premeštanje žrtve u drugo odeljenje nije dovoljna zaštita, kao što se i pokazalo u jednom istraživanju (Salmivalli, 1999). Dete ili dolazi s poznatom reputacijom, ili se teže prilagođava novoj grupi, što ga čini prijemčivim da opet bude izložen maltretiranju.

Ovim rezultatima može se još dodati i da su nastavnici pravili malu razliku zavisno od pola učenika, utoliko što su bili skloniji da siledžijstvo vide kao normativno ponašanje kod dečaka nego devojčica, i da dečacima češće predlažu da samostalno reše problem. Uverenje o normativnosti bilo je manje prisutno od druga dva uverenja. Od ponuđenih strategija, nastavnici su se izjašnjavali da najčešće reaguju kažnjavanjem, a najređe savetovanjem da dete samo reši problem.

U ispitivanju „Škola bez nasilja” nastavnici su pitani i o uzrocima nasilja kod učenika. Kao što se vidi u Tabeli 7, nastavnici uzrok pre svega vide u porodici. Čak 64% nastavnika stavilo je taj faktor na prvo mesto od 8 ponuđenih. Drugu grupu faktora koji imaju približno isti značaj čine takođe sredinski faktori – sistem vrednosti i opšta situacija u Srbiji, uticaj medija i vršnjaka. Značajno je da približno isti rang ima i genetska predodređenost. Faktori koji po mišljenju nastavnika imaju najmanji uticaj na javljanje nasilja vezani su za samu školu.

Tabela 7: Mišljenje nastavnika o činiocima koji utiču na nasilno ponašanje njihovih učenika

	Prosečan rang
Problematična porodica	1,8
Sistem vrednosti i opšta situacija u Srbiji	3,4
Genetska predodređenost	3,8
Loš uticaj medija	3,9
Loš uticaj vršnjaka	3,9
Neodgovarajuće reagovanje škole na nasilje	5,8
Neodgovarajući programi i metode nastave	6,2
Loši međuljudski odnosi u školi	7,0

I pored toga što uzroke nasilja nastavnici lociraju van škole, oni u velikom broju misle da se u okviru škole ipak može mnogo učiniti na smanjenju nasilja (njih 67%). Njih 30% misli da škola malo toga može učiniti na smanjenju nasilja, a samo 3% misli da je škola nemoćna da smanji nasilje.

Nastavnici su se izjašnjavali i o najefikasnijim načinima borbe protiv školskog nasilja, zaokružujući najviše tri ponuđena odgovora (Tabela 8).

Tabela 8: Najefikasniji načini borbe protiv nasilja, po mišljenju nastavnika

	%
Bolja saradnja škole i roditelja	70
Razvijanje veština nenasilne komunikacije	51
Veće angažovanje psihologa i pedagoga	40
Principijelnije kažnjavanje nasilnika	40
Veći broj zanimljivih vannastavnih aktivnosti	34
Bolja saradnja nastavnika i učenika	26
Potpuniji nadzor nad učenicima	19
Zanimljivije metode nastave	16

Mišljenje o uzrocima školskog nasilja odražava se i na viđenje načina borbe protiv njega. Samo manjina nastavnika smatra da se protiv nasilja uspešno može boriti indirektno, boljim organizovanjem nastavnih i van-nastavnih aktivnosti.

Teorijski pristupi objašnjenju nasilja

„Nauka je izgrađena od činjenica, kao što je kuća od cigala. Ali, skup činjenica je baš onoliko nauka koliko je i gomila cigala kuća.”

Henri Poincaré

Iz prikupljenih podataka o rasprostranjenosti pojedinih oblika nasilja, o tome kada i kod koga su ti oblici više ili manje rasprostranjeni, poput ređanja kocikica mozaika već počinje da se nazire slika koja bi predstavljala neko objašnjenje nasilja. Celovita slika se, međutim, može dobiti tek ako su podaci uklopljeni u smisljeni teorijski sistem i ako su istraživanja upravljana nekim teorijskim okvirom.

Moglo bi se izdvojiti više širih teorijskih pristupa kojima se istraživači u oblasti nasilja, ili, specifičnije, školskog nasilja, upravljaju. Ovi pristupi najčešće nisu međusobno isključivi, već predstavljaju pokušaje da se istom problemu pride sa različitih strana, što je u istraživanju tako složenog fenomena više nego dobrodošlo.

Ekološki (sistemski) pristup

Najširi pristup, koji bih najpre označio kao metateoriju iz koje proizlaze specifičniji teorijski pristupi, predstavljao bi ekološki (sistemski) pristup. Socijalno-ekološki pristup zasniva se na Bronfrenbrennerovoj teoriji ekoloških sistema (Bronfrenbrenner, 1979). Društveni kontekst, po njemu, treba posmatrati tako da ima više nivoa, da je sačinjen od mikro-, mezo- i makrosocijalnih struktura ugnježenih jedna u drugu, između kojih postoji složena interakcija i snažna zavisnost. Reći da je školsko nasilje ekološki fenomen znači isticati da je ono rezultat složene interakcije intraindividualnih i interindividualnih varijabli. Individualne karakteristike su pod uticajem različitih ekoloških konteksta kao što su škola, porodica, vršnjačke

grupe, šira zajednica. Termin „ekološki” suviše se često koristi u značenju koje je uže od ispravnog – često se vezuje za očuvanje životne sredine, a ne za nauku koja proučava međusobnu povezanost jedinke i njenog okruženja, pa za naglašavanje međusobnog uticaja sistema različitih nivoa neki autori koriste dugačiji termin (npr. Dodge i Pettit, 2003, govore o „biopsihosocijalnom modelu”).

Bez obzira što se ne pozivaju svi istraživači eksplicitno na ekološko-sistemske pristup već samo neki (npr. Ortega i Lera, 2000; Rahey i Craig, 2002; Espelage i Swearer, 2004; Rodkin i Hodges, 2003), bio bih spreman da ga pripišem svim istraživačima u ovoj oblasti. U ovom pristupu naglašava se ono što i ostali priznaju: nasilje u školi ne postoji izolovano od onog što se dešava ili se dešavalo u širem okruženju, i fokusiranjem samo na pojedince ili školu ne može se ni razumeti ni otkloniti, i verujem da takav stav niko ne bi negirao, već bi ga manje ili više naglašavao. Predmet kritika upućenih iz ekološke, sistemske perspektive, po pravilu je fokusiranje na individualne karakteristike i mikrosisteme, jer se time navodno ne priznaje (ili u blažoj formi, zanemaruje) uticaj većih sistema. Međutim, uopšte ne mora da znači da istraživač koji se bavi jednim nivoom uticaja veruje da je to jedini uticaj, pa čak ni da je najvažniji. I oni koji se bave agresivnošću kao individualnom karakteristikom ne negiraju da se ta karakteristika oblikuje uticajem socijalne sredine, od porodice do medija, niti da socijalni faktori kao što su socijalne norme ne kontrolišu njeno ispoljavanje. Neko ko nastoji da menjanjem odnosa nastavnika prema deci umanjí stepen nasilja, time ne negira da su porodični uslovi, možda i genetske predispozicije, važni pa i važniji od odnosa nastavnika. S druge strane, ako bi se ekološka perspektiva odnosila na sagledavanje značaja svih sistema, onda bi i gledišta fokusirana na institucionalne odnose i kulturalne uticaje, koja se inače često identifikuju sa ekološko-sistemske pristupom, bila, iz ekološke perspektive, podjednako manjkava kao, recimo, gledišta fokusirana na biološke karakteristike, jer bi i jedna i druga bila okrenuta samo delu spektra mogućih uzroka.

Nasilje se uči

Najopštiji teorijski pristup koji bi se takođe slobodno mogao svima pripisati kao podloga na kojem se grade ostali pristupi, jeste teorija učenja. Sa stanovišta teorija učenja, za agresivno ponašanje važi ono što važi za *svako* ponašanje – dete uči da to ponašanje izvodi, uči u kojim situacijama će ga ispoljavati, na koje načine, s kojim ciljem, samo ponašanje svojim upražnjavanjem postaje stvar navike tj. automatizma. Dete, uz to, uči i šta će zvati agresivnim ponašanjem, a šta ne.

Dete vrlo rano, već tokom druge godine života, reaguje agresivno: udara drugo dete, otima mu igračku, čupa ga za kosu i slično, ali društvo isto toliko rano počinje da postavlja zabrane takvom jednostavnom obrascu ponašanja. Dete mora da nauči da diskriminiše i situaciju i reakciju. Ono, tako, uči da se napad na starijeg i jačeg neće isplatiti, da sme udariti druga ali ne i roditelja, da se, ako se tuče, tuče rukama a ne opasnim predmetima, pohvaljeno je ako udari da bi uzvratilo, ali je kažnjeno ako prvo udari. Dete uči koje verbalne poruke mogu drugoga povrediti, koje razbesneti, koje zaplašiti, koji verbalni ispadi će biti tolerisani, i u kom kontekstu, a za koje će biti kažnjeno. Neki zahtevi su vrlo teški: ono, na primer, mora da uoči da li je ponašanje drugoga bilo zlonamerno ili ne. A „pouke” koje dobija od drugih u vidu nagrada ili kazni često nisu ni dosledne, ni planirane, ni namerne.

Rečeno terminima teorije učenja, agresivnost je naučeni način postizanja cilja u socijalnim odnosima, čiji uspeh će zavisi od socijalnog konteksta, a uči se putem klasičnog, instrumentalnog i opservacionog učenja. Procesom klasičnog uslovljavanja, dotle neutralne draži, ako se javljaju u paru sa dražima koje izazivaju agresiju ili emocionalna stanja koja vode agresiji, počinju vremenom i sama da izazivaju ista emocionalna stanja. O značaju povezivanja agresivnog impulsa s različitim znakovima u socijalnoj sredini govori frustraciona teorija agresivnosti.

Agresivni postupci jačaju ili slabe zavisno od toga da li su praćeni pozitivnim ili negativnim posledicama. U okviru teorije učenja govori se o pozitivnom potkrepljenju (postizanju nekog željenog cilja), negativnom potkrepljenju (izbegavanju neprijatne situacije), pozitivnoj kazni (delovanju averzivne draži) ili negativnoj kazni (uskraćivanju prijatne draži). Jednostavnije se može govoriti o nagradama i kaznama, ali tada se mora stalno imati na umu da posledice koje u ovom kontekstu zovemo nagradama i kaznama nisu uvek proizvedene namerno, s ciljem da nagrade ili kazne. Igranje otetom igračkom ili plač udarenog deteta mogu bite „nagrade”, kao što griža savesti može biti „kazna”. Nagrade i kazne deluju postepeno. Nagrađivani postupci bivaju učvršćivani, kažnjavani slabljeni, a da dete ne mora da bude svesno tih promena niti mora najpre da uoči neko pravilo iz kojeg će „izvući pouku”. Učenje agresije znači i da dete uči da *diskriminiše* – situacije u kojima vladaju različita pravila, ili osobe prema kojima može biti agresivan – i da *generalizuje* ponašanje naučeno u jednoj situaciji i prema određenim osobama na druge situacije i druge osobe.

Mada se u svim teorijama agresivnosti podrazumeva ili spominje da se agresija uči, neke teorije ekspliciraju i detaljno opisuju takav mehanizam učenja. Tako, u tzv. modelu prisiljavanja Patersona i saradnika (Patterson, 1982; Patterson i sar., 1992), o kojem će kasnije biti više

reči, opisuje se kako tokom porodičnih konflikata roditelji „uče” dete da bude agresivno tako što ulaze s njim u eskalirajuću interakciju u kojoj potkrepljuju njegovu agresivnost popuštajući pred detetovim povišenim izrazima agresije. Takođe, u teoriji diferencijalnog udruživanja (Sutherland, 1939; Akers, 1973), eksplicira se da je mehanizam potkrepljivanja, pre svega od strane vršnjaka, osnovni uzrok delinkventnog ponašanja. Vršnjačka grupa formira vlastite norme, šta je dobro i loše, i u skladu sa tim normama pohvaljuje ili kažnjava pojedinca i tako oblikuje njegovo ponašanje.

Može se reći da je bazični aksiom savremene psihologije da, ako je neko ponašanje učvršćeno u repertoaru ponašanja, onda ono mora da donosi neku dobit akteru (preciznije, dobit mora da premašuje štetu). Slučajevi koji na prvi pogled odstupaju od takvog pravila neće izmeniti samo pravilo. Umesto toga, nagrade ili kazne koje ne deluju proglašiće se prividnim ili slabijim od nekih drugih, skrivenih nagrada ili kazni koje ni ne moraju biti identifikovane – njihovo postojanje je „dokazano” samim tim što bez postuliranja ovih nevidljivih sila proces učenja izgleda anomalčan.

Doprinosi Bandurine socijalno-kognitivne teorije

Bandurin teorijski pristup obično se označava kao teorija socijalnog učenja – oznaka koja jeste odomaćena ali neprecizna. Teorijama socijalnog učenja nazvani su raniji pristupi kojima su se pomoću redukcije nagona objašnjavali fenomeni imitacije (Miller i Dollard, 1941) ili se isticao uticaj kognitivnih faktora na učenje (Rotter, 1954). U tom smislu, mada se za Bandurinu teoriju vezuje naziv „teorija socijalnog učenja”, može se govoriti da je Bandurina teorija *jedna od* teorija socijalnog učenja, a ne da je to njena distinktivna osobina. Sam Bandura kasnije je koristio naziv koji je smatrao adekvatnijim i da unosi manju zabunu: *socijalno-kognitivna teorija* (Bandura, 1986).

Specifičnost Bandurinog tumačenja agresivnosti (Bandura, 1973, 1977) u odnosu na klasične teorije učenja, koje takođe polaze od toga da je agresivno ponašanje naučeno, jeste u tome što nagrade i kazne koje prate akterovo ponašanje predstavljaju samo deo odgovora na pitanje šta podstiče i reguliše agresivno ponašanje. Model koji bi trebalo da pruži celovitiju sliku sticanja i upražnjavanja agresije dat je u Tabeli 9. U njoj se mogu uočiti još dva procesa koja su bitna, pa i bitnija od nagrađivanja i kažnjavanja.

Tabela 9: Bandurin model agresivnosti

Izvori agresije	Podsticaji agresije	Regulatori agresije
Opservaciono učenje	Uticaj modeliranja	Spoljašnji amplifikatori
Potkrepljena aktivnost	<i>dezinhibitorni</i>	<i>materijalne nagrade</i>
Strukturne determinante	<i>olakšavajući</i>	<i>socijalne i statusne nagrade</i>
	<i>pobuđujući</i>	<i>izrazi povređenosti</i>
	<i>jačanje stimulusa</i>	<i>ublažavanje averzivnog tretmana</i>
	Averzivni tretman	Kažnjavanje
	<i>fizički napad</i>	<i>inhibitorno</i>
	<i>verbalne uvrede i pretnje</i>	<i>informativno</i>
	<i>neprijatna uskraćivanja nagrada</i>	Vikarijsko potkrepljenje
	<i>osujećenja</i>	<i>opažena nagrada</i>
	Podstreikvanje	<i>opažena kazna</i>
	Instrukciona kontrola	Samo-potkrepljenje
	Bizarna simbolička kontrola	<i>samo-nagradivanje</i>
		<i>samo-kažnjavanje</i>
		<i>neutralisanje samo-kažnjavanja</i>
		<i>moralno opravdavanje</i>
		<i>ublažavajuće poređenje</i>
		<i>eufemističko označavanje</i>
		<i>pomeranje odgovornosti</i>
		<i>difuzija odgovornosti</i>
		<i>dehumanizacija žrtava</i>
		<i>prpisivanje krivice žrtvama</i>
		<i>pogrešno predstavljanje posledica</i>

Preuzeto iz: Bandura (1983: 3)

U Bandurinom modelu naglašava se jedan oblik učenja koji se smatra posebno važnim, a to je *observaciono učenje*. Velika Bandurina zasluga je u tome što je ukazao da dete ne uči agresivno ponašanje samo iz vlastitog iskustva, već da usvaja agresivni repertoar i posmatranjem agresivnog ponašanja u svojoj okolini ili u medijima. Time je usmerio pažnju i istraživača i roditelja i nastavnika na čitav niz dotle zanemarenih situacija koje u stvari snažno utiču na agresivnost deteta. Pokazalo se da je posmatranje agresivnih scena dovoljno da dete nauči takvo ponašanje, u smislu da ga zapamti i bude spremno da ga primeni. Da li će i kada dete ispoljiti ono što je naučilo i postupati ugledanjem na agresivni model zavisi od niza faktora. Najpre od toga da li su takvi postupci potkrepljeni ili ne. Uz uobičajeno shvaćeno potkrepljenje kao pozitivne ili negativne posledice koje prate neki postupak, Bandura je istakao značaj vikarijskog potkrepljenja – opaženih posledica koje nasilnikovo ponašanje imaju po nasilnika. Uz to, Bandura je naglasio veliku važnost samopotkrepljivanja tj. samoregulacije. Tu dolazimo do drugog procesa koji je u okviru Bandurinog pristupa dobijao sve veću važnost, a to su procesi *samoregulacije*. Ljudi, ističe Bandura, postavljaju sebi određene standarde ponašanja, a zatim sebe pohvaljuju ili kritikuju zavisno od toga u kojoj se meri ponašaju u skladu sa tim standardima. Tako, većina dece osuđuje sebe nakon ispoljene agresivnosti (pa zato nastoji da takav postupak relativizuje ili minimalizuje), ali kod neke dece vlastiti agresivni postupci izazivaju osećanje ponosa, zadovoljstva, povećanog samopoštovanja. Kao što se iz Tabele vidi, Bandura je postulirao čitav niz postupaka (moralno opravdavanje, nepriznavanje odgovornosti itd.) kojim pojedinac ili grupa mogu interpretirati vlastiti postupak tako da izbegnu samokažnjavanje, čime se agresivno ponašanje održava, čak i uprkos vidljivim normama o njegovom neprihvatanju.

Agresivnost i frustracija

Frustraciona teorija agresivnosti predstavlja smeo pokušaj grupe naučnika sa Jejla – Džona Dolarda, Leonarda Duba, Nila Milera, Orvala Maurera i Roberta Sirsa (Dollard, Doob, Miller, Mowrer i Sears) da ključ sveukupne čovekove agresivnosti formulišu preko nekoliko bazičnih ideja. Sama ideja dosta duguje Frojdovoj teoriji agresivnosti i njegovim idejama o mehanizmima pomeranja agresivnosti i katarktičkom dejstvu agresije. Prva postavka da „javljanje agresivnog ponašanja uvek podrazumeva postojanje frustracije i obrnuto, postojanje frustracije uvek vodi nekom obliku agresije” (Dollard i sar., 1939: 1), brzo je doživela relativizaciju, u smislu da frustracija može imati i druge posledice sem agresije.

je, kao i da frustracija⁷³ ne vodi direktno ka agresiji već ka agresivnom *impulsu*, a od relativne jačine ovog impulsa u odnosu na druge impulse u datoj situaciji zavisice da li će ovaj impuls dovesti do agresivnog ponašanja (Miller, 1941).

Po frustracionoj teoriji, u osnovi agresivnog ponašanja stoji agresivni nagon. Kao i drugi nagoni, agresivni nagon motiviše ponašanje, potiče i aktivira ga, ali ne određuje njegov smer. Agresija stvorena frustracijom neće se nužno usmeriti prema izvoru frustracije, već se može pomeriti kao drugim objektima prema kojima se može lakše i nekažnjeno ispoljiti. Frustraciona teorija ne bavi se time da li je taj mehanizam koji za posledicu ima agresiju urođen ili stečen, već faktički samo konstatuje empirijsku vezu, mada se implicira da postoji urođeni mehanizam koji vodi od frustracije do agresije. Autori tvrde da se ta veza modifikuje učenjem, ali da nije samo stečena. Drugi autori, npr. Fešbah (1964), smatraju da je veza između frustracije i besa urođena, a da se veza između besa i agresije uči. I ova veza ima svoje nenaučene osnove. Naime, svaka emocija ima svoju ekspresiju koja se kod besa sastoji u napadu (ne u povređivanju) – već i bebe od 4 meseca reaguju na takav način. Ovu ekspresiju Fešbah naziva *ekspresivnom agresijom*.

Više o kauzalnom lancu govori reformulacija frustracione teorije agresivnosti koju je dao Leonard Berkovič (Berkowitz, 1965, 1969, 1989). Faktički, radi se o više uzastopnih prepravki originalnog modela, čiji je konačni rezultat teorija poznata pod imenom *kognitivni neosocijacionizam*. Najpre, Berkovič precizira da su se jejski naučnici bavili ne sveukupnim agresivnim ponašanjem, već neprijateljskom agresivnošću, i da će i njegov model biti usmeren na tu vrstu agresivnosti. Nanošenje štete drugima može imati sasvim jasnu instrumentalnu vrednost i učiti se putem instrumentalnog učenja kao bilo koji drugi obrazac ponašanja.

U prvoj reformulaciji originalne teorije, Berkovič (1965) naglašava da frustracija ne izaziva direktno agresivno ponašanje već osećanje besa, koje onda rađa „*spremnost* na agresivno ponašanje” (str. 308, italik autorov). Ako je ova spremnost prešla nivo praga, dovešće do agresije, a ako je ispod određenog praga, biće potrebno da u situaciji postoje određeni znaci koji će podstaći agresivno ponašanje.

Berkovič (1969) je kasnije dalje reformulisao teoriju najpre tvrdnjom da frustracija neposredno izaziva *negativni afekat*, koji nije isto što i bes, i koji je samo prvi korak u medijacionom procesu koji može rezultirati agresivnim ponašanjem. Štaviše, nije jedino frustracija ta koja izaziva ovakav negativan afekat. Čitav niz drugih averzivnih uslova kao što su

73 Reč „frustracija” za autore uvek označava neku spoljašnju prepreku, a ne unutrašnje osećanje frustriranosti, u kojem se značenju ova reč takođe upotrebljava.

fizički napad, bol, vrućina, ugrožavanje samopoštovanja, depresivnost, mogu imati isti efekat.

Centralni deo Berkovičevog (1989) kognitivno-neoasocijacionističkog modela predstavlja ideja *mreže* u koju su umreženi osećanja, sećanja, ekspresivno-motorne reakcije. Aktiviranje jednog „čvora” unutar mreže aktiviraće, manje ili više, i druge „čvorove”. Asocijacija, tj. međusobno povezivanje „čvorova” mreže, stiče se klasičnim uslovljavanjem.

Negativan afekat će, dakle, automatski aktivirati sve ostale delove mreže s kojima je povezan – misli, sećanja, fiziološke reakcije, ekspresivne motorne reakcije itd. Jak negativan afekat nekad je dovoljan da aktivira neprijateljske kognicije, osećanje besa i motorne tendencije povezane sa agresivnim ponašanjem (Berkowitz, 2008b), ali to ne znači da će doći i do agresije. Sva ova pobuđenja unutar mreže izazvaće dve neposredne i paralelne tendencije tipa napadni-ili-beži, a jedna od tih tendencija će prevladati. Ako tendencija „napadni” prevlada, osoba će ispoljiti agresivnost, a ako prevlada tendencija „beži”, agresivni impuls će biti inhibiran. Ako je reakcija u formi napada, takav napad će biti impulsivan, neposredovan složenom kognitivnom aktivnošću. Dalje, posledice negativnih afekata su emocionalne, kognitivne i ponašajne, ali su ovi procesi paralelni, nezavisni jedni od drugih. Odatle sledi da bes može da se javi kao posledica, ali ne mora imati nikakav kauzalni uticaj na agresivno ponašanje.

Berkovič u novijim verzijama modela pridaje sve veći značaj višim kognitivnim procesima. Osoba kognitivno obrađuje frustrirajuću situaciju, zaključuje o uzrocima i predviđa posledice, i na osnovu toga dodatno diferencira osećanja besa i/ili straha i uzdržava se ili ne uzdržava od agresivnog postupka. Jedinka se može uzdržati od agresije jer je naučila da je u toj situaciji iskaljivanje besa putem agresije neodgovarajuće. U tom delu, Berkovič se ne slaže s gledištima da je emocionalna (neprijateljska) agresija jedino reakcija na tuđe ponašanje koje je protumačeno kao zlonamerno. Agresija se, po njemu, može javiti i kad se osujećenje opaža kao legitimno, i kad nije usmereno lično na aktera, što je i eksperimentalno potvrđeno (npr. Dill i Anderson, 1995). Frustracija automatski izaziva negativan afekat u izvesnom stepenu, motorni impuls i kognicije povezane sa agresivnim tendencijama. Kognitivni procesi višeg reda koji mogu da se jave odgovorni su za dalje tumačenje situacije i tumačenje frustracije, što onda može da dovede ili do suzbijanja ili do pojačavanja agresivne reakcije. Dakle, frustracija koju smatramo neopravdanom i nepravednom izazvaće daleko veću agresiju od frustracije koju smatramo opravdanom i nikoga za to ne krivimo, ali je važno videti da će bilo koja frustracija dovesti do agresivnog impulsa, mada ne u istoj meri.

Frustraciona teorija je našla svoje mesto u laičkoj psihologiji, i predstavlja jedno od spremnih zdravorazumskih objašnjenja agresije u svako-

dnevnom životu, i to kako objašnjenja pojedinačnih postupaka (učenik je agresivan jer ima „kratak fitilj” i lako plane, bio je frustriran lošom ocenom, morao je da da oduška svom besu itd.) tako i globalnijih objašnjenja (nastavnici su agresivni jer su frustrirani svojim položajem u društvu, malim platama i uslovima rada, učenici su agresivni jer su frustrirani time što su im nedostižni ciljevi koji su ranijim generacijama bili dostupni, ne znaju kako drugačije da se „isprazne” i sl.).

U stručnoj literaturi, frustraciona teorija ima priznat, ali ograničen domen važenja. Ona se po pravilu poziva u pomoć kad treba objasniti tzv. reaktivnu (neprijateljsku) agresiju, praćenu jakim emocijama i neposredno isprovociranu (opravdano ili neopravdano) tuđim postupcima. Kako se u istraživanjima agresije učenika fokus pomerao ka fenomenu siledžijstva, time se u prvi plan dolazili oblici instrumentalne (proaktivne) agresije, za koje se pretpostavlja da o njima druge teorije mogu znatno više da kažu od frustracione teorije.

Biološke osnove agresivnosti

Teorije socijalnog učenja i frustraciona teorija nisu protivstavljene jedna drugoj, kao što nisu suprotstavljene ni teorijama o biološkim osnovama agresivnosti. Unutar teorija socijalnog učenja, smatra se da su konstitucionalni i biološki faktori značajni potencijal za agresivnost, koji kod svakog pojedinca predstavljaju individualnu konstantu koja se teško menja i koja stoga nije od koristi ako se bavimo promenom ponašanja. Pod biološkim (organskim) osnovama najpre se misli na genetske predispozicije, mada neke biološke osnove agresivnog ponašanja, kao što su npr. nivo pojedinih hormona i neurotransmitera, i uopšte procesi unutar nervnih i endokrinih sistema, nisu samo stvar genetike već su i pod uticajem faktora s kratkotrajnim dejstvom, kao što su farmakološka sredstva ili narkotici.

Tumačenja koja se mogu čuti među laicima, da je neko agresivan „po prirodi”, ima izvesnog osnova u istraživanjima. U istraživanjima na jednojajnim i dvojajnim blizancima (npr. Rushton i sar., 1986, na 500 parova odraslih blizanaca), dobija se sklop korelacija između mera agresivnosti koji se smatra pokazateljem genetske osnove neke crte (što je korelacija među jednojajčanim blizancima veća nego korelacija među dvojajnim, to, zaključuje se, naslednost igra veću ulogu⁷⁴). Džin (Geen, 1998: 320) zaključuje da „nasleđe nesumnjivo ima nekog značaja u čovekovo agresivnosti”, ali da još uvek nema dovoljno empirijskog osnova za bilo kakav čvršći zaključak.

74 Za kritiku takvog metoda videti: Joseph (2004).

Ideje o „rođenom kriminalcu” nalazile su osnovu u Lombrozovim idejama s kraja 19. veka, literaturi i popularnoj kulturi, i indikativno je da su lako pridobijale poverenje javnosti. Tako je šezdesetih godina bila popularna jedna osavremenjena verzija takve teorije da je agresivno ponašanje povezano sa viškom Y hromozoma. Ovaj, kao što će se kasnije ispostaviti, mit započet je jednim člankom objavljenim u uglednom časopisu „Nature” (Jacobs i sar., 1965) u kome se otkriva da je među muškarcima smeštenim u jedan azil za nepopravljive kriminalce u zatvorskoj bolnici frekvencija onih sa XYY hromozomom, koja je u populaciji oko 0,1%, bila čak oko 3%. Postojanje „kriminalnog hromozoma” uskoro je postalo toliko „očigledno” da je on čak počeo da se pojavljuje i kao oslobađajući argument u sudovima. Početna verovanja, međutim, nisu potvrđena. Oni sa ekstras hromozomom jesu bili nešto češće zatvarani, ali tu je posredovala njihova niža inteligencija (i niže obrazovanje i socijalni stavovi s tim povezani), pa su češće zatvarani zbog prestupa protiv imovine, a ne zbog agresivnih napada (Morris i sar., 2007).⁷⁵

Ideje o genetički determinisanom agresivnom ponašanju tek su dobijale na popularnosti s razvojem genetike. Sredinom osamdesetih godina pažnja se usmerava na enzim MAOA (monoamin oksidaza A) i gen odgovoran za njega (Morris i sar., 2007). Postoje, naime, podaci koji pokazuju da nizak nivo enzima MAOA, za čiju proizvodnju je odgovoran specifičan gen, povećava agresivno ponašanje, jer će se u manjoj meri razlagati neurotransmiteri kakvi su serotonin, dopamin, norepinefrin koji imaju značajnu ulogu u reakciji na stres i povezani su s agresivnim reagovanjem.

Smeštanje agresivnog ponašanja u sistem klasifikacije psihijatrijskih poremećaja takođe ohrabruje očekivanje da se u osnovi agresivnosti krije organicitet koji je, opet, genetski programiran. Ovakva predubedenja lako vode do očekivanja da je agresivnost urođena. Genetičari upozoravaju da ne postoji, niti može postojati, gen za agresivnost (baš kao što ne postoji ni gen za nos), već da detetova genetska oprema može povećati verovatnoću javljanja agresivnog ponašanja tako što utiče na procese koji su manje ili više ugrađeni u složenu agresivnu reakciju (npr. impulsivnost, stepen fiziološkog uzbuđenja, emocionalno reagovanje...). Od značaja mogu biti i karakteristike koje same po sebi nemaju veze s agresivnim reagovanjem. Jedna takva karakteristika koju spominje Paterson je detetov „težak temperament”, koji već na vrlo ranom uzrastu može da bude povezan sa antisocijalnim ponašanjem, pogotovo ako su roditelji nedovoljno vešti u vaspitavanju deteta. Moguće da „težak temperament” gura roditelje ka drugačijim načinima vaspitanja i drugačijem emotivnom odnosu prema

75 Mit nastavlja da živi: u filmu *Alien 3*, snimljenom 1993. godine, na udaljenoj planeti žive deportovani oni sa XYY hromozomom, i oni su ubice, silovatelji zlostavljači dece.

detetu, ukratko, ka takvoj socijalizatorskoj praksi koja za posledicu ima povećanu agresivnost.

Agresivnost i vaspitanje u porodici

U svakodnevnom diskursu, tumačenjima da je neko dete agresivno „po prirodi” obično se suprotstavljaju objašnjenja da je za detetovu agresivnost odgovorna njegova porodica, pri čemu široko shvaćen „uticaj porodice” obuhvata nekoliko specifičnijih uticaja: uticaj odnosa roditelj–dete, tehnika vaspitavanja, i opšteg funkcionisanja porodice (konflikti u porodici i sl.).

Generalno, veći rizik da postanu agresivna imaju ona deca koju roditelji zanemaruju ili odbacuju, koja nemaju adekvatnu emocionalnu vezu s roditeljima, koja su oštrije kažnjavana, sa slabom kontrolom i nadzorom, čiji roditelji potkrepljuju agresivnost, a ne podstiču ili čak kažnjavaju prosocijalno ponašanje, čije porodice su emocionalno hladne, sa slabom strukturom, socijalno izolovane, sa sukobima između roditelja (Ma i sar, 2001). Efekti ovih faktora su kumulativni.

Najverodostojnije podatke o uticaju porodičnih odnosa na agresivnost pružile bi longitudinalne studije, ne samo zato što prikazuju vremensku dimenziju, već i zato što, bar u prvim fazama, snimaju stanje u porodici i pre nego što se zna da li će dete biti agresivno ili ne. Postoje obimne longitudinalne studije koje nastoje da rasvetle korene agresivnosti i delinkventnog ponašanja. Delinkventno ponašanje naravno nije isto što i blaži oblici nasilništva, kao što se ni sve vrste delinkventnog ponašanja ne smeju mešati. Obično se pravi razlika između delinkventnog ponašanja koje nastaje rano i onog koje nastaje kasnije..

Longitudinalno istraživanje Džeralda Patersona (Patterson i sar., 1989), koja je obuhvatilo prikupljanje podataka u rasponu od preko trideset godina, među najuticajnijima je u ovoj oblasti. Iz njega su proizišli rezultati o povezanosti podizanja dece i delinkvencije, a proučavajući obrasce vaspitanja u porodicama Paterson je ponudio široko prihvaćeni „model prisiljavanja” formiranja agresivnosti pod uticajem porodičnog vaspitanja.

Uticaj porodičnog vaspitanja na formiranje agresivnosti bi, po Patersonu, izgledao otprilike ovako: roditelji vrlo rano greše u disciplinovanju deteta. Pokazuju sklonost ka kažnjavanju i čestom konfrontiranju sa detetom (trening prisiljavvanja). Ključan element prisiljavajuće interakcije jeste ono što je Paterson nazvao „zamkom potkrepljivanja”: roditelji i dete se međusobno podučavaju da postupaju jedno prema drugom na način koji za posledicu ima povećanu agresivnost deteta. Roditelj pritiska dete zahtevom – često se radi o sitnim zahtevima koje on postavlja nervoznim iritirajućim tonom – na koje dete ne pristaje već reaguje besom ili inatom.

Roditelj se još više iznervira i „pritiska” dete ali na kraju popušta, a dete prestaje s ljutnjom i inačenjem. Popuštanje od strane roditelja biva potkrepljeno smanjivanjem besa i nervoze, i on će se i kasnije, u sličnim situacijama, tako ponašati. Ali i dečje ponašanje biva potkrepljeno, i rezultat će biti učvršćivanje agresivnog obrasca ponašanja kod deteta. Dečja agresivnost se najpre ispoljava u relativno čestim i blagim agresivnim postupcima koji postepeno prerastaju u manje česte ali intenzivnije agresivne epizode, koje se generališu iz porodičnog okruženja na školsku sredinu.

Porodično vaspitanje u ranom periodu pokazuje se značajno za nastanak tzv. rano nastajuće delinkvencije. Delinkventi koji pripadaju ovom tipu ozbiljno antisocijalno ponašanje ispoljavaju vrlo rano, već na uzrastu kad se polazi u školu a nekad i ranije, a onda nastavljaju sa antisocijalnim ponašanjem tokom škole, pa i u odraslom dobu. Pretpostavlja se da takvom ponašanju doprinose najpre porodični faktori, često u kombinaciji s biološkim faktorima i izloženost sredinskim stresorima, kakvi su siromaštvo i kriminalno okruženje. Za drugi tip antisocijalnog ponašanja, tzv. kasno nastajuću delinkvenciju, koja se ispoljava ulaskom u adolescenciju, a kasnije, sa zasnivanjem socijalnih veza, prestaje, način ranog podizanja nije bio značajan prediktor.

Interakcija genetike i porodičnih odnosa

„Porodica” i „geni” retko se pojavljuju kao međusobno isključiva objašnjenja, a znatno češće kao mogući nezavisni uzroci od kojih svaki može biti dovoljan za javljanje agresivnosti kod deteta. Iz tog ugla posmatrano, deca koja su u ranom detinjstvu bila zlostavljana ili izlagana lošim obrascima vaspitanja, „osuđena” su da i sama razviju antisocijalno ponašanje, koje je posledica bilo vaspitanja bilo „agresivnih gena”, koji su odgovorni za agresivne postupke roditelja koji su se preneli na dete. Pokazuje se, međutim, da će negativni porodični uslovi predstavljati veliki *rizik*, ali da neće sva deca postati nasilna – štaviše, *većina* zlostavljane dece neće postati delinkventi i kriminalci. Zašto ne? Zato što je ponašanje pod uticajem interakcije gena i porodičnih odnosa.

Jedna novija studija ilustruje važnost interakcije genetskih i sredinskih faktora (Caspi i sar., 2002). Istraživači su iskoristili podatke iz jedne velike longitudinalne studije kojom je praćen razvoj preko hiljadu dece od rođenja pa do odraslog doba i iz uzorka izdvojili 442 ispitanika od kojih je 163 dece imalo snižen, a njih 281 povišen nivo enzima MAOA. Između ove dve grupe nisu nađene razlike u sklonosti antisocijalnom ponašanju, ali značajnu razliku proizveo je porodični tretman. Deca koja su bila izložena nekoj vrsti zlostavljanja u porodici pokazala su znatno veću sklonost antisocijalnom ponašanju od dece koja nisu bila zlostavljana. Ali najupeča-

tljiviji je bio nalaz o interakciji ova dva faktora. U grupi dečaka gde su se sustekla oba negativna faktora – i nizak MAOA i loši porodični uslovi, do 26. godine života, čak 30% njih je bilo osuđivano zbog nasilničkog ponašanja. Ova deca imala su duplo veći rizik da u adolescenciji imaju poremećaj ponašanja i triput veću verovatnoću da će do 26. godine biti osuđivani za nasilje nego deca koja su takođe zlostavljana ali su imala visok nivo enzima. Dakle, zaključuju autori, u dobrim porodičnim uslovima genetika sama po sebi ne prouzrokuje agresivno ponašanje, a u situacijama gde postoji zlostavljanje, visok MAOA može da bude protektivni faktor. Kasnije replikacije, na drugačijim uzorcima, kao što se često dešava, nisu davale jednoznačne rezultate o interakciji gena i sredine, ali su redovno potvrđivale nalaz koji je za nas u ovom momentu bitan: da je zlostavljanje dece vodilo ka agresivnosti, i da gen sam po sebi nije imao značajnog efekta na agresivnost (Morris i sar., 2007).

Kognitivni procesi i agresivnost

Videli smo da su i Bandura i Berkovič postepeno, unutar svojih teorija koje su bazirane na objašnjenju ponašanja principima učenja, sve veću ulogu davali kognitivnim procesima. Teorije socijalnog učenja sve su više isticale da je socijalno ponašanje pod kontrolom unutrašnjih, samoregulacionih procesa. Upravo taj momenat našao se u fokusu pažnje novih, tzv. socijalno-kognitivnih teorija, koje su nadmašile popularnost svojih prethodnica i trenutno su dominantne teorije u objašnjavanju agresivnosti. Socijalno-kognitivne teorije javljaju se osamdesetih i devedesetih godina, upravo kada kognitivni pristup i model obrade informacija počinju da dominiraju u celokupnoj psihologiji. „Obrada informacija” je izraz nastao krajem pedesetih godina u oblasti kompjuterskih nauka, da bi se potom primenjivao i za opisivanje kognitivnih procesa kod ljudi.

Kognitivistički pristup, kao dominantan u socijalnoj psihologiji, ima pretenzije da ponudi objašnjenja bilo kojeg socijalno-psihološkog fenomena koji se stavi pod lupu, pa tako i agresivnog ponašanja. Žargon koji se u okviru kognitivnog pristupa koristi nije svima razumljiv, daleko od toga da je ušao u rečnik naučnika iz drugih disciplina ili laika (pogotovo ne u našoj sredini), pa je zato potrebno sasvim kratko skicirati opšti teorijski i konceptualni okvir u kojem će se pojaviti i teorije agresivnosti.

Najpre, kognicije ne treba izjednačiti sa razmišljanjem, niti kognitivni pristup sa stanovištem da je akter racionalni mislilac koji, zadubljen u razmišljanje, odlučuje da li da bude agresivan ili ne, niti sa učenjem da je ponašanje uvek brižljivo isplanirano, svesno i pod voljnom kontrolom. Kognitivistička perspektiva je šira: ona ističe da je osnovna determinanta

nečijeg postupanja u određenoj situaciji način na koji osoba kognitivno obrađuje (opaža i razume) datu situaciju. Dakle, specifičnost kognitivnog pristupa nije u naglašavanju razmišljanja niti racionalnog izbora, već, ako to treba formulisati u jednoj reči, u isticanju važnosti *značenja* situacije za ponašanje, a to pridavanje značenja nije uvek svesno, voljno i kontrolisano (Dodge, 2008). Kognitivni procesi uključuju procese pažnje, pamćenja, interpretacije, samoregulacije. Posebno važna uloga pridaje se memoriji. Memorija se može predstaviti kao složena mreža u kojoj su „čvorovi” specifične kognicije i emocije. Skup koncepata koji su, procesom učenja, postali tesno međusobno povezani zovu se *kognitivne (saznajne) strukture*. Kognitivne strukture određuju kako će ljudi tumačiti socijalnu situaciju i kakve će odluke donositi. Ono što su raniji teoretičari nazivali ličnošću pristalice ovog pristupa vide kao zbir kognitivnih struktura.

Model obrade socijalnih informacija

Sa stanovišta pristupa obrade informacija, ključni zadatak u objašnjavanju nekog fenomena, pa i agresivnog ponašanja, jeste specifikovanje koraka, mentalnih procesa, koji mu prethode. Od mnogobrojnih kognitivnih modela agresivnog ponašanja koji skiciraju takav uzročno-posledični lanac mentalnih operacija, najpopularniji je model obrade socijalnih informacija (*Social Information Processing*), kojeg su formulisali Kenet Dodž i saradnici na osnovu istraživanja sa decom školskog uzrasta.

Prema modelu iz 1994. godine (Crick i Dodge, 1994), u procesiranju informacija deteta koje se našlo pred nekim socijalnim problemom može se izdvojiti šest faza (vidi sliku 2).⁷⁶

Ovaj model prikazuje ne-linearno procesiranje socijalnih informacija, u kojem se tokom socijalne interakcije neprestano odvija interakcija između *on-line* procesa (procesa u realnom vremenu, kao što je kauzalna atribucija tekućih zbivanja) i baze podataka. Baza podataka predstavlja skup sekundarnih, ili latentnih kognitivnih struktura tj. reprezentacija u memoriji, i predstavlja sve informacije (tj. mentalni materijal) koje su u njoj uskladištene. Latentne kognitivne strukture su *off-line*, uskladištene su u memoriji i neaktivne dok ih ne aktivira neka *on-line* obrada. Transakcije između *on-line* procesa i latentnih mentalnih struktura dešavaju se putem interaktivnih fodbek krugova tako što se informacije prenose iz skladišta dugoročne memorije do *on-line* aktivnosti (i obrnuto).

76 Ranija verzija modela (Dodge, 1986) postulirala je pet faza u procesiranju informacija kad se dete nađe suočeno sa novom socijalnom situacijom: (1) dekodiranje socijalnih znakova; (2) reprezentacija i interpretacija znakova; (3) traganje za odgovorom; (4) odlučivanje o odgovoru; (5) izvođenje odgovora.

Slika 3: Model obrade socijalnih informacija



Ponavljam, onome ko se nije srodio sa žargonom obrade informacija, ovakav jezik je primeren nekom priručniku koji opisuje kako radi njegov kompjuter, a ne opisu šta se dešava u njegovom detetu. Pokušaću zato da pojasnim sam model tako što ću prikazati njegove elemente na primeru detetove obrade informacija i odlučivanja o ponašanju u jednoj problemskoj socijalnoj situaciji. Zamislimo da Pera ulazi u učionicu, a grupica učenika, od kojih jedan sedi na njegovoj klupi, razgovara. Šta će dete u toj situaciji preduzeti? Akcija će biti rezultat složene obrade informacija koja joj prethodi. Ono što zovemo „obradom informacija” sastoji se od detetovog viđenja situacije, obraćanja pažnje na razne detalje situacije, tumačenja onog što se zbiva, prisećanja, razmišljanja, odlučivanja, emocionalnog reagovanja... Neki od ovih procesa su brzi i automatski, neki zahtevaju voljnu odluku. Ova obrada informacija ima nekoliko koraka.

1. „Snimak” socijalne situacije u kojoj se nalazi, ili, stručnije rečeno, *dekodiranje spoljašnjih i unutrašnjih znakova*. Da bi stvorilo sliku (mentalnu reprezentaciju) o socijalnoj situaciji u kojoj se nalazi, dete obraća pažnju na elemente socijalne situacije i vlastitog unutrašnjeg stanja, ali ovo obraćanje pažnje, po prirodi stvari, uvek mora biti selektivno. Prilikom opažanja, dete koristi i sheme i skripte, pohranjene u svojoj memoriji. U konkretnom slučaju, neko dete može da uopšte ne obrati pažnju na to što neko sedi na njegovoj klupi, ili da tome ne pridaje nikakav značaj. Peri će upravo taj detalj odmah privući pažnju, i primetiće da mu se „podigao pritisak”.

2. *Interpretacija i mentalna reprezentacija ovih znakova*. Ista stvar može imati različito značenje. Interpretacija se zasniva na puno informacija: kauzalnoj analizi događaja, zaključivanju o perspektivi druge strane, njenim osobinama i namerama. Baza za interpretaciju je socijalno znanje koje je rezultat akumuliranih sećanja na ranija iskustva. Mentalne reprezentacije prošlih događaja uskladištene su u dugotrajnoj memoriji, i integrisane su u opštu mentalnu strukturu. Mentalne strukture na koje se deca oslanjaju prilikom interpretacije socijalne situacije su kognitivne sheme i heuristici. Pod heuristicima se u kognitivnoj psihologiji misli na pojednostavljena pravila, „prečice” koje se koriste u zaključivanju, koje pomažu da se brže razume situacija i donese odluka, ali koje uzrokuju i greške u interpretaciji situacije.

U našem primeru, Pera, koji sebi opisuje zatečeno stanje s: „Milan mi je seo na klupu” upitaće se o čemu se tu zapravo radi. Da li je to neka Milanova provokacija? Treba li uopšte tome pridati neki značaj? Pokušavajući da odgovori sebi na ova pitanja, Pera uzima u obzir koliko je uopšte sedenje na nečijoj klupi uobičajeno, u kakvim je on odnosima sa Milanom, šta bi mogla da bude namera Milanovog postupka, itd. Uzmimo da je njegov zaključak, donet vrlo brzo, dok se približava svom mestu, da se Milan sigurno ne bi usudio da ga na taj način namerno provocira, ali da sedenje na klupi definitivno jeste znak nepoštovanja, i da ga prizor koji vidi jeste malo razljutio.

3. *Razjašnjavanje i izbor cilja*. Dete se usmerava ka cilju koji želi postići. Hoće li rešiti da provokatora nauči pameti, ili će odlučiti da je najpametnije ne uvaljivati se u neprilike, ili da mora raščistiti o čemu se zapravo radi? Na taj izbor utiču emocije, instrukcije odraslih, socijalne i grupne norme i medija.

Uzmimo da je Pera zaključio da je ovo prilika da se i Milanu i ostalima pokaže da sa njim „nema zezanja”. Ali, važno je i da se vidi da je on „kul”, da ga nije lako iznervirati, da nije neki sebičnjak.

4. *Produkovanje mogućih odgovora*. Dete iz memorije obnavlja moguće postupke u ovoj situaciji ili smišlja nov postupak koji smatra primerenom.

Peri, dakle, prolaze kroz glavu različite ideje šta sve može uraditi. Šta je sve on ranije radio kad nekome treba pokazati gde mu je mesto? Šta je video da se u vakvim situacijama radi? Šta bi njegovi ortaci ovde uradili?

5. *Odluka o postupku.* Između mogućih postupaka, dete se odlučuje za jedan koji vrednuje više od ostalih, na osnovu više kriterijuma: procene instrumentalnosti potencijalnog postupka, procene njegove usklađenosti sa socijalnim i moralnim normama, kao i procene vlastite sposobnosti da se planirano ponašanje izvede.

Od mogućih varijanti koje su mu pale na pamet, Pera odmah odbacuje one koje bi ga prikazale kao mlakonju ili nekoga ko se „loži” na sitnice. Trebalo bi mu nešto čime će privući pažnju, a čime će pokazati i svoju čvrstinu ali i nedovoljno zapaženu duhovitost. Dok prilazi svojoj klupi, postupak se prosto spontano uobličuje...

6. *Izvođenje ponašanja.*

Pera, dakle, prilazi grupi, kaže, što srdačnije može, „Gde ste, debili?” rukama odgura Milana s klupe, ne gledajući ga, uz hinjeno začuđeni izraz i reči „Otkud ova buba na mom stolu?”, a onda sam zasedne na klupu, ot-kopčava džep i pita: „Ko će žvaku”?

Ako bi u istoj situaciji Jovan prišao grupi da vidi o čemu to drugari pri-čaju, ako bi Ana pokušala da proveri da li to Milan hoće da ga ona zapazi, Steva odglumeo nastavnika kako im kaže „Ajde, deco, razlaz!”, sve ove razlike u poslednjem koraku – ponašanju, bile bi, po modelu obrade socijalnih informacija, posledica neke razlike u nekom od prethodnih koraka. Agresivna i neagresivna dece se, po autorima modela, posebno razlikuju u dva koraka (Dodge i sar., 1990; Crick i Dodge, 1994).

Jedan korak je na početku procesa – u fazama procesiranja i interpretacije situacije. Najpre, agresivno dete za razliku od neagresivnog drugačije ocenjuje samu situaciju, obraćajući pažnju na druge znake i različito ih interpretirajući, te samu situaciju tumači kao više neprijateljsku. Utvrđeno je da agresivna deca ispoljavaju deficite u obraćanju pažnje na relevantne socijalne znake i njihovom enkodiranju, i da su sklonija da u nejasnim situacijama, koje dopuštaju različite interpretacije, drugim akterima pripisuju zlonamernost i neprijateljske namere (Dodge, 1980; Dodge i Frame, 1982).

Druga razlika između agresivne i neagresivne dece pokazuje se u procesima koji sačinjavaju peti korak – odlučivanje o vlastitoj reakciji (Crick i Ladd, 1990; Feldman i Dodge, 1987; Perry, Perry, i Rasmussen, 1986). Agresivna deca (a) imaju veće samopouzdanje da će efikasno izvesti agresivni postupak, (b) agresivno reagovanje smatraju primerenijom, adekvatnijom reakcijom u datoj situaciji, (c) u većoj meri očekuju pozitivne efekte (korist) od agresivnog postupka, (d) potcenjuju verovatnoću i veličinu nepovoljnih ishoda kakvi su patnja žrtve, moguća odmazda, odbacivanje od strane vršnjaka, gubitak samopoštovanja, (e) više razmatraju

i prihvataju odgovore koji uključuju agresiju (Fontaine i sar., 2000: 108). Agresivna deca koriste heuristike koji se u većoj meri oslanjaju na procenu lične koristi, a ignorišu informacije koje se tiču relacija, npr. uticaja agresivnog akta na odnos s drugima ili na druge (Crick, 1992).

Prikaz modela je obično praćen dodatnim razjašnjenjima ili dopunama.⁷⁷ Tako, Krik i Dodž ističu da je većina ovih procesa u velikoj meri automatizovana i nesvesna. Konstanco i Diks (Costanzo i Dix, 1983) pretpostavili su da se u izvesnim uslovima javlja tzv. preventivno procesiranje, bazirano na skriptu. Ovo procesiranje je „brzo, automatsko, iracionalno, i verovatno je rezultat klasičnog uslovljavanja. To je procesiranje ‘bez razmišljanja’ (Crick and Dodge, 1994: 79). Ovakvo procesiranje bi se moglo javiti u situacijama koje su visoko emocionalno šaržirane (pogotovo negativnim emocijama) i kada se situacija tumači kao neprijateljska. Neki autori naglašavaju značaj faktora pažnje. Tako, Bušman (2002) ističe proces koji je nazvao *ruminativna pažnja*, a pod kojim podrazumeva produženu usmerenost na informacije o neprijateljstvu, što ima za posledicu intenzivnije i dugotrajnije osećanje besa.

Mada kognicije u ovom modelu imaju primarnu organizujuću ulogu, autori naglašavaju da one nisu jedine značajne. Naprotiv, emocije su integralni deo svakog koraka u socijalnoj obradi informacija. U početnim fazama, emocionalne reakcije predstavljaju unutrašnje znakove koji su predmet registrovanja i interpretacije; interpretacija namere kao neprijateljske izazvaće emocije besa ili straha. Emocije koje se javljaju paralelno sa kognitivnom obradom situacije takođe utiču na dalji proces obrade informacija (ali se emocije ne tumače jedino kognicijama). Emocije se mogu javiti i po principu klasičnog uslovljavanja, pobuđene pojedinim dražima iz situacije. Emocije koje su postojale u situaciji i koje se javljaju tokom interpretacije situacije utiču na samu interpretaciju, na primer tako što uzbuđeno dete obraća pažnju samo na mali broj uočljivih znakova. Emocije u kasnijim fazama usmeravaju ka ciljevima akcije (da se osveti, da se pobjegne iz situacije itd.).

Kako će se odvijati pojedinačni procesi postulirani modelom zavisi od učenja, tj. od prethodnog iskustva osobe. Osoba je naviknuta da situacije tumači na određeni način, asocira na određeni način itd. Formira se sklop obrade informacija koji je relativno stabilan i ima „karakteristike nalik ličnosti” (Crick i Dodge, 1994: 81). Može se govoriti i o razvojnim promenama u procesiranju socijalnih informacija. Razvojne promene ticale bi se razvijanja kognitivnih veština (npr. proširivanje znanja zasnovanog na iskustvu, veća sposobnost mentalnog organizovanja) i razvoja kapaciteta i brzine obrade informacija.

77 Peti korak unutar opisanog procesa predmet je posebne pažnje autora i za njegovu razradu je razvijen poseban model RED (Response Evaluation and Decision, Fontaine i Dodge, 2006).

Model obrade socijalnih informacija pretenduje da objasni i reaktivnu i proaktivnu agresiju i da ukaže na razlike u obradi informacija između njih. Prema autorima modela da li će doći do reaktivne agresije ili ne, zavisice od rezultata prvih faza procesa – opažanja i interpretacije situacije. Na verovatnoću javljanja proaktivne agresije utiće procesi u kasnijim fazama – procena instrumentalnosti i normativnosti postupka i reaktivna i proaktivna agresija mogu u sebi uključivati i automatske i kontrolisane procese.

Jedna specifičnost modela obrade socijalnih informacija jeste izbegavanje vrednosnih termina kao što su vrednosti, pravda, pravičnost, „dobro” i „loše”. Koliko se jezikom lišenim ovih termina uopšte može baviti agresivnošću, kada se, na primer uzme u obzir da se, bar za proaktivnu agresivnost, uobičajeno smatra da važnu ulogu igraju upravo „moralna osećanja”, ocena da li je postupak dobar ili loš a ne samo da li je efikasan ili ne? U širem smislu, ova vrsta vrednovanja mogla bi se unutar modela podvesti pod termine kao što su očekivanje ishoda, ciljevi i slično, ali činjenica je da nedostaje konkretno bavljenje ovim temama. Moglo bi se pomisliti da je ova specifičnost posledica brižljivog izbegavanja svega što bi vodilo vrednosnom diskursu. S druge strane, međutim, autori modela u drugim formulacijama eksplicitno uvode vlastite vrednosne ocene, na način koji ih je izložio oštrim kritikama. Oni, naime, procese koji vode ka agresivnom ponašanju i po kojima se razlikuju agresivna i neagresivna deca vide kao deficite ili zastranjenja, a agresivno ponašanje kao po definiciji nekompetentno ponašanje.

Mnogi autori dovode u pitanje korisnost i tačnost takvog pristupa. Tako Saton i saradnici (Sutton i sar., 2001: 77) kažu:

„Neka deca su jasno više agresivna i sklona siledžijstvu nego što je to ‘normalno’ ili ‘uobičajeno’. Njima može nedostajati empatija, mogu imati nesigurne unutrašnje radne modele odnosa sa drugima, i može postojati čitav niz drugih odgovornih faktora. Ali svi ovi različiti putevi su razlike, ne deficiti, sve dok se ne pokaže da vode manjoj uspešnosti u postizanju ciljeva za one koji ih koriste. Nije jasno da su sva visoko agresivna deca ili siledžije deficitentni po ovom kriterijumu”.

Zastupnici modela obrade socijalnih informacija odgovaraju da je u principu moguće da nasilnici pokazuju superiornost ili da bar nisu inferiorni u nekom pojedinačnom socijalno-kognitivnom mehanizmu kakav je teorija uma ili, specifičnije, zauzimanje tuđe perspektive (Crick i Dodge, 1999). Najpre, oni takvu vezu ne smatraju mnogo verovatnom, pozivajući se na pregledna istraživanja (Eisenberg i Fabes, 1998) gde je nađena pozitivna, a ne negativna veza između zauzimanja tuđe perspektive i prosocijalnog ponašanja. Drugo, čak i da nasilnici imaju kompetentne socijalne kognicije, to bi

onda značilo da one nisu uzrok njihovog nasilničkog ponašanja, već da su neki drugi kognitivni procesi odgovorni za nasilje.

Postoje brojne empirijske provjere u kojoj meri različiti postulirani kognitivni procesi zaista utiču na javljanje agresije. One u celini potvrđuju model, mada se javljaju i nesaglasni rezultati. Generalno, provjere pružaju veću podršku tezi o povezanosti proaktivne agresije i kasnijih faza obrade, a slabiju podršku tezi o povezanosti reaktivne agresije i ranijih faza obrade. U jednom istraživanju na adolescentima (Fontaine i sar., 2002) pokazalo se da je u značajnoj korelaciji sa eksternalizujućim ponašanjem bila tendencija da se agresivni odgovori vide kao saglasni sa socijalnim i moralnim normama, dok je veza s opaženom instrumentalnošću postupka bila manja. U novijem pregledu ograničenom na reaktivnu agresiju (Wilkowski i Robinson, 2008) potvrđuje se značaj neprijateljskih interpretacija, ruminativne pažnje i voljne kontrole u nastajanju individualnih razlika u reaktivnoj agresivnosti, dok procesi dostupnosti iz memorije ne pokazuju doslednu povezanost.

Atribucije i agresivnost

Za modele obrade socijalnih informacija kaže se da su *integralni* zato što obuhvataju više vrsta kognitivnih procesa, i da su *sintetički*, zato što u sebi objedinjuju koncepte različitih socijalno-psiholoških i kognitivističkih pristupa (Pettit i sar., 2004). Jedan takav pristup inkorporiran u model obrade socijalnih informacija jeste atribucioni pristup, koji se bavi kauzalnim atribucijama, pripisivanjem uzroka i namere tuđem i vlastitom ponašanju, i posledicama takvih atribucija. U prethodno opisanom modelu, atribucioni pristup uklopljen je u opis druge faze obrade informacije, kada dete treba da interpretira situacione i unutrašnje znakove na koje je obratilo pažnju. Agresivna deca, tvrdi se, sklonija su neprijateljskim atribucijama (tj. atribuiranju neprijateljstva).⁷⁸

U eksperimentima koji su ranije opisani (Dodge, 1980) deca su bila suočena s postupkom drugog deteta koji im je naneo štetu (porušena slagalica). U drugim eksperimentalnim situacijama, Dodž je opisivao deci različite situacije u kojima drugo dete nanosi štetu (pogodi ih lopta koju je drugo dete šutnulo, po njima se prospe mleko iz čaše na poslužavniku). U jednoj varijanti, bilo je jasno da je dete to uradilo namerno, u drugoj varijanti da je to bilo slučajno, a u trećoj namera nije bila jasna. U situacijama koje nisu bile nejasne, agresivna i neagresivna deca se nisu razlikovala u pridavanju namera. Kada iz priče ili detetovog postupka nije bilo

78 Termin „neprijateljska atribuciona pristrasnost” prvi su upotrebili Nasby, Hayden i dePaulo (1979).

jasno da li su ti postupci bili namerni ili ne, agresivna deca su značajno češće interpretirala takav loš postupak kao nameran, i bila spremna da takve postupke od istog deteta očekuju i ubuduće. U nejasnim situacijama, agresivna deca su reagovala kao da je drugo dete imalo lošu nameru, a ne-agresivno dete kao da je drugo dete imalo dobru nameru. Važno je, dakle, kako će dete interpretirati nečiji postupak, pre svega da li će ga smatrati slučajnim ili namernim, i, ako ga smatra namernim, da li će mu pripisati neprijateljsku nameru ili ne. Atribucija u konkretnoj situaciji zavisi od konstelacije faktora, ali i od atribucionog stila, naviknutih interpretacija. Ipak, manje pažnje se obraća na to kako ove atribucije nastaju, a znatno više na njihove posledice, i u čemu se u tom procesu pojavljuju razlike između agresivnih i neagresivnih.

Ovo, kako je nazvano, usmerenje ka neprijateljskim atribucijama, povezano je sa reaktivnom agresijom. Vidljivo je kako ova tendencija može da doprinosi začaranom krugu nasilja i samoispunjavajućim proročanstvima. Na primer: jedno dete uputi primedbu ili komentar koju drugo dete shvati kao zlonamerno. U ljutnji ono uzvratu agresivno, npr. uvredom. Prvo dete, koje vlastiti komentar nije opazilo kao zlonamerno, pa samim tim ni agresivnu reakciju drugog deteta adekvatnom, tu agresivnu reakciju interpretira kao zlonamernu, a drugo dete kao nasilno. Takva interpretacija dalje izaziva eskalaciju nasilja od strane prvog deteta ili vršnjačke grupe. Kao što je Bandura (1986: 21) primetio: „Nasilni postupci proistekli iz pogrešnih verovanja proizvode socijalne efekte koji potvrđuju takva pogrešna verovanja”.

Mada su dobijani i kontradiktorni rezultati, meta-analiza (Orobio de Castro i sar., 2002) je potvrdila povezanost neprijateljskih atribucija i agresivnosti (prosečna veličina efekta u 41 studiji bila je $r=0,17$, a kretala se u rasponu od $-0,29$ do $0,65$). Povezanost je bila veća kod dečaka, na uzrastu 8–12 godina, i kada je situacija bila odglumljena a ne samo opisana. Dalje, agresivna deca sklona su da tako tumače samo postupke usmerene na njih lično; kada su se priče odnosile na treće osobe, agresivna deca se nisu razlikovala u pridavanju neprijateljskih namera od neagresivne.

Atribuciona teorija se ne pojavljuje samo u okviru modela obrade socijalnih informacija. I drugi autori su se u objašnjavanju agresivnosti pozivali na atribucije i zakonitosti njihovog formiranja i posledice atribucija, pri čemu je njihovo polazište bila teorija atribucije Bernarda Vejnera (Weiner, 1986), koja se pre svega bavi *posledicama* koje atribucije imaju na motivaciju, emocije i ponašanje. U oblasti tumačenja postignuća, tj. uspeha i neuspeha, gde je ovaj atribucioni model najviše primenjivan, pokazalo se da *lokus* atribucije (unutrašnji–spoljašnji uzrok) utiče na samopoštovanje, dimenzija *stabilnosti* (stabilan–nestabilan uzrok) utiče na očekivanje od budućih postupaka, dok od *kontrolabilnosti* (uzrok pod kontrolom – van

kontrole) zavisi koje će se emocije usmerene prema sebi javiti. Smatra se da najnegativnije posledice imaju atribucije neuspeha koje su unutrašnje, stabilne i nekontrolabilne (tipa: „Nikako da uspem zato što sam nesposoban”), a da su najadaptivnije atribucije neuspeha koje su unutrašnje, nestabilne i kontrolabilne (tipa „Tako je to kad se nisam dovoljno potrudio”).

U oblasti „socijalnih problema” i konfliktnih situacija, veze atribucionih dimenzija s emocijama i ponašanjem su drugačije. Smatra se da će nasilje imati drugačije posledice po žrtve i njihovo samopoštovanje zavisno od toga da li žrtve uzrok svoje viktimizacije vide u unutrašnjim ili spoljašnjim faktorima. U jednoj studiji (Graham i Juvonen, 1998b) sa decom viših razreda osnovne škole, pokazalo se da su deca svrstana u žrtve sklona da u zamišljenim situacijama viktimizacije uzroke češće traže u svom karakteru i da izvode stabilne, unutrašnje i nekontrolabilne atribucije. Iste autorke su u drugoj studiji (Graham i Juvonen, 1998a) pitale decu za njihovo mišljenje zašto su neka deca često izložena napadima. Polovina odgovora mogla se svrstati u uzroke koje su pod kontrolom žrtve, jedna četvrtina van njene kontrole, a preostalih 25% odgovora je imalo nejasan status, mada bi se mogli shvatiti kao da su više pod kontrolom nego bez kontrole („njihov fizički izgled”, „različiti su”, „nepopularni su”). Tumačenje nečije viktimizacije unutrašnjim, kontrolabilnim i uglavnom nestabilnim faktorima vodi ka okrivljavanju same žrtve za ono što joj se dešava, i ka reagovanju ljutnjom, bez simpatije, što vodi odbacivanju i zanemarivanju žrtava. U isto vreme, sama žrtva objašnjava ono što joj se događa unutrašnjim, stabilnim i nekontrolabilnim faktorima, što vodi samooptuživanju i javljanju depresije i anksioznosti, i pasivnosti i povlačenju. Po autorkama, ovakva kombinacija atribucija koje daju žrtve i posmatrači vodi stanju u kojoj je žrtva sve više odbačena i pasivna. Koje atribucije bi, onda, bile adaptivnije? Autorke (Graham i Juvonen, 2001) smatraju da bi spoljašnje atribucije vlastite viktimizacije više zaštitile detetovo samopoštovanje. Umesto karakteroloških samooptužbi adaptivnije su bihejvioralne (nestabilnim i kontrolabilnim faktorima). S druge strane, vršnjaci bi trebalo da uviđaju da žrtve nisu same krive za svoju viktimizaciju.

Značaj atribucionog pristupa u izučavanju agresivnosti jeste i u tome što skreće pažnju da i samo označavanje nekog ponašanja kao agresivnog ne proizlazi iz samoočiglednosti, već je rezultat zaključaka (atribucija) koje iz opažanja potupka tek treba izvesti. Atribuciono pristup ukazuje na to koliko je zaključivanje o namerama aktera, korespondenciji između postupaka i dispozicija, normativnosti ponašanja itd. složeno i varijabilno, a od kolike su, opet, važnosti te atribucije za označavanje nekog postupka kao agresivnog i za javljanje posledičnih emocija i za legitimisanje daljih akcija prema akteru i žrtvi. Naknadna interpretacija postupka pokazuje se kao važan deo „društvene igre” proizvođenja atribucija. Akter

će biti motivisan da svoje prisiljavajuće postupke predstavi kao legitimne, neophodne i odbrambene; ako u tome ne uspe već se zaključi da je ponašanje bilo napadačko, namerno i antinormativno, onda će se ponašanje označiti kao agresivno, čime se u društvenoj praksi legitimišu i negativne emocije i kaznene mere uperena protiv aktera (Tedeschi i sar., 1974).

Agresivnost i norme

Već je bilo reči o gledištima (Mummendey, Tedeschi i drugi) po kojima je za procenu da li će se neki postupak smatrati agresivnim ili ne od presudne važnosti procena da li je taj postupak u skladu sa normama koje važe u kontekstu u kojem se postupak desio. Procena primerenosti važna je i za određenja stručnjaka i za procene laika. Isti postupak koji u jednom kontekstu može da bude smatran legitimnim i pohvalnim, smeštanjem u drugi kontekst može da bude proglašen agresivnim i da bude osuđen, i obrnuto. Norme uobičajeno suzbijaju impuls ka prisiljavajućim postupcima, kako ih naziva Tedeschi, postavljajući granice čije će prekoračenje biti smatrano lošim – označiti ih agresivnim ili nasiljem prvi je korak u toj osudi. Norme, s druge strane, definišu i prostor u kojem je takvo ponašanje dozvoljeno, poželjno, pa čak i zahtevano – onaj ko se uzdrži od takvog ponašanja biće smatran slabičem, kukavicom, gubitnikom i sl.

Norme koje propisuju šta je nasilje a šta ne, kakvo ponašanje je u kojoj situaciji dopušteno ili zahtevano ili zabranjeno, određuje grupa. Možemo govoriti o široj zajednici i kulturnim normama u okviru nje, ili o subkulturi unutar te šire zajednice, kao kad govorimo o subkulturi nasilja (Wolfgang i Ferracuti, 1967), ili o normama koje variraju od škole do škole, pa i od odeljenja do odeljenja. Svaka grupa i jeste grupa utoliko što daje svoj ton normama koje deli sa širom grupom. Isto ponašanje, koje se unutar jedne grupe naziva agresijom ili nasiljem i kao takvo osuđuje, u drugoj grupi se može smatrati normalnim i dopuštenim, a u trećoj grupi čak i zahtevanim ako neko želi da očuva svoju reputaciju.

Ranije je naglašeno da se fizička konfrontacija, pa i tuča u pre-adolescenskoj kulturi smatraju prihvatljivim načinom rešavanja konflikata, što se smatra izrazom „norme brutalnosti”, tj. prihvatljivosti fizičke agresivnosti koja se, po autorima, povećava u adolescenciji (Ferguson i Rule, 1980). Naročito je među nasilnicima uobičajeno da vlastite agresivne postupke objašnjavaju zahtevima situacije, poštovanjem normi koje su ih faktički obavezivale. U jednoj studiji gde je intervjuisano 17 ozbiljnih nasilnika uzrasta 16–20 godina (Lopez i Emmer, 2002), pokazalo se da značajan deo svojih postupaka oni tumače kao odbranu sebe ili vlastite grupe, i takve postupke smatraju potpuno opravdanim, opisujući ih bez

imalo kajanja. U jednom istraživanju 250 nasilnih epizoda među starijim osnovcima i srednjoškolicima, u jednom gradu na jugu SAD s visokom stopom kriminala (Lockwood, 1997), u velikoj većini (84%), protagonisti su nalazili opravdanja za nasilne postupke. Vlastito nasilje bilo je osveta (29%), uzvraćanje na tuđu provokaciju (18%), samoodbrana od tuđeg napada (14%), pomoć prijatelju (13%), ili su ih u nasilje gurnuli zaslepljenost besom (7%) ili su ih nagovorili drugi (6%). Nasilje je viđeno kao sasvim prihvatljivo sredstvo rešavanja konflikata, i u većini epizoda ne samo da nije bilo loše već je takvo ponašanje viđeno kao obavezujuće, posebno kad je (kao što je u njihovoj verziji skoro uvek bio slučaj), druga strana prva počela. Značajno je da su akteri epizoda bili podjednako i dečaci i devojčice, kao i da je u većini epizoda postojao „radni dogovor” obeju strana da se problem reši tučom.

Među pristupima koji naglašavaju važnost normi posebno je popularan i terminološki usklađen sa vodećim teorijama obrade socijalnih informacija model koji formulišu Rouvel Hjuzen i saradnici (Huesmann, 1988, 1998; Huesmann i Eron, 1989).

U okviru ovog modela autori se koncentrišu na nekoliko procesa. Jedan pravac je ukazivanje na važnost *socijalnih skriptova (scenarija)*. Skript je, inače, jedan od popularnijih koncepata unutar savremene kognitivne psihologije, kojem se u procesu obrade informacija pridaje značajna uloga – on predstavlja organizaciju prethodnog znanja i usmerava dalju obradu informacija. Skript je vrsta sazajne strukture koja pruža informaciju o tome kako se ljudi ponašaju u određenim situacijama. Prostije rečeno, skript je spontano oformljen odgovor na pitanje „Šta se dešava kad...” Susret sa drugom kojeg smo sreli juče evocira drugačiji skript od susreta sa drugom kojeg smo sreli pre deset godina, kao što obraćanje bliskom prijatelju evocira drugačiji skript od obraćanja neznancu. Skript definiše situaciju i opisuje (pa i propisuje) uloge i ponašanje tih uloga. Kako izgleda susret posle dugotrajne a kako posle kratkotrajne pauze, kako izgleda rastanak na kratko a kako na duže vreme, ne podučava se, već nam se takav skript oformljuje posmatrajući u svakodnevnom životu, ili čitajući u knjigama ili posmatrajući u filmovima, epzode koje pripadaju ovakvim situacijama. Sazajna struktura srodna skriptu jeste *kognitivna shema*, koje sadrži infomaciju o nekom konceptu, njegovim osobinama i povezanosti sa drugim konceptima. Za razliku od kognitivne sheme, skript opisuje neku epizodu i pravila koja tu vladaju. Skriptovi pružaju deci i informaciju koje je ponašanje u nekoj situaciji normalno, a koje je neodgovarajuće.

Skriptovi kao „programi” koji rukovode ponašanjem po pravilu su naučeni u ranom detinjstvu i često imaju formu normativnih verovanja, tj. pravila ponašanja. Skriptovi mogu da budu uopšteni (npr. „Ne treba se tući”

ili „Tuča je OK”) ili specifičniji („Trebalo vratiti istom merom”, „Dečaci se tuku a devojčice ne”), ili vrlo specifični scenariji sa uputstvima kada šta reći, kako na šta odreagovati i slično. Deca uče ova pravila postupanja ili na osnovu posmatranja ili na osnovu instrukcija, još tokom svog ranog razvoja. Oni skriptovi koji se češće aktiviraju kroz fantaziranje, posmatranja ili aktuelnim ponašanjem više će se i učvrstiti. Skript postaje jači u smislu da više puteva u „kognitivnoj mreži” vodi do njega i da je manji prag pobuđivanja. Skript koji je često pobuđivan postaje „hronično pristupačan”, automatski se aktivira, utoliko lakše što je aktuelna situacija sličnija onoj koja je kodirana u skriptu.

Kada se dete u nekoj situaciji susretne sa socijalnim problemom i u dilemi je šta se dešava i šta bi ono trebalo da uradi, ono najpre na osnovu sredinskih znakova interpretira situaciju, a zatim u memoriji pretražuje skriptove koji bi rukovali ponašanjem. Skriptovi uskladišteni u memoriji preuzeti su iz priča, filmova, saveta, ličnih iskustava..., i mogu se veoma razlikovati među sobom. Što je skript sličniji situaciji, lakše će se pobuditi. Skript koji detetu padne na pamet biva evaluiran, i ako ga dete oceni neprihvatljivim u toj situaciji nastaviće da traga za novim dok ne dođe do onog koji smatra primerenim, i onda će postupiti u skladu s njim (Huesmann, 1988). Nešto deci su agresivni skriptovi, agresivne sekvence ponašanja najučvršćenije i lako dostupne, prve im padnu na pamet.

Deca se mogu razlikovati i u evaluaciji prizvanih skriptova. Ova evaluacija odnosi se na tri stvari. Najpre, deca se mogu razlikovati u proceni kratkoročnih i dugoročnih posledica mogućih postupaka, a do ovih razlika može doći zbog razlika u njihovim iskustvima sa posledicama sličnih postupaka u sličnim situacijama u prošlosti, ili usled kognitivnih razlika, ili ih emocije mogu usmeravati da razmišljaju samo o kratkoročnim posledicama. Zatim, dete procenjuje koliko efikasno može da realizuje skript. Dete koje se smatra neveštijim u prosocijalnim oblicima ponašanja može odmah da pribegne agresivnom skriptu. Po Hjuzmenu, možda najvažniji element evaluacije jeste procena u kojoj meri je skript u skladu sa internalizovanim samoregulatornim standardima. Prevedeno sa žargona obrade informacija, dete procenjuje u kojoj meri je ponašanje u skladu sa socijalnim normama i njegovim ličnim, internalizovanim normama, šta je u datoj situaciji primereno uraditi, i šta od drugih treba očekivati.

Verovanja koja su posebno značajna za tumačenje neke situacije, primerenosti onog što se desilo i vlastitih mogućih odgovora na to, Hjuzmen i saradnici su označili kao *normativna verovanja*. Očekuje se da normativna verovanja agresivne dece, tj. njihove kognicije o tome šta jeste a šta nije primereno situaciji, ohrabruju agresiju tako što povećavaju spremnost da se tuđi postupci opaze kao agresivni, lakše izazivaju negativne emocije i u većoj meri „preporučuju” agresiju kao odgovor.

Hjuzmen i Eron (1989: 102) ističu da je jedno od zbudjujućih pitanja zašto se agresivno ponašanje održava i pored toliko negativnih posledica koje izaziva. Oni navode četiri moguća uzroka kojima dopunjavaju i, u izvesnoj meri, relativizuju odgovor o kognitivnim deficitima koji se standardno daje u okviru modela obrade socijalnih informacija. Opstajanju nasilja, po njima, doprinosi pogrešna evaluacija ishoda (fokusiranjem deteta samo na neke detalje ili na kratkoročne efekte), nesposobnost deteta da generiše druge, alternativne skripte, menjanje evaluativnih shema tako da se agresija učini prihvatljivijom (umesto da odustane od agresije koja mu donosi neposrednu gratifikaciju, dete podešava svoje internalizovane norme, ojačavajući skripta koja ga u tome podržavaju), kao i podešavanje vlastite okoline tako da agresija bude prihvatljivija (družeci se sa agresivnom decom).

Nastojeći da empirijski provere svoje postavke, Hjuzmen i saradnici konstruisali su skalu za merenje normativnih verovanja vezanih za agresiju. U jednoj studiji (Huesmann i Guerra, 1997) sa učenicima 1. i 4. razreda osnovne škole našli su statistički značajnu iako nisku povezanost između normativnih verovanja i agresivnosti na osnovu procene vršnjaka (0,23) i procene nastavnika (0,10). Normativna očekivanja merena u razmaku od godinu dana korelirala su 0,31. U pregledu rezultata o povezanosti normativnih verovanja o opravdanosti agresije i agresivnih postupaka, Hjuzmen (1998) konstatuje da je na ranom školskom uzrastu stepen agresivnosti prediktor dečjih verovanja, ali da verovanja nisu prediktor agresivnih postupaka niti su sama verovanja stabilna: verovanja na jednom uzrasnom nivou nisu prediktor verovanja na sledećem nivou. U nešto starijem uzrastu, oko 10–11 godina, veza postaje jača, i verovanja postaju prediktori agresivnosti.

Nasilje kao grupni proces

Pokazuje se da je agresivno ponašanje, po mišljenju nasilnika, ne samo dopušteno već i propisano normama kako ih on vidi. Nasilnik je nekad uveren da bi ispao slabić kad na podsmešljiv pogled ne bi odgovorio udarcem, kao što je i žrtva nekad pasivna jer, recimo, veruje da neko ko je debeo kao on i zaslužuje da bude svakodnevno vređan. Ovde se radi o normama pojedinačnih učenika, ali normama za koje pretpostavljamo da su proizvod grupnih normi i u velikoj meri istovetne sa njima. Agresija se dešava u socijalnom kontekstu, i korak dalje od tog uvida bilo bi uverenje da i poluge koje zaustavljaju ili podupiru nasilje takođe leže u socijalnom kontekstu više nego u ličnostima nasilnika ili žrtve. „Stalno naglašavanje individualnih ‘deficita’ više govori o potrebi društva da objasni i klasifikuje nepoželjno ponašanje u smislu čudačkog odstupa-

nja od 'norme' nego o prirodi samog ponašanja. Umesto nastojanja da se promene pojedinci, možda bi bilo bolje promeniti sredinu tako da siledžijsko ponašanje bude manje nagrađujuće i manje uspešno" (Sutton i sar., 2001: 77).

Ako se u prvi plan stave individualne i grupne norme i grupni procesi u kojima se te norme rađaju, onda u drugom planu ostaju lične karakteristike nasilnika i žrtve. Grupne norme zalužuju da im se posveti najveća pažnja i kad se razmišlja o uzrocima školskog nasilja i o načinima njegovog smanjivanja. Grupne norme imaju snažan uticaj na sve članove grupe, čak i na one koji naizgled te norme krše; jer, i učenik koji je često puta nasilan u stvari najveći deo vremena poštuje norme svoje grupe, pa čak i tu normu o uzdržavanju od nasilja prema drugome. Grupne norme nemaju svog autora, i upravo zato što se spontano izgrađuju u grupnoj interakciji, one se podešavaju razvojnim i sociokulturnim karakteristikama dece koja su u grupi. Konkretnije, grupni odnosi unutar kojih se javlja agresija kao jedan vid interakcije, i vrednosti, norme, pozitivne i negativne posledice koje prate agresiju, formiraju se unutar vršnjačke ekologije, pod kojom mislim na „onaj deo dečjeg mikrosistema koji obuhvata decu koja su u interakciji, utiču jedni na druge i uzajamno se socijalizuju" (Rodkin i Hodges, 2003: 385). Ova vršnjačka ekologija ima svoju horizontalnu strukturu, koja obuhvata međusobna druženja, privlačnosti i odbojnosti, kao i vertikalnu strukturu, koja se tiče društvene moći.

Izgleda da nekim postupcima koje odrasli zovu nasiljem i za šta veruju da i kod dece izaziva negativne stavove i moralnu osudu, nedostaje, iz dečje perspektive, upravo odstupanje od norme. Arora i Tompson (Arora i Thompson, 1987), ispitujući stavove nastavnika i srednjoškolaraca, zaključuju: „siledžijstvo je izgleda prihvaćeno kao relativno ređak ali na neki način 'prirodan' deo socijalnog poretka u pogledu čega se malo šta može učiniti i oko čega ne treba previše brinuti" (str. 118). U drugoj studiji (Oliver i sar., 1994) barem manjina učenika smatrala je da siledžijstvo ojačava slabije članove grupe i uči ih šta je neprihvatljivo za grupu.

Spominje se nekoliko grupnih fenomena kojima se objašnjava važnost i smer uticaja vršnjačkih grupa s obzirom na agresivno ponašanje (Espele i sar., 2003). Zagovornici hipoteze o *homofiliji* (homofilija je oznaka za unutargrupnu sličnost) ističu važnost koju unutar vršnjačkih grupa ima norma sličnosti, homogenosti stavova i ponašanja. Nasilju su izloženi oni koji štrče iz grupe, koji su na bilo koji način različiti, i nasilje predstavlja jednu od mera prisile prema takvim učenicima, s ciljem da se oni disciplinuju, konformiraju ili eliminišu iz grupe. Teorija *privlačnosti* ističe da je važna funkcija vršnjačkih grupa da odgovori na potrebu mladih adolescenata za osamostaljivanjem od roditeljskih stega i pruži drugačije modele

ponašanja. Upravo zato učenici bivaju privučeni vršnjacima koji pokazuju crte nezavisnosti, pa i neposlušnosti i agresivnosti, jer se i te crte tumače kao nezavisnost, a malo cene decu koja pokazuju dečje osobine poslušnosti i submisivnosti. Time se tumači da nasilnici često imaju visok status u grupi a da žrtve ne dobijaju zaštitu.

Kada govorimo o uticaju grupe, treba imati na umu da je dete jedan od važnih kreatora grupe kojoj će pripadati. Dete ne bira porodicu, najčešće ne bira ni odeljenje, ali bira vršnjake s kojima će se družiti ili kojoj grupi unutar odeljenja će pripadati. To što bira ne znači da to samo od njega zavisi, već da on može svojim ponašanjem nastojati da vlastite želje ostvari.

Teorija *socijalne dominacije* (Sidanius i Pratto, 1999) ističe da je nasilje način da se uspostavi hijerarhijska struktura moći unutar vršnjačke grupe. U okviru ovog pristupa, grupa se posmatra kao hijerarhijski, vertikalno strukturisan sistem, a unutargrupni procesi služe da se takva grupna stratifikacija uspostavi ili su posledica takve stratifikacije. Neki pojedinci zauzimaju dominantan položaj, imaju najveću moć i status, što im obezbeđuje, apstraktno govoreći, najlakši pristup resursima. Ostali članovi su razvrstani po hijerarhiji sve do onih na dnu lestvice. Potreba za uspostavljanjem ovakve hijerarhije pokazuje se kao vrlo jaka i hitan zadatak u novoformiranim grupama. Zato se nasilje pojačava onda kad iznova treba uspostaviti odnose moći (npr. prilikom prelaska iz osnovne u srednju školu, novih pregrupisavanja učenika). Po uspostavljanju hijerarhije, članovi grupe je smatraju normom koju treba poštovati, mada odnosi nisu fiksirani jednom za svagda. Svako će nastojati da se približi vrhu i da se bori protiv onih odozdo koji im ugrožavaju poziciju. Skloni objašnjenjima koja se pozivaju na principe evolucije, zagovornici ove teorije takođe ističu evolucionu korisnost postojanja takve strukture unutar grupe; evolucionom korisnošću bi se objasnilo zašto su hijerarhijske strukture dominacije tako sveprisutne u životinjskom svetu i ljudskim društvima.

Iz ovog okvira, grupno nasilje se pokazuje kao strategija s jasnim ciljem: da se uspostavi i održi socijalna dominacija. Nasilje nije jedino, pa ni najčešće sredstvo za to. U istu svrhu služe dečja začikivanja i rvanja koja treba da pokažu, na jedan ritualan način, ko je sposobniji i kome pripada viši status. I blaži oblici nasilja veoma često imaju funkciju odmeravanja snaga, davanja do znanja gde je kome mesto, i to na način koji se unutar vršnjačke grupe, naročito među dečacima, smatra legitimnim. Istu svrhu, međutim, često imaju i izraženije forme nasilja, koje takođe služe da se pokaže ko je jači i da taj jači silom uspostavi dominaciju nad onima koji su slabiji. Paradoksalno, ovakvo nasilje imalo bi za cilj da *smanji* količinu nasilja kakvo bi postojalo u grupi kad odnosi dominacije ne bi bili stabilizovani i priznati.

Tom povuče brazdu po prašini, palcem od noge, pa reče:

– Čikam te da predeš preko ove crte, inače imam da te izmlatim pa nećeš moći ni da stojiš na nogama. Probaj ako smeš, pa si obro bostan!

Došljak smesta prekorači crtu pa reče:

– Kazao si, a sad da te vidimo, udri ako smeš!

– Koga ti čikaš? Bolje bi ti bilo da malo otvoriš oči.

– Kazao si, pa deder raspali ako si junak. (...)

Za tren oka oba dečaka valjala su se i kotrljala u prašini, jedan drugog ščepao noktima, kao mačke; i tako za jedno minut-dva vukli se za kosu, cepali jedan drugome odelo, tukli se pesnicama po licu, jedan drugome grebao nos; pokrili su se i prašinom i slavom. Posle toga gužva je stala da dobija određenije oblike i kada se malo bojna prašina utolegla, pokazao se kroz nju Tom kako je zajahao dečka-došljaka i sve ga baštra pesnicama.

– Kaži: „Pokoravam se!” – viče Tom.

A dečko se sad samo borio da se oslobodi. Plakao je, ali uglavnom od muke.

– Kaži: „Dostabatina!” – i pesničenje se nastavi.

Najzad došljak na jedvite jade prigušeno prostenja:

– Pokoravam se.

Mark Tven: *Doživljaji Toma Sojera*

Da bi slika bila jasnija, vršnjačku grupu – odeljenje ili školski kolektiv – treba posmatrati kao složenu organizaciju sa mnogo podgrupa različitog statusa. Podgrupe unutar sebe i između sebe imaju jaku hijerarhijsku organizaciju, i dete od samog ulaska u grupu zauzima neki status, reputaciju, koji mogu biti vrlo trajni. Što se stratifikacije tiče, grubo se mogu razlikovati grupa popularnih („cool”), srednja i niža grupa. Za decu je prihvaćenost od vršnjaka i visok status u grupi jedna od najvažnijih potreba i cenjenih osobina kod drugih. Neprestano se kroz interakciju zauzimaju i gube statusne pozicije, stiču ili kvare prijateljstva, a jedno od sredstava koja se manje ili više vešto koriste da bi se zauzelo što bolje mesto u grupi (ili mesto u što boljoj grupi), jeste ono što nazivamo agresijom (Farmer, 2000).

Kao i pojedinci, tako i podgrupe, zauzimaju različita mesta u hijerarhiji. Pojedinci žele da pripadaju prestižnijim grupama koje im donose viši status, veću dostupnost resursima i koje ih štite od ugrožavanja od strane drugih, a pomažu im da oni sami druge ugrožavaju. Otuda će nasilje često imati formu grupnog nasilja, gde će podgrupa ili cela grupa kinjiti pojedinca ili podgrupu. Zato, biti u društvu nasilnika, što se može zaslužiti

ako se učenik pokaže kao dobar sledbenik ili obožavalac, nosi sa sobom privilegije i zaštitu. Isto tako, biti u društvu deteta izloženog nasilju znači rizikovati marginalan status u grupi, pa i da se i sam postane žrtva nasilja. Pretpostavka je da će oni pojedinci kojima takva „pravila igre” idu u prilog nastojati da ih nametnu grupi i postave kao normu. Kada takve norme postanu prihvaćene, često jedino direktne intervencije nastavnika mogu da ih ukinu.

Slici treba dodati još jedan veoma bitan faktor. Pojedinci se neće međusobno nadmetati i napredovati u hijerarhiji koristeći samo agresiju. Naprotiv, pojedinac koji želi da ima grupu za sebe i koristi njenu moć mora tu grupu pridobiti – kooperativnošću, zalaganjem za grupne ciljeve i slično. Zato ne treba da čudi da neki nasilnici imaju visok status u grupi, što samo znači da oni koji imaju visok status u grupi, moraju biti vešti i u korišćenju averzivne kontrole i u zadobijanju naklonosti članova grupe.

Pristup školskom nasilju iz ugla teorije socijalne dominacije jeste koristan i u poslednje vreme popularan, ali nedovoljan da pruži celovit odgovor. Najpre, trebalo bi očekivati da je nasilje srazmerno međusobnoj blizini u grupnoj hijerarhiji, jer nekog najviše ugrožavaju oni neposredno ispod njega kao što i on ugrožava one neposredno iznad sebe. Umesto toga, nasilju su najčešće izloženi marginalizovani članovi, koji nemaju nikakvih pretenzija na visok status. Upravo zbog neasertivnosti i marginalizovanog položaja tipičnih žrtava, ne vidi se zašto bi oni bili konstantno izloženi napadu, i onda kada ne predstavljaju pretnju nečijem statusu.

Nasilje kao sociokulturni fenomen

Posmatrano iz ekološko-sistemske perspektive, da bi se razumelo školsko nasilje, ono se mora posmatrati u znatno širem kontekstu. Tada će se videti koliko je ono zavisno od vanškolskih uticaja koji dolaze iz makro-sistema kakvi su velike grupe i segmenti društva. Pre svega, sama škola je pod uticajem šireg sistema, pri čemu je malo reći da širi sistem utiče na školu – on je, u stvari, stvara i oblikuje, jer škola kao institucija postoji upravo u onom vidu kakav je oblikovan zakonima koji definišu njenu svrhu, prava i dužnosti osoblja i učenika, način rada i strukturalne karakteristike kao što su broj učenika po odeljenjima, broj zaposlenih i sve ostalo. Razlike koje se uočavaju između dve škole unutar istog društva minimalne su u odnosu na razlike među školama formiranim u različitim društvima ili kulturama. Škola se može posmatrati kao propusnik, ili, još bolje, amplitifikator uticaja koji su iz makro-sistema upućeni ka detetu, i to i jeste društvena funkcija škole zbog koje ona i postoji.

Smeštanje školskog nasilja u širi okvir pomaže da se ono bolje razume, da se vidi kao element šireg istorijskog i društvenog konteksta čiji uticaj ne može izbeći. Ovaj širi okvir može predstavljati vremensku dimenziju u kojoj se fenomen posmatra. Tako, surovo telesno kažnjavanje učenika u osnovnim školama u Srbiji u 19. veku, razumljivije je ako se ima u vidu „da je kažnjavanje uopšte, a posebno telesno kažnjavanje imalo puno pravo građanstva u ondašnjem životu Srbije” (Tešić, 1974: 140), a da je kažnjavanje imalo širu društvenu funkciju i služilo za jačanje poslušnosti i pokornosti koje su bile bitan uslov činovničke podobnosti. Širi okvir označava i obraćanje pažnje na kulturne specifičnosti unutar istog vremenskog preseka. Tako, u savremenom Japanu, smatra se da je za visok nivo školskog nasilja odgovorna klima u školama koja je proizvod šireg kulturnog uticaja. Škole su ustrojene na strogo hijerarhijskim i autoritarnim osnovama „veoma nalik zatvorima” (Yoneyama i Naito, 2003). Ovi autori smatraju da ekstremno autoritarni odnosi, dehumanizujući metodi disciplinovanja, međuljudski odnosi zasnovani na moći, otuđujući metodi učenja, stvaraju od škole neprijateljsko okruženje koje onda podstiče školsko nasilje. Zbunjujuće je, međutim, što se ovakvo „očigledno” objašnjenje pokazuje nedovoljno, jer se, kao što je ranije prikazano, stepen školskog nasilja u Japanu pokazao isti kao u drugim visokorazvijenim zemljama sa drugačijim kulturnim normama.

Kultura je, takođe, i medijator koji veze između različitih varijabli slabi ili pojačava, ili im čak okreće smer. Tako je u SAD, među decom bele rase konstatovana značajna pozitivna povezanost između strogosti u vaspitanju tokom prvih pet godina i procene nastavnika o agresivnosti četiri godine kasnije. Među afroameričkom decom, međutim, nikakva povezanost nije postojala (Dodge i Pettit, 2003).

Nivo nasilja u školama ne može biti neosetljiv na nivo nasilja u društvu uopšte, niti na stav prema nasilju koji postoji izvan škole. Ne radi se samo o razlikama u globalnom pozitivnom ili negativnom stavu već više u kojim uslovima će se nasilje smatrati manje ili više opravdanim, koji vid nasilja će se smatrati manje ili više primerenim i sl. Anderson i Hjuzen (2003) navode više takvih razlika dobijenih u raznim kroskulturnim istraživanjima. Tako je, na primer, uočeno da se ironija ocenjivala kao relativno bezazlena u Poljskoj, Španiji i SAD, ali je u Finskoj, Japanu i Iranu tretirana kao ozbiljna povreda, korišćenje agresije u svrhu kažnjavanja bilo je prihvatljivo u Japanu i Iranu ali ne i u Španiji, Poljskoj, Finskoj i SAD. U drugoj studiji, srednjoškolci u Engleskoj značajno su češće od svojih vršnjaka iz Švedske smatrali da davanje neželjenih nadimaka spada u siledžijstvo, a znatno ređe od njih su u siledžijstvo ubrajali isključivanje iz grupe (Boulton i sar., 1999).

Etos agresije je u nekim segmentima društva prisutniji nego u drugim, pa se već zbog toga, a pogotovo zbog faktički povećanog nasilja koju takav etos proizvodi, nasilje opaža kao relativno normalna pojava. Ričard Nizbet (Nisbett, 1993; Nisbett i Cohen, 1996) je govorio o „*kulturi časti*” među „južnjacima” (stanovništvu bele rase na jugu SAD) koja opravdava, čak i zahteva da se na ugrožavanje vlastite časti ili reputacije u grupi reaguje nasiljem, pa se, u skladu sa njom, deca odmalena uče da žestoko i bez pre-mišljanja reaguju na sve što dožive kao provokaciju. Mnogi su spremni da ovakvu „subkulturu nasilja” koju su Nizbet i saradnici locirali geografski (a objasnili kulturno-istorijskim specifičnostima) prepoznaju i u različitim segmentima društva, posebno u nižim slojevima ili u subkulturi mladih. Bilo da je reč o čitavim društvima ili njegovim segmentima, tamo gde je nasilje legitimno sredstvo prisile „normalizovano” u mnogim oblastima, nasilje unutar škole se neće opažati kao poseban problem, štaviše, može se smatrati korisnim delom detetovog odrastanja i sazrevanja, a programi za smanjenje nasilja mogu naići na značajne kulturne barijere.

Rat i nasilje

Kada je jedno društvo izloženo ratu, terorizmu ili političkom nasilju, praktično nema tog segmenta života koji ostaje nezagađen nasiljem. Logično je zato pretpostaviti da će nasilje koje postaje detetova svakodnevnica ostaviti trajan pečat i na njegovu sklonost nasilju. Analizirajući, međutim, istraživanja o uticaju različite izloženosti ratu unutar društava zahvaćenih ratom na decu, Gordana Keresteš (Keresteš, 2006b) ističe da negativan uticaj nije očekivano jak. U oči pre upada nekonzistentnost nalaza: ne samo da se često ne dobija da izloženost ratnim traumama povećava agresivno i smanjuje prosocijalno ponašanje već se neretko dobijaju nalazi koji idu u suprotnom pravcu od ovakvih očekivanja. U svom istraživanju u kojem je ispitala učenike 6–8 razreda osnovnih škola u Varaždinu i Osijeku, dva grada u Hrvatskoj koja su u različitoj meri bila izložena ratnim zbivanjima, autorka je našla izvestan, mada relativno slab, uticaj izloženosti ratu na kasnije ponašanje. Razlike su utvrđene na samoprocenama agresivnosti ali ne procenama agresivnosti od strane vršnjaka i nastavnika niti na merama prosocijalnog ponašanja, i bile su relativno male (broj ratnih traumatičnih iskustava objašnjavao je 4% varijanse u agresivnosti među decom).

Ako odrastanje u ratnim uslovima utiče na agresivnost, onda u tom uticaju verovatno manju ulogu igraju lična traumatska iskustva (ona će verovatno ostaviti traga na druge osobine ličnosti, pre nego na agresivnost) kao i promena u dinamici i uslovima školskog života. Škola u takvim uslovima pre može učenicima predstavljati sklonište od surove stvarnosti, a norme solidarnosti i uzajamnog nenapadanja mogu biti pojačane u uslovima

zajedničke neposredne ugroženosti. U prilog tome govore istraživanja koja su u Izraelu, u jeku najžešće eskalacije nasilja (između 1999. i 2002.), zabeležila ne porast već, štaviše, izvestan pad nasilja u školama (Benbenishty i Astor, 2005). Autori to tumače velikim naporima države da predupredi porast nasilja unapređivanjem klime u školama i odgovarajućim preventivnim programima, razvijanjem školske dinamike koja bi delovala kao polupropusna membrana koja štiti školu od spoljašnjih negativnih uticaja.

Teže i dugotrajnije posledice po školu i agresivnost učenika imaju promene u društvenom tkivu – njegovim institucijama i sistemu vrednosti. Rat transformiše celo društvo, i ove transformacije trpe svi članovi društva, bez obzira na trenutnu izloženost ratu. Rat, između ostalog, unižava sigurnost i dostojanstvo ljudi, preuređuje hijerarhiju društvenih vrednosti, veliča i opravdava sukob i nasilje, uzdiže ratne heroje, a kulturu i nauku stavlja u službu ideološke propagande i ratnih profitera. Ovi mehanizmi, kad se puste u pogon i međusobno podupru, mogu preostati i dugo posle prekida ratnih zbivanja i nastaviti da snažno utiču na posleratne generacije. Pogotovo ih je teško demontirati ako je srastanje političke elite i kriminala trajalo dugo godina. Već i na nivou elementarne logike osuđeno je na neuspeh kritikovanje školskih nasilnika tamo gde se veličaju kriminalci, ili osuđivanje maltretiranja slabijih učenika tamo gde se sa ravnodušnošću gleda na ratne zločine. S obzirom na primarni značaj porodice i njeno usporeno menjanje u poređenju sa drugim društvenim institucijama, možemo se pitati da li rat najveće posledice ostavlja na decu odraslu u ratnim uslovima ili možda na decu čiji su roditelji odrasli u ratnim uslovima.

A ta djeca, mutanti, nikli su zdravi i lijepi u ovih dvadesetak godina. To su djeca sa šajkačama na glavi, koja su demonstrirala protiv Karadžićeva hapšenja. (...) To su prebijači Roma i homoseksualaca po beogradskim ulicama; to je ona razgaljena gomila na koncertima Cece Ražnatović. Ti mladi mutanti djeca su iz Bosne, koja divljaju za vrijeme nogometnih prvenstava i omataju se u hrvatske, srpske i turske zastave kao u nevidljivu placentu. To su djeca iz srednje škole u Makarskoj koja su se za školski godišnjak nedavno fotografirala s kukastim križem u pozadini, iz „zafrkancije” (*To nije kukasti križ nego indijski simbol ljubavi i mira*, objasnio je pitomo jedan učenik), i šetala u majicama na kojima se kočio slogan Uber alles (*Mi smo htjeli reći maturirali smo, gotovo je, iznad smo svih*, objasnio je još pitomije drugi). To su djeca koja se na koncertima Marka Perkovića Thompsona pojavljuju odjevena u ustaške uniforme. To su djeca koja urlaju ustaške i četničke pjesme; to su članovi opskurnih profašističkih stranaka po Srbiji; to su djeca s tetovažama, na čijim se tijelima koči Pavelićev lik; to su kupci u dućanima u kojima se fašistički suveniri slobodno prodaju; to su „hrabri” prebijači turista, stranaca, crnaca, homoseksualaca i Roma.

Dubravka Ugrešić: *Konobari fašizma*

Uticaj medija na nasilje

Još ranije je primećeno da masovnu kulturu od ostalih oblika kulture izdvaja „raznolika, masovna i stalna eksteriorizacija nasilja, koja izbija kroz stripove, televiziju, film, novine (kratke vesti, nesrećni slučajevi, katastrofe), knjige (crna serija, detektivski roman, pustolovine)” (Moren, 1962/1979: 137). Kada se govori o nasilju i „vremenu u kojem živimo” posebno značajan uticaj pridaje se mas-medijima. Mediji su preplavljeni nasiljem, i to ne samo oni namenjeni odraslima već i mediji namenjeni deci. Prema podacima starim već skoro dve decenije, prosečno dete u SAD pre svoje 18. godine na televiziji vidi oko 200.000 slučajeva nasilja uključujući i 40.000 ubistava (Huston i sar., 1992). Jedno trogodišnje praćenje TV programa u SAD (Smith i Donnerstein, 1998) pokazalo je ne samo da većina TV programa sadrži scene nekog nasilja već da se, što verovatno mnogo više zabrinjava to nasilje prikazuje na način koji ga čini neproblematičnim i atraktivnim. Tako, 43% nasilnih scena sadrže humor; nasilnici su prikazani kao privlačni u 44% slučajeva; nasilje nije bilo praćeno neposrednom kaznom u 75% nasilnih scena; mnoge nasilne scene naizgled nisu imale štetne posledice niti izazivale patnju kod žrtve i kajanje kod nasilnika. Može se reći da je nasilje u medijima još i znatno učestalije nego što ovakva istraživanja pokazuju, zato što se istraživanja fokusiraju na registrovnje ekstremnog fizičkog nasilja. Ako se prikazana ubistva mere u desetinama hiljada, koliki bi tek bio broj psovki, grubosti, ismevanja, pretnji, spletkarenja i svih ostalih postupaka koji se smatraju oblicima dečje agresivnosti.

Nasilje u medijima, posebno s obzirom na učestalost prikazivanja i živopisnost predstavljanja, ima niz negativnih posledica (Bushman i Anderson, 2001b) – imitiranje onoga što se vidi, a što mnogi smatraju jedinom posledicom posmatranja nasilja, samo je jedna i to ne najčešća posledica. Posmatranje nasilja u medijima utiče da deca uče agresivne postupke i vodi dezinhibiciji agresivnosti, ali i čini da se svet vidi kao opasno mesto u kojem smo okruženi ljudima sa neprijateljskim namerama, povećava spremnost da se nasilje vidi kao korisno sredstvo u rešavanju problema, rađa ravnodušnost prema njemu, smanjuje saosećanje prema žrtvama nasilja.

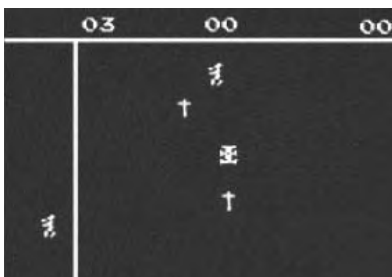
Čudno je da društva koja naizgled pokazuju toliku brigu za smanjenje nasilja zanemaruju poruke o izuzetno štetnom uticaju medija. Povezanost između nasilja u medijima i agresije veća je nego što je, na primer, povezanost između uzimanja kalcijuma i jačanja kostiju, ili izloženosti olovu i niskog IQ, ili između korišćenja kondoma i rizika od HIV infekcije, ili učenikovog rada kod kuće i školskog uspeha (Anderson i Bushman, 2002). I dok su prethodne veze dovoljne za preduzimanje širokih društvenih akcija, upozorenja o štetnom uticaju nasilja u medijima se, začudo, zanema-

ruju. Uzrok tome je velikim delom u preokupaciji profitom, ali grupe koje upravljaju medijima rekla bi u svoju odbranu da oni samo odgovaraju na potrebu koja već postoji. Zaista, mediji utiču na društvo, ali oni su pritom izraz procesa koji već postoje u društvu.

Nasilje u video-igramama

Uticaj video-igrice, čija popularnost među decom naglo raste, često se podvodi pod uticaj medija, ali video igre se kvalitativno razlikuju od posmatranja filmova, a ove razlike idu u smeru da nasilne video-igre utiču na agresivno ponašanje znatno više od nasilnih filmova. Dok u filmu dete iz pasivne pozicije posmatra nasilje i može da se identifikuje sa nasilnim junakom, u video-igrici, on jeste glavni junak koji (u igrovnoj formi) vrši nasilje. Proizvođači video-igara reagovali su na dečju fasciniranost nasilnim igrama stalnim povećavanjem nasilja i brutalnosti koje se, zahvaljujući razvoju tehnike, sve realističnije predstavlja (slika 3). Od početka devedesetih u nasilnim igricama dete ne posmatra akciju iz perspektive treće osobe, već očima glavnog junaka, što procesu daje izuzetnu realističnost. Zatim, u video-igre su ugrađeni mnogi principi uspešnog učenja koji ih čine idealnim učiteljem. Ciljevi igre jasno su postavljeni i podešeni igraču i imaju jaku potkrepljujuću funkciju. Pogotovo nasilje biva često i neposredno nagrađeno, a praktično nikad kažnjeno. Svemu tome treba dodati da su retke video-igre u kojima se od igrača ne traži da bude nasilan, kao i da roditelji nemaju skoro nikakav nadzor nad video-igramama koje njihova deca igraju.

Slika 4: Kako se vremenom menjala živopisnost nasilnih scena u video-igramama



Iz „Death Race 2000” (1976)



Iz „Doom” (1993)



Iz „Postal 2” (2003)



Iz „Manhunt 2” (2007)

Mere protiv školskog nasilja

Kada se obelodani neki slučaj školskog nasilja, ono što javnost najviše uznemiri i razljuti jesu dva zaključka koja se iz takvih slučajeva obično izvedu: slučaj je, najpre, dokaz da smo suočeni s poplavom školskog nasilja, i, uz to, da škola (nastavnici, direktor i ostali) ne ume ili neće da na nasilje adekvatno reaguje.

Incidenti koji se povremeno pojavljuju u javnosti nikako nisu siguran dokaz za porast nasilja. Pre bi se moglo reći da su takvi incidenti, na žalost, neminovnost i da bi, kada takvih slučajeva ne bi bilo u javnosti, to mnogo verovatnije značilo da se takvi slučajevi kriju nego da se ne dešavaju. U Srbiji, prema podacima iz 2006. godine,⁷⁹ ima preko 4.300 školskih zgrada, i u njima skoro milion (preciznije, 940.000) učenika i oko 76.000 nastavnika. Tih skoro milion učenika idu u 43.000 odeljenja, u kojima svakodnevno „vri kao u košnici”, neprestano se odvija intenzivna interakcija, ispunjena igrom, saradnjom, prepirkama, rivalstvom, stresovima. Jednostavno je nemoguće da od prvog do poslednjeg dana školske godine sve protekne tako da niko od tih milion učenika tokom hiljadu sati provedenih u školi ne napravi nijedan ozbiljan incident.

Takođe je nerealno očekivati da školsko osoblje može i mora da svaki takav incident predupredi. Na stranu to što se mnogi od tih ozbiljnih incidenata dešavaju van škole, već i kad su unutar škole nasilnici vrebaju one neizbežne situacije kad niko od odraslih nije prisutan. Ali, mada škola ne može da spreči sveukupno nasilje, ona je dužna da pokuša sve što je u njenoj moći da nasilje spreči, kao što je dužna da adekvatno reaguje

79 *Statistički godišnjak Srbije*, 2008.

kad se nasilje već desi, a u nekim od obelodanjenih slučajeva nasilja škola izgleda da nije bila na visini tog zadatka. U ranije opisanom slučaju mobinga (str. 152–3), učenik izbeglica koga su njegovi drugovi iz odeljenja maltretirali govorio je i razrednom starešini i školskom psihologu šta mu se događa, ali time nije sprečio dalje maltretiranje. Nakon incidenta, škola je, po mišljenju direktorke, „adekvatno reagovala” tako što su trojica direktno uključenih nasilnika dobila četvorku iz vladanja, a žrtvi je, kako je rečeno, ostavljena sloboda da ostane u istom odeljenju, promeni odeljenje, ili ode u drugu školu.

Intervenisanje u slučaju školskog nasilja pokazuje se začuđujuće komplikovano čak i u, reklo bi se, jednostavnim slučajevima. Recimo, marta 2009. godine, pojavila se vest da u jednoj beogradskoj osnovnoj školi, jednu devojčicu u drugom razredu već nekoliko meseci maltretiraju tri vršnjakinje iz odeljenja. Ono što je uzrujalo javnost nije toliko činjenica o nasilju, koliko nemoć škole da nasilje i na ovako ranom uzrastu i posle toliko dugo vremena spreči. Škola, kako se u novinskom izveštaju kaže, nije mogla da reši problem već je pomoć zatražila od Ministarstva prosvete, a učiteljica je posavetovala roditelje ugrožene devojčice da je premeste u drugo odeljenje i tako reše problem.⁸⁰

Najčešće preporučeni komentar čitalaca na *Vestima* B92:

„Devojčicama ukor pred isključenje i poseta psihologu.

Učiteljici smanjenje plate i ukor pred isključenje zbog opaske da treba dete da ispišu iz odeljenja.

Direktorka može slobodno da se povuče, jer ako svojim autoritetom ne može da reši ovakav problem i mora da kontaktira više instance, nije sposobna da obavlja direktorski posao.

Društvu tužna opomena da vidi gde živimo.”

80 *Vesti* B92, 3. mart 2009.

Interventne mere

Slučajevi nasilja ne smeju da nađu nastavnike zatečene, u nedoumici da li i kako reagovati kada postoji rizik od nasilja ili se nasilje već desi. U Srbiji, kao i u mnogim drugim zemljama u svetu, škole su po zakonu dužne da imaju osmišljene i razvijene strategije reagovanja u slučaju nasilja. Na to ih obavezuje „Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama”, koji je Vlada Srbije usvojila 2007. godine. Ovaj Posebni protokol jeste jedan u nizu posebnih protokola kojima se uređuju postupci za pojedine sisteme u slučaju nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja dece, a koji su sledili iz „Opšteg protokola za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja” koji je Vlada usvojila 2005. godine, da bi tako realizovala opštu politiku države prema deci u sledećoj deceniji definisanu „Nacionalnim planom za decu” donetim 2004. godine.

Škola, u stvari, uvek nekako odreaguje na nasilje, pa makar nemala akcioni plan. Jedan nastavnik nasilnog učenika opomeni ili kazni, drugi nastavnik takvog učenika pošalje kod direktora ili psihologa/pedagoga, treći mu smanji ocenu iz vladanja ili pozove njegove roditelje. Odrasli motre na decu tokom njihovog boravka u školi, opominju ih i savetuju. Škola nikad nije indiferentna prema nasilju, i pretpostavlja se da preduzete mere utiču na nasilje, ali se one uobičajeno ne zovu programima za smanjenje nasilja, jer se i primenjuju vrlo nesistematski, nedosledno, zavisno od trenutnog raspoloženja i zauzetosti nastavnika. Tek kada se neke od ovih mera stave u kontekst šire strategije, kad se formalizuju pravilima i sistematski sprovode, one se prepoznaju kao mere protiv školskog nasilja. Na osnovu Posebnog protokola, svaka škola je dužna da u svom godišnjem programu rada definiše program zaštite učenika od nasilja, kao i da formira tim za zaštitu učenika od nasilja. U njemu se ceo kolektiv smatra odgovornim za borbu protiv nasilja, i formulišu se jasne, međusobno usklađene obaveze. Škola je obavezna da formuliše kako mere prevencije, tako i jasan plan intervencije u slučaju nasilja. Takav dokument treba da je javan, dostupan i odraslima i učenicima i roditeljima.

Primarni cilj intervencije jeste da se uspešno pomogne ugroženom detetu, a tek zatim rad sa nasilnikom. Uspešne intervencije predstavljaju važnu preventivnu meru protiv kasnijeg nasilja. Interventni program uključuje povećavanje spremnosti odraslih da interвениšu, obučavanje odraslih i dece da prepoznaju nasilje, i obučavanje kako da adekvatno postupe. Uspešna intervencija po pravilu zahteva slaganje kolektiva oko ključnih stavova i procedura i timski rad.

Intervencija obično obuhvata sledeće korake: uočavanje nasilne epizode, momentalnu i odlučnu intervenciju kojom se nasilje prekida, smirivanje situacije koje obično podrazumeva razgovor sa žrtvom i pružanje pomoći, razgovor s nasilnikom, preduzimanje dodatnih akcija zavisno od procene težine nasilja i konsultacija sa drugim ustanovama ili stručnjacima (u težim ili ponovljenim slučajevima razgovor sa roditeljima ili uključivanje nadležnih službi), a zatim praćenje efekata primenjenih mera.⁸¹ Za školsko osoblje posebno je značajno da umeju da uoče znake upozorenja – znake koji ukazuju da je neko dete izloženo nasilju ili da se nasilno ponaša, kao i znake koji ukazuju na povećanu verovatnoću da neko dete bude nasilno ili žrtva nasilja. Znakovi upozorenja da je neko dete nasilno ne moraju nužno biti različiti oblici agresivnog ponašanja – to mogu biti npr. povučenost, impulsivnost, izlivi nekontrolisanog besa, predrasudni stavovi, uzimanje alkohola ili droge, agresivni sadržaji u pričama i crtežima itd. (vidi str. 120). Ovi znaci treba da ukažu na decu kojoj treba posvetiti dodatnu pažnju, a ne da etiketiraju, i uvek treba imati na umu da to nisu znaci agresije i da je veza sa agresijom često relativno slaba.

Nekoliko uslova treba da bude ispunjeno da bi akcioni plan bio efikasan. Najpre, opšti ciljevi koje škola sebi postavlja moraju da budu jasno formulisani i realistični. Treba jasno navesti koja se sve ponašanja smatraju nasiljem. Treba da su navedene mere kojima se odrasli i učenici podstiču da se suprotstavljaju nasilju i da ga prijavljuju, kao i mere koje treba da obeshrabre potencijalne nasilnike. Treba da budu jasno formulisani postupci šta raditi u slučaju da se uoči nasilje (ili da se sumnja na njega), posebno u situacijama kada se nasilje ponavlja. Akcioni plan treba da predvidi i rutinske periodične mere praćenja prisutnosti nasilja u školi. S takvim planom treba upoznati sve zainteresovane i na njega ga konstantno podsećati. I naravno, treba sve učiniti da ono ne ostane samo mrtvo slovo na papiru već da se sprovodi u praksi.

Preventivne mere

Akcioni planovi, u skladu sa poslovicom „bolje sprečiti nego lečiti” više razrađuju načine prevencije nasilja nego intervencije u slučaju nasilja. Mere prevencije mogu biti različite složenosti i zasnivati se na različitim principima. One se kreću od preuređenja fizičkog okruženja, pa do razvijanja kompleksnih preventivnih programa.

81 Vidi detaljnije u Posebnom protokolu za zaštitu dece i učenika od nasilja.

Vođenje računa o prostoru u školi i oko nje

Ovde se pre svega misli na stvaranje sigurnijeg okruženja za decu, koje se postiže različitim merama, počevši od arhitektonskih mera kao što su ograđivanje dvorišta, preuređenje prostora tako da omogućuje bolji nadzor učenika, ulepšavanja i čišćenja školskog prostora (čija ideja je da provode-nje vremena u ružnom, zapuštenom prostoru podstiče decu na agresivnost i vandalizam) preko intervencija u školskom okruženju (npr. ukidanje ka-fića u okolini), pa do postavljanja video-nadzora i zapošljavanja profesio-nalnog obezbeđenja. U mnogim školama u SAD na ulazu su postavljeni detektori za metal kako bi se sprečilo da učenici unose oružje. U Finskoj je, na primer, u nekim školama razvijen sistem zaštite pod nazivom Tele-Alert: učenici mogu da nose odašiljače u obliku narukvica i da, kada su u opasnosti, pošalju signal zaduženom nastavniku ili obezbeđenju koji onda može brzo da reaguje.

Povećan nadzor nad učenicima u školskim hodnicima i dvorištu, pa i na putu od škole do kuće, redovan je element sistematskih preventivnih me-ra, i to element koji jeste efikasan. Minimalan nadzor i kontrolu ko ulazi u školu, a ko izlazi u našim školama su obavljali dežurni učenici. U po-slednje vreme, međutim, pokazuje se da su dežurstva učenika nedovoljna mera, i mnoge osnovne škole angažuju privatno obezbeđenje. Vlada Srbije je, po ugledu na slične akcije u drugim zemljama, još 2002. godine pokre-nula akciju „Školski policajac”, čiji cilj je da se policajci koji bi prethodno bili za takav posao obučeni rasporede u jednoj ili više škola i obezbeđuju sigurnost učenika u školi i njenoj okolini. Početkom 2009. godine bilo je angažovano 305 policajaca na području 562 škole, a prema aktuelnom do-govoru Vlade i MUP, svaka škola bi trebalo da dobije školskog policajca.

– Prve godine morao sam da radim po 12 sati dnevno. Najviše problema bilo je s bivšim učenicima i ljudima koji stanuju oko škole. Dolazili su u dvorište i pravili probleme, prekidali časove, maltretirali učenike i profesore. U početku je bilo teško, nisam poznavao ni nastavnike ni đake. Bilo je mnogo tuča, pronalazio sam svašta: od narkotika do vatrenog oružja. Jednom sam na času našao dva napu-njena pištolja. Profesor je pisao po tabli okrenut leđima, a đaci su se „zabavljali” tako što su mu nišaniili u potiljak!

Milorad Grujić, školski policajac u srednjim školama
(*Nedeljni telegraf*, 15. 5. 2008.)

Pravila ponašanja

Ako želimo da se neko pravilo ne krši, početni korak ka tom cilju jeste da se to pravilo jasno istakne. Sve dok se pravila jasno ne formulišu, učenik može biti u dilemi šta je sve dozvoljeno a šta zabranjeno, šta je poželjno a šta nepoželjno, prikladno ili neprikladno. Dete se sreće sa različitim uputstvima kako se treba a kako ne treba ponašati u raznim školskim situacijama. Neka uputstva za ponašanje pre su saveti nego naredbe, neka su, izgleda, onima koji ih daju manje važna, a neka važnija, oko nekih kao da postoji saglasnost, oko nekih ne. Isticanje pravila ponašanja služi, pre svega, da se učenik obavesti o tome koja pravila postoje, jer važna pravila ne treba da se samo „podrazumevaju”. Sem toga, pravila svojim javnim obznanjivanjem dobijaju na važnosti. U istoj situaciji detetovim ponašanjem upravljaju različite norme: norme vršnjačke grupe, one kojima ih uče roditelji, one koje ističu nastavnici. Kada se desi da su te norme u međusobnoj koliziji, dete će se upravljati procenom koliko je koja od suparničkih normi zaista važna i ozbiljno izrečena.

Pravila ponašanja u školi veoma su značajna i treba ih pažljivo formulisati, vodeći računa o različitim momentima (Vizek–Vidović i sar, 2003). Navešću ukratko neke principe po kojima treba formulisati pravila ponašanja da bi bila delotvorna.

- Pravila treba da su razumljiva onome kome su namenjena. Pravila preuzeta iz zvaničnih dokumenata namanjenih odraslima decu odbijaju svojim načinom formulisanja i treba ih prilagoditi detetovom govoru.
- Ključna pravila treba da su istaknuta na vidljivom mestu. Time im se daje na značaju a učenici će ih češće čitati i lakše zapamtiti.
- Treba odabrati manji broj ključnih pravila (pet do sedam). U „šumi pravila” teško je razaznati šta je manje a šta više značajno, a uz to zamorno ih je čitati.
- Treba obrazložiti zašto je neko pravilo doneto (barem za ona pravila za koje se pretpostavlja da njihov smisao deci nije sasvim jasan).
- Poželjno je pravilo formulisati u pozitivnim a ne negativnim terminima. Svrha toga je da detetu nekada, kad mu se kaže šta ne treba da radi, ne mora biti jasno šta treba da radi, i zato što negativne formulacije izazivaju negativnije emocionalne asocijacije. Ovog pravila se ne možemo uvek pridržavati, i nekad je lakše i korisnije precizno reći šta nije dozvoljeno.
- Pravila treba da su međusobno usaglašena.
- Učenici treba da budu uključeni u proces donošenja pravila. Uključenost ne znači nužno da i deca odlučuju o pravilima; izvesno učešće

učenika postoji i ako se donosioci pravila konsultuju s učenicima u procesu osmišljavanja pravila.

- Uz pravila se podrazumevaju i posledice za njihovo pridržavanje ili kršenje. Od suštinske je važnosti da se pohvale i pokude, nagrade i kazne, dosledno i predvidljivo primenjuju. U protivnom, pravila postaju „mrtvo slovo na papiru” koje imaju samo kontraefekat.
- Pravila moraju biti sprovodiva. Ako se pokaže da je neko pravilo nedelotvorno, treba ga promeniti.

Ono čemu se teži jeste da grupna *pravila*, ako već to nisu, prerastu u grupne *norme*, što znači da postanu većinski prihvaćena, poštovana dobrovoljno a ne zbog mogućih sankcija. Ako odbacivanje agresije među učenicima još nije grupna norma, to treba da postane; ako je već norma, treba da postane još vidljivija i više obavezujuća.

Mere nagrađivanja i kažnjavanja

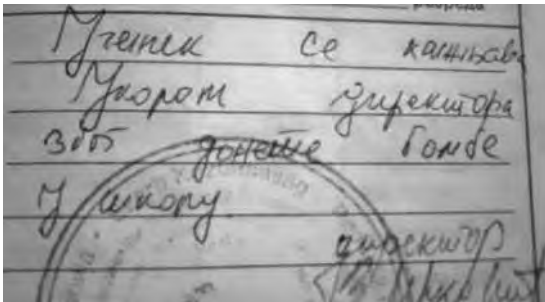
Druga grupa mera nekad dobija stručni naziv „organizovanje kontingencija potkrepljenja”, a odnosi se na mere kojima se određuju posledice nasilnog i prosocijalnog ponašanja. Cilj mera je, rečeno jezikom teorije učenja, da pomoću nagrada i kazni oslabe agresivno ponašanje i pojačaju pozitivno ponašanje nekompatibilno sa agresijom, rečeno svakodnevnim govorom, pobrinuti se da se nasilje ne isplati. Najčešći način je zapretiti kaznama (ili „posledicama”, kako se one nekad nazivaju u komunikaciji sa učenicima), koje se u praksi kreću od blagih kakve su opomene i razgovori, do rigoroznih kao što je izbacivanje iz škole, a vrsta i težina kazne zavisi od toga o kom nasilju se radi, protiv koga, s kojim razlogom, s kojim posledicama itd. Uporedo sa odvrćanjem od nasilja, nizom mera se podstiče poželjno ponašanje koje, smatra se, postoji u repertoaru ali se retko koristi.

Očekuje se da propisane nagrade i kazne nemaju samo direktnog efekta na onog prema kome se primenjuju već da imaju i posredne, suptilnije efekte. Obznanjivanjem koji postupci će biti nagrađeni, koji kažnjeni ističu se norme i vrednosti grupe. Prореđivanjem nasilnog ponašanja smanjuje se i broj nasilnih modela koje dete vidi i može da imitira. Pобољšavaju se uslovi rada koji onda vode boljoj opštoj klimi u školi.

Mnogi su skloni da u nagrađama i kaznama, pre svega u oštrim merama prema prestupnicima, vide lako rešenje za problem nasilja u školama. Pogotovo je u neposrednim reakcijama na opaženo nasilje vidljivo (sasvim u skladu sa frustracionom teorijom agresije) koliko je jak impuls za kažnjavanje koje treba da je ne samo vaspitna mera već i odmazda. Rešenja

koja se rađaju iz ovakvog osvetničkog impulsa i besa, po pravilu se svode na što strožije kazne.⁸²

Treba, međutim, biti svestan niza ograničenja ove vrste intervencija. Pre svega, takve reakcije su često kratkog daha i traju onoliko koliko i javno zgražanje nad nekim događajem. Njihova strogost i neprimerenost ukazuju da i nisu zamišljene kao mere prevencije, već kao mere trenutne odmazde ili udovoljavanje osvetničkom besu javnosti, pa nije ni čudo da često povećavaju a ne smanjuju nivo nasilja. Ako imamo na umu manje drastične mere, ne treba kretati od preterano pojednostavljene ideje šta su nagrade, a šta kazne, već treba proučiti motivaciju koja stoji iza nekog postupka. Keler i Tapasak (Keller i Tapasak, 1997: 119) navode primer kada je učenikova agresivnost vid bežanja iz averzivne situacije, i tada kazne kao što su slanje kod direktora i izbacivanje sa časa predstavljaju potkrepljenje takvom agresivnom ponašanju. Zatim, veliki deo nasilja je nevidljiv za nastavnika ili osobe koje bi trebalo da sprovedu nadzor. Odrasli su skloni da manje oštro kažnjavaju oblike nasilja koji nisu fizičko nasilje, mada se pokazuje da su drugi oblici nasilja za decu podjednako bolni. Nije lako obezbediti da kazne budu dosledno primenjivane, da budu uvremenjene i primerene. Oslanjanje na kaznenu politiku, pogotovo ako je to glavno sredstvo suprotstavljanja nasilju, šalje deci poruku da je moć ono što je bitno, čime se u stvari afirmiše nasilje kao način kontrole putem prisile.



82 Tipičan primer je odluka poljske vlade o merama protiv školskog nasilja hitno doneta posle slučaja samoubistva jedne četrnaestogodišnje učenice koju su nekoliko učenika iz njenog razreda seksualno ponižavali i sve to snimali mobilnim telefonom. Odgovor Vlade na događaj koji je šokirao javnost bio je uvođenje „nulte tolerancije” prema nasilju, mogućnost da nasilna deca idu u posebne škole i na prinudni rad, a roditeljima nasilne dece i nastavnicima koji ne prijave nasilje zaprečeno je strogim kaznama (BBC News, 3. 9. 2006.).

Isticanje da se škola neće sa ravnodušnošću odnositi prema školskom nasilju bez obzira na to da li je slabog ili jakog intenziteta označava se kao politika *nulte tolerancije*. Nulta tolerancija ne mora nužno da znači rigorozan odnos prema nasilniku, ali najčešće se upravo tako shvata: kao pretnja da će se rigorozno kazniti bilo kakvo primećeno nasilje. Mera nulte tolerancije obično podrazumeva privremeno ili trajno udaljšavanje iz škole dece koja su prekršila zabranu. Otkako je 1994. godine u SAD donet ukaz po kojem se od škola zahteva da se „nulta tolerancija” pokazuje prema učenicima koji unesu oružje u školu, sve veći broj škola u SAD usvaja politiku nulte tolerancije proširujući oblast ponašanja koje se neće tolerisati, uzdajući se pritom u pozitivne efekte ovakve politike. Istraživači, međutim, navode brojne apsurdne primene ovog pravila u praksi⁸³ i upozoravaju na niz kontra-efekata koje primena ovakve mere sa sobom nosi (Limber, 2004). Prvo, takva mera bi, ako bi se dosledno primenjivala, pogadala veliki broj dece, makar se radilo samo o fizičkom nasilju. Mnoga deca na koju bi se mera odnosila i inače su sklona antisocijalnom ponašanju, i automatsko isključenje takve dece iz škole prosto bi ih guralo u delinkvenciju smanjujući im ionako male šanse da se u svojoj okolini susretnu sa pozitivnim modelima koji bi mogli uticati na njih. Smanjenje agresije unutar škole imalo bi za posledicu gotovo sigurno povećanje nasilja van škole. Uz to, stvarala bi se kolizija sa drugim merama, kao što je ohrabrivanje učenika i odraslih da prijave nasilje, jer mnogi ne bi bili spremni da se žale na nasilnike ako znaju da će tako biti odgovorni za nečije izbacivanje iz škole. Sve u svemu, zaključuju autori, „isključivanje učenika kao široko zasnovana mera prevencije/intervencije siledžijstva ne preporučuje se i može podriti druge uspešne pokušaje prevencije siledžijstva” (str. 362).

Kazne koje može da odredi škola u slučaju težih ispada smatraju se suviše slabim a samim tim i neefikasnim,⁸⁴ pa kažnjavanje preuzimaju druge institucije. U SAD je od ranih devedesetih uvedena praksa „vaspitnih kampova nalik vojnim” („*boot camps*”), u koje roditelji mogu poslati svoju decu, i gde su deca podvrgnuta strogoj disciplini i drilu, obično 3–6 meseci. Generalno, takve mere zastrašivanja nisu pokazale dugoročne

83 Zabeleženi su slučajevi da je desetogodišnji dečak izbačen iz škole (istina, na jedan dan) jer je uneo plastični pištolj od 3 cm. kojim je bila „naoružana” njegova plastična lutka-ratnik, a dečak je oružje otkrio dok je preturao po džepovima tražeći džeparac. Učenik drugog razreda doneo je u školu dedin džepni sat da ga pokaže drugovima. Na njegovu nesreću, sat je kao dodatak imao nožić dužine oko 3 cm. Dečak je suspendovan i poslat na mesec dana u lokalnu alternativnu školu. Učenica je suspendovana jer joj se u paketu za užinu našao nož koji joj je stavila majka da bi oljuštila jabuku. (Skiba i Peterson, 1999)

84 U našim osnovnim školama najoštrija kazna kojom učenik može da bude kažnjen jeste ukor nastavnog veća, što povlači jedinicu iz vladanja (koja ne ulazi u prosek ocena). Da bi učenik bio premešten u drugu školu, neophodna je saglasnost njegovih roditelja.

efekte. „Radio sam u savetovalištu”, iznosi svoje iskustvo jedan psiholog, „sa jednim trinaestogodišnjakom koji je izjavio, nakon što je bio do suza preplašen sudijom koji ga je ostavio samog u ćeliji između dve ćelije s odraslim kriminalcima, da više nikad neće kršiti zakon. Nekoliko dana posle puštanja, opet je uhapšen zbog provalne krađe. Zaključio je da mu je sudijina presuda pomogla da shvati da može da izdrži sve što sistem ‘baci na njega’ i osećao se više antisocijalno osnažen, nepovrediv i onipotentan nego pre kratkog boravka u zatvoru. Ovakva reakcija sigurno nije bila ono tumačenje koje je sudija priželjkivao” (Marcus, 2007: 158).

Preventivni programi

Cilj preventivnih programa je da smanje verovatnoću budućeg nasilja u školi. Govori se o tri vrste prevencije: primarnoj, sekundarnoj i tercijarnoj.

Primarna prevencija usmerena je ka celoj populaciji, a ne samo ka njenim rizičnim delovima. Njena prednost je što obuhvatanjem cele grupe osnažuje i motiviše decu koja nisu sklona nasilju da pomognu u smanjenju nasilja. Uostalom, u vršnjačkoj kulturi u kojoj je nasilje uobičajeno i prošireno, agresivno ponašanje ne treba vezivati samo za rizičnu decu, već se ono može smanjiti i među tzv. nerizičnom decom. Dobra strana celoškol-skih programa jeste i to što se, radeći sa svom decom, ne pravi diskriminacija i izbegava na taj način moguća stigmatizacija bilo agresivne dece bilo žrtava. Ovi programi se mogu raditi rutinski, kao deo školskog kurikulu-ma. Nekada se izbegavanje da se programi fokusiraju na decu sa rizikom pojavljuje kao slabost, jer takva deca više izostaju iz ovakvih programa (i iz škole uopšte), pa ispada da što su deci ovakvi programi manje potrebni, to se oni u njima više angažuju i obrnuto.

Sekundarna prevencija odnosi se na rad sa rizičnom populacijom ili onima koji problematično ponašanje ispoljavaju u blagom stepenu. Jedan takav program, koji se ne tiče nasilja, u SAD je „Pomoć na startu” (*Head Start Program*), koji je 1965. godine otpočet u okviru objavljenog „rata protiv siromaštva”, u koji je do 2005. godine bilo uključeno preko 22 miliona dece (program još uvek traje). Zadatak programa je da predškolskoj deci iz siromašnih porodica, već od uzrasta 3–4 godine, pruži pomoć u zadovoljavanju njihovih emocionalnih, socijalnih, zdravstvenih, prehrambenih i psiholoških potreba. Postoje kontroverzni rezultati o efektima, a najčešći su oni koji govore o malim ali konzistentnim pozitivnim rezultatima. U oblasti nasilja, sekundarna prevencija se odnosi na rad sa rizičnom grupom mladih, za koju se procenjuje da postoji rizik da počine nasilje. U faktore rizika za nasilno ponašanje ubrajaju se: nisko intelektualno ili akademsko postignuće, hiperaktivnost, nerazvijene socijalne veštine, mladi roditelji, neodgovarajući vaspitni postupci roditelja, sukobi

među roditeljima, nizak socioekonomski status, druženje sa delinkventnim vršnjacima, dezorganizovano i nasilno susedstvo, dostupnost oružja i droge (Kellerman i sar., 1998).

Jedno ograničenje ovih programa jeste to što se deca etiketiraju kao sklona riziku, i može se zamisliti da takvo etiketiranje ima uticaja i na samu decu, i na njihove vršnjake i nastavnike. Dobra strana je u tome što se intervencija lakše može prilagoditi deci, za razliku od primarnih programa koji su uniformni, podešeni nekom prosečnom detetu i svim problemima zajedno, pa niti su prilagođeni konkretnom problemu niti će sva deca reagovati podjednako. Pošto se ne rade sa svom decom, sprovođenje programa sekundarne prevencije može biti raznovrsnije. U njima se češće koristi savetovanje i terapijski pristup, pomaganje u učenju, davanje domaćih zadataka, radioničarski rad u manjim grupama. Od 10 programa ove vrste koje analiziraju Fields i Maknamara (Fields i McNamara, 2003), samo 5 je bilo u okviru škole, mada su radili sa učenicima. Guera i saradnici (Guerra, Nucci, i Huesmann, 1994) smatraju da primarni programi pomažu onoj deci sa rizikom koja pokazuju sklonost blažim oblicima nasilja, dok nemaju efekta na decu koja su u većem riziku ili pripadaju nasilnicima. Ako se strategija borbe protiv nasilja usmeri ka sekundarnim programima, može se javiti problem da veliki broj dece sa rizikom ostane neidentifikovan, pa i bez šanse da im se pomogne.

Tercijarna prevencija odnosi se na rad sa mladima koji su već okarakterisani kao nasilnici. Postoje dijametralno oprečni stavovi kakav stav zauzeti prema takvim učenicima. S jedne strane su zahtevi za nultom tolerancijom i ostrim kažnjavanjem i izolovanjem od potencijalnih žrtava. Pogotovo nakon medijskog obelodanjivanja slučajeva nasilja, javnost zahteva oštre kazne koje bi bile odmazda prema počiniocima i oštra opomena za ubuduće. Problem je što se najčešće sve to očekuje od škole, ali škola nije ustanova koja se bavi kažnjavanjem. Činjenica da se neki slučaj nasilja desio u školi, u blizini škole ili da su počinioci učenici, ne čini školu nadležnom da se bavi utvrđivanjem krivice i kaznenim merama. Isključivanje nasilnika iz škole povećava verovatnoću daljeg delinkventnog i kriminalnog ponašanja. S druge strane, kako drugačije zaštititi njihove žrtve? Rešenje se traži u programima tercijarne prevencije koji bi se radili sa nasilnicima. Dok se ovi programi često sprovode u vaspitno-popravnim domovima i centrima za socijalni rad, pitanje je koliko je škola pogodan ambijent za realizaciju ovih programa.

Jedan od programa tercijarne prevencije koji se smatra dokazano uspešnim jeste multisistemska terapija (MST). U ovom programu, rad sa maloletnim delinkventima usmeren je manje na ličnost a više na interpersonalne veze sa okruženjem. Program, koji traje oko 4 meseca, zahteva uključenost socijalne mreže deteta i intenzivan rad sa porodicom. Zadatak

programa je da se oslabe socijalne veze sa delinkventnim okruženjem a uspostave i ojačaju veze sa porodicom, rođacima, komšijama, nedelin-kventnim vršnjacima (Borduin i sar., 1995).

Ovde se bavimo pružanjem psihološke pomoći, i školskim programima zasnovanim na psihološkim teorijama. Neki programi prevencije nasilja sastoje se u socijalnim intervencijama, neki na farmakologiji. Programi fokusirani na psihološke komponente su najbrojniji. Može im se uputiti primedba da su naglašavajući psihološke faktore pre svega kod nasilnika, skloni da zanemare doprinos školskog konteksta, organizacije rada škole i šireg okruženja.

Zadaci preventivnih programa

Kao što programe grubo možemo razvrstati prema tome kome su name-njeni, isto tako bi bila korisna klasifikacija programa prema tome šta se u njima radi, čemu su namenjeni. Programi, međutim, retko kad imaju samo jedan zadatak, tako da je zgodnije prikazati listu osnovnih zadataka koji se u programima postavljaju, uz napomenu da neki programi mogu imati samo jedan, a neki više ciljeva.

Razvijanje socijalnih veština

Nastojanje da se deca nauče odgovarajućim veštinama u socijalnoj ko-munikaciji logična je posledica ideje da problemi u socijalnim odnosima dobrim delom nastaju zbog nedostatka socijalnih veština, a da se te vešti-ne, kao i svako ponašanje, mogu učiti. Primenjeno na agresivnost, ako se pođe od stava da je agresivno ponašanje oblik neadekvatnog reagovanja tokom socijalne interakcije, koje šteti i samom odnosu i detetu koje se agresivno ponaša, a da se dete tako ponaša zato što je umesto socijalno adekvatnijih postupaka, usvojilo upravo takav repertoar reagovanja, doći će se do stava da agresivno dete treba strpljivo učiti da se u socijalnim situacijama ponaša na adekvatniji, socijalno prihvatljiv način.

Treninzi socijalnih veština razvijaju se od sedamdesetih godina i prvo-bitno su bili namenjeni socijalno izolovanoj, zanemarenoj deci, a kasnije i odbačenoj deci i deci sa antisocijalnim ponašanjem. U praksi, razvija-nje socijalnih veština ima snažnu bihejvioralnu komponentu, jer se radi o modifikovanju ponašanja pri kojem se koriste različiti principi teorije učenja i različite tehnike učenja. Ponašanje se modifikuje potkrepljenjem koje neposredno prati uspešno izvedene postupke, a dete najčešće uči tako što posmatra i imitira model i uvežbava specifične postupke u prisustvu „trenera” ili u grupi vršnjaka koji daju povratne informacije i pohvale.

Na početku treninga, deci se kaže koje socijalne veštine će učiti i zašto su one važne. Specifični postupci odnose se na davanje pozitivnih i negativnih komentara, prihvatanje negativnih komentara, odolevanje vršnjačkim pritiscima, postupanje u konfliktnim situacijama. Uče se vrlo specifične socijalne veštine, koje se posle generališu i integrišu. Tako, u jednom programu, među početne socijalne veštine kojima se dete uči su: slušanje, otpočinjanje razgovora, vođenje razgovora, postavljanje pitanja, zahvaljivanje, predstavljanje, predstavljanje drugih, davanje komplimenata (Goldstein, Harootunian i Conoley, 1994). Prilikom podučavanja socijalnim veštinama, obraća se pažnja i na *sticanje i upražnjavanje* veština – agresivna deca mogu, na primer, naučiti kako da kontrolišu bes, ali ih treba učiti da tu veštinu spremno primenjuju. Pokazalo se da su programi sa agresivnom decom primereniji i uspešniji ako se radi sa decom koja ispoljavaju reaktivnu agresiju nego sa decom koju karakteriše proaktivna, „predatorska” agresija.

Istorijski, treninzi socijalnih veština su retko imali samo bihevioralnu komponentu. Daleko popularniji je bio tzv. kognitivno-bihevioralni pristup koji se, sem na teorijama učenja, zasnivao i na teorijama socijalne kognicije. Naime, već sa proširenjem primene treninga sa povučene, izolovane dece na odbačenu i agresivnu decu, pojavila se i veća potreba da u programe budu uključene intervencije koje se tiču samoregulacije i kontrole agresivnosti, a ove intervencije bile su uveliko razrađivane u okviru kognitivno-bihevioralne terapije. Od različitih modela socijalne kognicije, u aktuelnom korpusu kognitivno-bihevioralnih terapija najčešće je zastupljen model obrade socijalnih informacija (Dodge, 1993; Crick i Dodge, 1994).

Kognitivno-bihevioralni pristup nastoji, dakle, da integriše dve perspektive: biheviorističku i kognitivističku. Najopštije polazište je da detetove emocije i ponašanje zavise od načina na koji ono interpretira situaciju i svoja iskustva. Kognitivno-bihevioralna terapija počela je da se primenjuje u radu sa decom kasnih šezdesetih, najpre u radu sa impulsivnom decom (Meichenbaum i Goodman, 1971). Impulsivna deca učena su da uspostavljaju bolju samokontrolu tako što će učiti da sama sebi daju verbalne instrukcije i da ih se pridržavaju. Bihevioralna komponenta ispoljava se na dva načina: preko isticanja uticaja situacije na ponašanje (odnosi u porodici, ranije traumatsko iskustvo, komunikacija sa nastavnicima) i podučavanja nedostajućim socijalnim veštinama, a kognitivna komponenta ispoljava se u pokušajima menjanja kognitivnih iskrivljenja i kognitivnih nedostaka (Mennuti i sar., 2006).

Kognitivni elementi u kognitivno-bihevioralnom pristupu danas su dominantni, mada je ne tako davno (sedamdesetih godina), kako podsećaju Lohman i Pardini (Lochman i Pardini, 2008), postojao veliki otpor njihovom priključivanju tada vladajućem modelu promene ponašanja, toliko

veliki da su neki bihevioralni časopisi čak odbijali da objavljuju članke u kojima se pojavljuje termin „kognicija”.

Sami programi za obučavanje u socijalnim veštinama vremenom su postajali složeniji i duži (umesto 2–3 meseca traju po godinu i više dana) i u rad su uključivali i vršnjake bez teškoća. Programi su uklopljeni u multi-komponentne programe koji npr. uključuju i primarnu prevenciju, trening roditelja i nastavnika. Fokusiraju se i na socijalne veštine i na samoregulacione veštine. Pošto se pokazalo da čak i kad postoji jasan napredak u detetovom ponašanju, ne dolazi nužno do promene njegovog sociometrijskog statusa, to je značilo da problem ne leži samo u detetu i njegovim ličnim karakteristikama i postupcima, pa se u okviru programa razvijaju strategije uspostavljanja veza sa neproblematičnim vršnjacima kooperativnim učenjem, postizanjem nadređenog cilja itd. (Bierman i Powers, 2009).

Rešavanje socijalnih problema

Ovi programi su se takođe razvili sedamdesetih godina. Mada su se, kao što je spomenuto, programi koji se bave socijalnim veštinama proširili i na rešavanje socijalnih problema pa je teško napraviti jasnu razliku između njih, neka razlika se ipak može izvesti. Za razliku od programa koji nastoje da detetovu interakciju poboljšaju učeći ga različitim socijalnim veštinama, programi za obučavanje u rešavanju socijalnih problema nastoje da interakciju poboljšaju koristeći drugi put – proces mišljenja. Ideja koja iza njih stoji jeste da adaptivno socijalno ponašanje zavisi od detetovih kognitivnih sposobnosti da pravilno uoči i analizira socijalni problem, da razmisli o alternativnim načinima njegovog rešenja, predvidi posledice svojih postupaka, izabere optimalan cilj i upravlja vlastitim ponašanjem da bi taj cilj postiglo. Zadatak ovih programa je da decu nauče *kako* (o čemu) da misle, a ne *šta* da misle (do kakvog zaključka da dođu). Ovi programi ne fokusiraju se na ishode, već se bave procesima kojima deca prilaze situaciji. Deca se u njima uče da socijalne probleme rešavaju korak po korak. U tretmanu se koriste strukturisani zadaci i materijal kao što su igre i priče, da bi se tokom tretmana pažnja pomerala ka situacijama iz realnog života. Terapeut igra aktivnu ulogu tako što eksplicira formulacije i prikazuje koristan način razmišljanja, služi kao model, pruža povratnu informaciju prilikom odigravanja uloga, nagrađuje i kritikuje (Kazdin, 1987, 1994).

Neadekvatnost procesa mišljenja sastoji se u kognitivnim deficitima i kognitivnim iskrivljenjima (Kendall i sar., 1990; Kendall, 1993).

Kognitivna iskrivljenja su greške prilikom obrade informacija koje utiču na pojedinačnu sposobnost da prikuplja informacije i da ih asimiluje u postojeći repertoar, a rezultat je pogrešno opažanje realnosti od koje sam

pojedinaac trpi. U takva kognitivna iskrivljenja spadaju razmišljanje u preterano uprošćenim, dihotomnim kategorijama (drugi su ili prijatelji ili neprijatelji, ili dobri ili loši), selektivna pažnja (usmeravanje na one aspekte koji mogu biti potencijalna pretnja, nepavda, provokacija), preterano uopštavanje, uverenost da zna šta drugi misle, olako zaključivanje o tuđim namerama, uverenje da emocije odražavaju realnu situaciju („čim sam toliko ljut, mora da su me uvredili”), rigidna očekivanja kako šta treba da bude („niko ne treba da mi govori šta da radim”, „drug uvek mora da drži moju stranu”), zanemarivanje pozitivnih primera, sklonost katastrofičnim predviđanjima, selektivno apstrahovanje, minimalizovanje...

Nasilje ne proizlazi samo iz kognitivnih iskrivljenja nasilnika, već i iz kognitivnih iskrivljenja koja karakterišu razmišljanja posmatrača, žrtve, nastavnika, roditelja. Tako, deca koja su svedoci nasilja mogu biti sklona kognitivnim iskrivljenjima kao što su emocionalno rezonovanje (npr. „Ovakva deca sama provociraju nasilje”), minimalizovanje („Ništa strašno, to je samo zadirkivanje”), selektivno apstrahovanje („Ne mogu to sprečiti”), preterano uopštavanje („Ja ću biti sledeći ako se umešam”). Nasilje se održava i kognitivnim iskrivljenjima žrtava, kao što su razmišljanje sve-ili-ništa („Maltretiranje nikad neće prestati”), minimalizovanje i slično (Doll i Swearer, 2006).

Pošto su neadekvatne atribucije važan izraz kognitivnih iskrivljenja, jedan oblik „učenja mišljenja” sastoji se u menjanju atribucija. Srž menjanja atribucija jeste sagledavanje nečega iz druge perspektive. Deca se uče da razvijaju drugačija tumačenja situacije, tuđeg i vlastitog ponašanja od onog na koji su navikli. Neko ponašanje koje im izgleda namerno može biti slučajno, ono koje je zlonamerno može biti sa drugom namerom. Naročita pažnja u programima poklanja se uzdržavanju od neprijateljskih atribucija – pridavanja neprijateljske namere postupcima drugih. Posledica toga da se ne daju neprijateljske atribucije, biće smanjenje besa i agresije. Programi usmereni na smanjenje neprijateljskog usmerenja pokazuju se kao uspešni u smanjenju besa i agresije kod dece (Hudley i Graham, 1993).

Kognitivni deficiti dece odnose se na nedostatak kognitivnih sposobnosti i veština koji su u određenoj situaciji neophodni. U takve deficite ubrajaju se nedovoljno razvijene verbalne veštine, nerazvijena „teorija uma” kao i slabo prepoznavanje i tumačenje emocija, ali se pre svega misli na nedovoljne veštine rešavanja problema. Agresivna deca sklona su brzom reagovanju bez razmišljanja, smišljaju manje alternativnih rešenja, smišljaju neadekvatnih rešenja, imaju teškoća da odluče koje rešenje je najprimerenije situaciji i da izabrano rešenje primene, fokusiraju se više na krajnje ciljeve nego na prelazne korake u njihovom dostizanju, vide manji broj posledica povezanih sa svojim ponašanjem, slabije uočavaju uzroke nečijih postupaka (Spivack i sar., 1976). Unutar modela obrade socijalnih informacija,

kognitivni deficiti javljaju se u četiri poslednja koraka u modelu, koji obuhvataju razmatranje kako u nekoj situaciji najbolje odreagovati.

Kako izgleda učenje rešavanja problema korak po korak ilustrovaćemo na primeru jednog takvog programa (Program rešavanja interpersonalnih kognitivnih problema ICPS – *I Can Problem Solve*), razrađenog za više uzrasnih nivoa, od vrtića do starijih razreda osnovne škole. Deca uče da (a) identifikuju problem i prepoznaju vlastite emocionalne reakcije, (b) razmisle o mogućim namerama druge strane, (c) smišljaju moguća rešenja, (d) predviđaju moguće neposredne i kasnije posledice svakog od rešenja koje im je palo na pamet, (e) procenjuju i međusobno upoređuju moguća rešenja, (f) odabiraju najbolje rešenje, (g) primenjuju izabrano rešenje u konkretnoj situaciji, i (h) procenjuju ishod svog postupka (Shure, 1992).

Razvijanje empatije

U situaciji kad jedno dete maltretira drugo dete, moćna brana napadima trebalo bi da bude empatija potencijalnog nasilnika sa detetom koje pati. Što se više unesemo u emocionalno stanje druge osobe, manje smo spremni da je povređujemo. Empatija sa drugim detetom bi, dakle, trebalo da nadjača agresivni impuls potencijalnog nasilnika, ili da zaustavi započeto maltretiranje, ili da podstakne svedoke da stanu u odbranu žrtve. Započinjanje i nastavak maltretiranja upravo bi bili znaci da nasilniku nedostaje empatičnost. U ovakvom načinu razmišljanja značaj empatije je veliki, ali se on u istraživanjima pokazuje skromniji. U metaanalizi 43 studije (Miller i Eisenberg, 1988) nađena je značajna povezanost od $-0,18$ između empatičnosti i agresivnog/eksternalizujućeg ponašanja. Mada ni ova veza nije izrazito velika, u brojnim studijama se pokazalo da se veza značajno smanjuje ako se kao kontrolne varijable uključe pol ili inteligencija, što znači da empatija nije uvek sama po sebi važna. Da bi se značaj empatije jasnije uočio, korisno je praviti razliku između dve vrste empatije: emocionalne i kognitivne. Dok se *emocionalna empatija* tiče „emocionalne rezonance” između posmatrača i posmatrane osobe, *kognitivna empatija* se odnosi na sposobnost razumevanja tuđeg razmišljanja i osećanja, sposobnost posmatranja iz tuđe perspektive. Ove dve vrste empatije nisu u tesnoj vezi.⁸⁵ U jednoj studiji (Jolliffe i Farrington, 2006) kognitivna empatija nije bila povezana sa nasilnošću ni kod dečaka ni kod devojčica uzrasta 15 godina. Nedostatak afektivne empatije jeste izdvajao one koji su bili skloni povišenom siledžijstvu.

85 U jednom domaćem istraživanju (Vukosavljević–Gvozden, 2002) korelacija između skorova koji bi odgovarali ovim vrstama empatije (osetljivosti na tuđu patnju i empatičkog razumevanja) iznosila je 0,07.

Empatija se pokazuje kao složen, višefazni proces. Otuda se i programi posvećeni razvijanju empatije (npr. Goldstein, 1999a) sastoje od različitih aktivnosti usmerenih ka nekoliko ciljeva kao što su obučavanje u poboljšavanju sposobnosti opažanja, treningu afektivnog saosećanja, kognitivne analize, komunikacije, i transfera i održavanja naučenog. Razvoj empatije predstavlja važan element programa „Drugi korak”. Program počinje fokusiranjem na tri komponente empatije: prepoznavanje vlastitih i tuđih osećanja, stavljanje u poziciju drugoga, i ispoljavanje osećanja prema drugome.

Neke intervencije koje imaju za cilj povećanje empatije sa žrtvama nasilja su jednostavne. U Finskoj, Nuutinen (prema Björkqvist i Österman, 1999) je napravio prezentaciju sa slajdovima, a kasnije film sa detaljnim slikama žrtava nasilja na školskom uzrastu, i taj film je prikazivan u skoro svim školama u Finskoj. Ideja je bila da deca zbog izloženosti nasilju u medijima ne empatišu sa žrtvama i previđaju opasnu stranu nasilja, pa ih je suočavanje sa neulepšanim prizorima iz realnog života trglo iz emocionalne apatije. Björkqvist i Österman (1999) ispitivali su efekte gledanja ovog kratkog filma na decu uzrasta 12–16 godina i našli da značajno utiču na stav prema nasilništvu nekoliko dana kasnije, i da se taj efekat zadržao i posle pet meseci.

Kontrola besa

Opšteprihvaćena je postavka frustracione teorije agresivnosti da je reaktivna, „vruća” agresija podstaknuta osećanjem besa. Deca koja imaju problem sa tom vrstom agresivnosti lako planu i u ljutnji automatski odgovaraju napadom. Programi čiji je cilj da nauče decu kako da kontrolišu svoj bes usmereni su na nekoliko užih zadataka (Orpinas i Horne, 2006). Deca uče najpre da prepoznaju kada ih obuzima bes, prateći vlastite fiziološke reakcije kao što su napetost u telu, crvenilo lica, brže disanje, brži puls. Oni treba da uz pomoć odraslog uoče koje to situacije provociraju njihov gnev i u čemu se njihovo reagovanje razlikuje kad jesu i kad nisu besni. Takođe, uče različite tehnike kako bi smanjili bes: relaksacijom, dubokim disanjem, brojanjem do 10, davanjem instrukcija sami sebi i slično. Agresivni učenici, kad su besni, obično automatski agresivno reaguju, pravdajući se da je to bilo jače od njih. Generalna pouka koju agresivna deca treba da usvoje jeste da bes nije sam po sebi loš, već da je bitan način na koji će se bes ispoljiti, a to je stvar izbora za šta je svako odgovoran. Pošto u svom repertoaru nemaju druge postupke sem nasilja, agresivna deca uče kako još mogu reagovati u interakciji sa drugima kad su besna.

Problem sa besom imaju i pasivne žrtve, jer ne umeju da ga izraze. I oni, kao i nasilnici, uče da je najbolje biti asertivan, s tim što do asertivnosti nasilnici treba da dođu smanjivanjem agresivnosti, a žrtve smanjivanjem pasivnosti.

Dodajmo ovde jednu meru opreza: nemogućnost kontrole besa je i lak izgovor koji spremno potežu nasilnici optuženi za nasilništvo, pa bilo da se radi o nasilnim muževima, agresivnim nastavnicima ili učenicima-siledžijama. U nekim slučajevima, pre bi bilo da se radi o besu usled nemogućnosti kontrole nego o nemogućnosti kontrole besa. Nasilnici koji ne mogu da se obuzdaju prema slabijima od sebe često bez problema uspevaju da se uzdrže od agresije prema jačem i moćnijem od sebe ili u situacijama kada su očigledne negativne posledice nemogućnosti kontrole besa.

Školski programi za suzbijanje nasilja

Pošto je nedvosmisleno da je školsko nasilje rezultat interakcije brojnih činilaca, različiti postupci koji imaju uticaj na neki od tih faktora mogu uticati i na nivo nasilja. U jednom zborniku raznovrsnih postupaka kojima se nastoji suzbiti školsko nasilje, autori zaključuju:

„Autori ovog zbornika su ilustrovali da se nasilje u školi može suzbiti ili sprečiti, barem na kratke staze, prilagođavanjem fizičkog okoliša; unapređenjem socijalnih veština učenika, nastavnika i administracije; razvijanjem obuhvatnih školskih disciplinskih planova; poboljšanjem odnosa s roditeljima; planiranjem reakcija u kriznim situacijama; promenama kurikuluma; većim uključivanjem zajednice; razvijanjem dobrih odnosa s policijom; razvijanjem ekstrakurikularnih aktivnosti; dobrim poznavanjem zakona; obukom roditelja; i poboljšanjem međusobnih odnosa odraslih u školi.” (Conoley i Goldstein, 1997: 494).

Školski programi za smanjenje nasilja obično sadrže i preventivne i interventne mere (pa se nekad označavaju interventnim a nekad preventivnim programima), i retko se fokusiraju samo na jedan faktor, već nastoje da se bave nizom pre svega psiholoških faktora (emocionalnom, saznajnom, ponašajnom komponentom). Postoji veliki broj programa za suzbijanje nasilja,⁸⁶

86 Konoli i Goldštajn (Conoley i Goldstein, 1997: 494) prebrojali su 215 programa za prevenciju nasilja. Centar za istraživanje i prevenciju nasilja na Univerzitetu u Koloradu, osnovan 1992. godine, analizirao je u svom izveštaju iz 1999. godine 450 programa protiv siledžijstva, da bi se početkom 2009. godine taj broj povećao na 800 (<http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/index.html>).

kao što postoji i velika potražnja za njima kao lekom od akutnog društvenog problema. Kako Filds i MakNamara (2003) zapažaju, posle svakog slučaja školske pucnjave u SAD dolazi do „eksplozije novih programa za prevenciju nasilja” (str. 79). Neki od tih programa fokusirani su baš na smanjenje nasilja, a neki imaju šire ciljeve, koji obuhvataju smanjenje nasilja. Može se primetiti da talas novih programa nije praćen osekom nasilja.

Ove intervencije mogu biti van škole, i van uzrasta obuhvaćenih školom. Na primer, pošto su nedostatak afektivnih veza i loše vaspitanje faktori rizika, od velike koristi može biti rad sa roditeljima dok su deca još vrlo mala. I zaista, brojni programi se na tome i zasnivaju (vidi Kazdin, 1987). Međutim, nisu svi roditelji spremni da dobrovoljno učestvuju u takvom programu, niti motivisani da se dovoljno angažuju. Neki nisu ni sposobni za zahtevnu edukaciju, neki, opet, nisu dostupni.

Škola se pokazuje kao idealno mesto, u stvari jedino, gde se mogu lako sprovesti programi za smanjenje nasilja među decom školskog uzrasta. Škola je obavezna institucija za decu upravo u periodu intenzivnog socijalnog sazrevanja. Uostalom, nasilje mladih je skoncentrisano najpre u školi. Škola je mesto gde deca provode skoro polovinu svog dana, i mesto na kome je stalna intenzivna interakcija s drugim učenicima i nastavnicima neizbežna. Škola može da interveniše na više načina, delujući na više korena nasilnog ponašanja – na samog učenika, njegovu porodicu, vršnjake, medije. Kako piše Jasna Hrnčić (2001: 231), škola je

„jedini agens socijalizacije od strane šire društvene zajednice koji ima pristup mladoj osobi dovoljno rano da bi uticaj bio efikasan, dovoljno masovno da bi zaista bio preventivan, dovoljno dugo da bi bio efikasan i, što je bitno, dovoljno posredovan individualnim radom stručnjaka (nastavnika) da bi bio podložan intervenciji”.

Zbog njihove brojnosti i raznovrsnosti s obzirom na ciljeve, način rada, obuhvat, grupe kojima su namenjene, školske programe je veoma teško sistematisati. U svom prikazu, krenuću od programa koji se bave specifičnom kategorijom dece (koji spadaju u programe sekundarne i tercijarne prevencije), a zatim ću prikazati neke programe primarne prevencije koji rade sa celokupnom populacijom dece. Nakon toga ću prikazati tzv. celoškolske programe, čiji program uključuje i rad s drugim kategorijama a ne samo sa decom, i koji se često proširuje na rad van školskog okruženja.⁸⁷

87 Jedan broj školskih programa za prevenciju nasilja detaljnije je prikazan u: Gašić-Pavišić (2004).

Rad sa nasilnicima

Rad sa nasilnicima podrazumeva da se zna zašto su nasilna deca nasilna i šta i kako treba promeniti da bi se nasilje smanjilo. Celo dosadašnje izlaganje govori da smo još uvek daleko od definitivnog odgovora, ali da je identifikovan veći broj faktora koji se mogu smatrati faktorima rizika odnosno protektivnim faktorima, i na koje bi trebalo uticati ako se želi smanjiti nasilje. Od identifikovanja faktora na koje se želi uticati do programa prevencije dalek je put. Tek treba smisliti konkretne načine da se faktori rizika oslabe a protektivni faktori osnaže, i te načine treba prevesti u veoma konkretna uputstva onima koji bi programe sprovodili.

Rad sa nasilnicima težak je i osetljiv zadatak. Mora im se jasno staviti do znanja da je njihovo ponašanje neprihvatljivo, mora se učiniti da im posledice takvog ponašanja više ne budu privlačne, a istovremeno se ne smeju odbaciti – štaviše, treba ih nagovoriti da saraduju na korigovanju vlastitog ponašanja.

Na osnovu prikupljenih podataka i formulisanih teorija, može se izdvojiti nekoliko ključnih komponenti socijalnog i emocionalnog razvoja koje predstavljaju zaštitne faktore ili faktore rizika za agresiju i odabrali one na koje će se intervenisati. Nensi Guera (2003) navodi nekoliko takvih faktora koje treba razvijati: (a) sposobnost da se prate i kontrolišu osećanja, misli i postupci (npr. kontrola impulsa) (b) sposobnost da se pokaže empatička briga za druge; (c) sposobnost suočavanja sa interpersonalnim problemima i njihovog rešavanja; (d) pozitivan identitet i orijentacija ka budućnosti, i (e) sposobnost zasnivanja pozitivnih vršnjačkih odnosa. Programi koji nastoje delovati na ove faktore moraju biti i razvojno osetljivi, jer se pokazuje da nisu na svim razvojnim stupnjevima svi ovi faktori podjednako podložni menjanju i, što je važnije, nisu podjednako značajni u nastanku agresivnog ponašanja.

Kratak opis nekoliko programa poslužiće da se stvori jasnija predstava o tome kako se teorijske postavke prevode u konkretne aktivnosti i kolika je šarolikost među programima namenjenim nasilnicima.

Pikasov metod zajedničke brige

Anatol Pikas je vrlo rano razvio posebne metode intervencije u slučaju mobinga (nasilja grupe nad pojedincem). Prvu varijantu, pogodnu za decu mlađu od 12 godina, nazvao je „metod sugestivnih naloga”, jer se sastoji u davanju autoritativnih tumačenja i naloga, dok je kasniji metod, koji je nazvan „metod zajedničke brige” i koji će ovde biti ukratko opisan, pogodan za sve uzraste (Pikas, 1989).

Kada psiholog ili nastavnik uoči da grupa dece maltretira nekoga, pozvaće tu decu i razgovarati sa svakim od njih posebno, po desetak minuta (prethodne neuspešne pokušaje tretmana mobinga Pikas pre svega tumači time što su nastavnici radili sa celom grupom nasilnika). Tokom razgovora, nastavnik pokazuje snažnu empatiju prema žrtvi i nastoji da razgovor usmeri ka buđenju takve empatije i kod nasilnika, i od njih traži predloge šta da se radi da bi se žrtvi pomoglo. Posle razgovora sa nasilnicima, vodi se razgovor i sa žrtvom. Posle otprilike nedelju dana nastavnik opet razgovara sa nasilnicima, da bi od njih čuo šta su oni u međuveremenu preduzeli i da li su njihova nastojanja da pomognu žrtvi bila uspešna ili ne. Sam nastavnik treba da proceni da li će taj susret biti niz pojedinačnih razgovora ili razgovor sa celom grupom, i da li će mu prisustvovati žrtva ili ne. Komentarišući Olveusove izveštaje po kojima pokušaji da se mobing spreči podizanjem opšteg nivoa svesti na nivou cele škole dovode do toga da se broj nasilja prepolovi, Pikas ističe da nalazi govore da „ipak nešto ostaje”; njegov tretman, međutim, navodno pokazuje stoprocentni uspeh.

„Scenario” za decu koja se siledžijski ponašaju je sledeći:

Učitelj: (*mirno i neutralnim tonom*): Čujem da si bio zločest prema Samiju.

Učenik: Nisam ja!

Učitelj: Samiju se dešavaju razne neprijatnosti. Reci mi nešto o tome.

Učenik: (*ćuti – učitelj ga ne požuruje i ne prekida ćutanje*)

Učenik: Pa, neka deca ga zadirkuju zbog njegovog oblačenja. On je tako zapušten.

Učitelj: Dakle, Sami se ne oseća baš dobro u školi.

Učenik: Valjda.

Učitelj: Šta bi ti mogao da učiniš da Samiju bude bolje?

Učenik: Ja?

Učitelj: Da, ti.

Učenik: (*ćuti – učitelj ga ne požuruje i ne prekida ćutanje*)

Učenik: Pa, mogao bih da kažem drugima da ga ostave na miru.

Učitelj: Odlično. To ćeš uraditi tokom sledeće sedmice. Naći ćemo se opet sledeće nedelje da vidimo šta si postigao.

(Iz Thompson, Arora i Sharp, 2002, str. 146–7)

Pristup bez optuživanja

Pikasova tehnika je u osnovi pristupa „Bez optuživanja” („*No Blame Approach*”) kojeg su razvili Džordž Robinson i Barbara Mejns (Robinson i Maines, 1997), koji se u nekim školama koristi kao interventni program. Program se bazira na ideji da su optuživanje, kažnjavanje i stigmatizacija siledžija neefikasni i čak štaviše kontraproduktivni, i da siledžije treba pridobiti tako što će se snažno pojačati njihova empatičnost prema žrtvi. Siledžija će tada prihvatiti zajedničku odgovornost za stanje žrtve, želeće da joj pomogne i biće motivisan da iznađe najbolji način da to uradi. To se može postići u uslovima gde se siledžijama kaže da neće biti kažnjeni a istovremeno se od njih traži da se upoznaju sa stanjem žrtve (obično tako što žrtva prethodno kaže ili napiše kako se osećala i to se kasnije koristi kao materijal). Pošto se saznalo za neki slučaj malotretiranja, grupi učenika, među kojima su i siledžije, predoči se informacija o žrtvi i njenom stanju, pri čemu se ne opisuje konkretan slučaj niti se iko optužuje (čak se ni siledžije tako ne nazivaju). Ovakav postupak, pretpostavlja se, dovešće do toga da nasilnici a i posmatrači tačnije vide situaciju – umesto olakih komentara tipa: „to su samo dečje igre”, „nije to ništa”, „to nikome ne smeta” i slično, biće spremni da se suoče sa opisom nasilja iz žrtvine perspektive.

I dete koje je žrtva mora se potruditi da umesto misli tipa „nasilje nikad neće prestati” preciznije formuliše svoj problem. Pretpostavka je da će siledžije biti pod utiskom žrtvinih neugodnosti i pod socijalnim pritiskom ostalih članova grupe i da će preduzeti mere da joj pomognu. Zajednički susret se i završava nastavnikovim prebacivanjem odgovornosti za nalaženje rešenja problema na grupu, i dogovorom o naknadnom susretu. Kroz izvesno vreme, otprilike nedelju dana, nastavnik se sastaje sa svakim učesnikom grupe, i sa žrtvom, pojedinačno, da bi se osvedočio ima li napretka u rešavanju problema. Model je primeren za blage forme nasilja, među mlađim učenicima, između kojih vladaju drugarski odnosi.

Ima nekoliko razlika između Pikasovog i ovog programa (Cowie, 2004). U Pikasovom programu, razgovor sa nasilnicima najpre se obavlja pojedinačno pa tek onda u grupi, i to pre izveštaja žrtve, da žrtva ne bi bila optužena za tužakanje. Uz to, kod Pikasa je naglasak na sporazumu između odraslog i nasilnika, a ne na grupnoj dinamici.

Učenje zamene agresije

Jedan program tercijarne prevencije je program „Učenje zamene agresije” (ART – „Aggression Replacement Training”) koji su razvili Arnold Goldštajn i Beri Glik (Goldstein, Glick i Gibbs, 1986). Program spada u kognitivno-bihejvioralne programe i namenjen je hronično agresivnoj deci koja

su odrastala u hronično agresivnoj sredini. Prvobitno je korišćen u radu sa adolescentima uzrasta 12–17 godina u popravnim domovima, a kasnije je prilagođen za primenu u školama kao i za rad sa odraslima. Preporučuje se da program traje minimum 10 nedelja, a sesije od 45–60 minuta su tri puta nedeljno.

Pošto se polazi od toga da je agresivnost rezultat, sem spoljašnjih uticaja, i interakcije detetovog kognitivnog, emotivnog i bihejvioralnog funkcionisanja, sva tri aspekta su obuhvaćena programom. Program se sastoji u učenju socijalnih veština, kontroli besa kao i moralnom vaspitanju usmerenom na jačanje osećanja pravednosti i poštenja. Socijalne veštine su vrlo specifične, ima ih 50 razvrstanih u šest kategorija. Učenici se uče da u konfliktima i problemskim situacijama postavljaju ciljeve i prioritete, pregovaraju, nenasilno odgovaraju na zadirkivanja i optužbe, pripremaju se za neprijatne razgovore. Najpre instruktor služi kao model koji postepeno demonstrira socijalne veštine, nastojeći da deca jasno shvate kako se neko ponašanje izvodi i zašto je to važno. Zatim sama deca kroz igranje uloga uvežbavaju ta ponašanja, zamišljajući različite kontekste, i dobijaju povratne informacije od instruktora i drugih učenika. Nakon toga, svaki učenik dobije domaći zadatak da van sesije primeni konkretnu socijalnu veštinu a da zatim izvesti kako je to prošlo. Takođe, deca se obučavaju i u kontroli besa. Deca se uče da prepoznaju šta provocira njihov bes i uče tehnike koje im pomažu da ga redukuju (duboko disanje, brojanje unazad, zamišljanje pozitivnih slika). Takođe, uče se kognitivnim strategijama kontrole besa tako što razmišljaju o negativnim posledicama besa i reinterpetiraju izazivače besa u drugačijem svetlu. Moralno vaspitanje usmereno je na razvijanje osećanja pravednosti, poštenja i uvažavanja tuđih prava i potreba.

Zamišljeno je da se program sprovodi na nivou odeljenja, tj. da se grupe ne čine samo agresivna deca već i ona koja nisu agresivna, a koja bi predstavljala modele i korektive. Moguće je program primenjivati i u individualizovanom radu, jedan na jedan. U jednom kasnijem programu pod nazivom „Prosocijalni program za agresivne mlade” (Goldstein, 1997), ovim aktivnostima se pridodaje i obuka u rešavanju problema, socijalnom opažanju, empatiji, upravljanju anksioznošću i saradnji (vidi Gašić–Pavišić, 2004: 174).

Interventni program protiv siledžijstva

Jedan od programa usmerenih na individualni rad sa nasilnim učenicima je „Interventni program protiv siledžijstva” (BIP – „*The Bullying Intervention Program*”) (Espelage i Swearer, 2008). Program se ubraja u kognitivno-bihejvioralne intervencije koje se sprovode individualno s nasilnim učenicom. Zamišljeno je da se program postavi nasilnom učeniku i njegovim roditeljima kao alternativa isključenju iz škole. Program se

sastoji od trosatne sesije između učenika i savetnika/terapeuta, i uključuje tri komponente: ispitivanje („snimak” ponašanja, depresivnosti, anksioznosti, kognicija vezanih za nasilništvo, sliku o sebi i školu), edukaciju (PowerPoint prezentacija o siledžijstvu i rad na „radnim sveskama”, zajedničko gledanje videa o siledžijstvu) i povratnu informaciju (gde terapeut i učenik razgovaraju o učenikovim iskustvima s nasiljem i o BIP).

Program „Hladna glava”

Iz naše štampe⁸⁸ moglo se saznati o jednom programu, nazvanom „Hladna glava”, koji se primenjuje u OŠ „J. J. Zmaj” u Subotici. Oni učenici koji bi ispoljili siledžijsko ponašanje prema drugim učenicima za vreme školskog odmora ne idu u dvorište već u „školski zatvor”. Ono zbog čega se ovakva intervencija ne može označiti samo kao kazna jeste i to što u „školskom zatvoru” s nasilnicima razgovaraju školski psiholog i pedagog, čitaju im se njihova prava iz Statuta škole, deca iz novina isecaju tekstove gde se piše o siledžijama i nasilništvu i o tome diskutuju, uz to uređuju panoe i prave čestitke.

Programi namenjeni žrtvama

Ako se pogledaju rasprave na elektronskim forumima koje se povedu oko nekog obelodanjenog slučaja nasilja, zapaža se da su najčešći saveti koji se žrtvi daju ohrabrivanje da vrati istom merom, da se suprotstavi, da nasilniku „pokaže zube”. Kao što savet ima svoje zagovornike, ima i kritičare. Uzećemo za primer deo raprave za i protiv, vođene od decembra 2008. do januara 2009. godine na forumu na B92 (temu je pokrenula jedna majka tražeći savet šta da radi kad njenog sina u 3. razredu osnovne škole maltretira drugi učenik). Neki od argumenata za i protiv sučeljeni su na sledećoj strani (str. 242).

U okviru programa namenjenih žrtvama nasilja, daje se za pravo onima koji su skeptični prema ideji da je na agresiju najbolje odgovoriti agresijom. U nekim programima smatra se da je korisno osnažiti žrtvu, nekad to osnaživanje ide i do obučavanja borilačkim veštinama⁸⁹, ali se nikad eksplicitno ne zagovara agresivan odgovor. Sem što bi takav pristup bio rizičan i što nekad nije realno očekivati toliku transformaciju žrtve, njime bi se odgovornost za zaustavljanje nasilja prebacio velikim delom na žrtve umesto na nasilnike i posmatrače.

88 Šta je to program „Hladna glava”, *Politika*, 19. 1. 2008.

89 U jednoj knjizi samopomoći namenjenoj žrtvama siledžijstva (Laskey, 1992) toplo se preporučuje sistematsko oblikovanje mišića, fizičko osnaživanje i bavljenje boksom.

Za

„Bolje vreme utrošite da svom detetu objasnite da treba da se bori za svoj integritet pa makar završio i slomljenog nosa – oni koji kičmu savijaju nad svakom nećakom budu vrlo brzo prepoznati i šikanirani tokom njihovog čitavog života...”

„Ništa zakon, ništa direktor, ništa učiteljica. To ne pije vode. Dok oni nešto urade, dete će se nakupiti i straha i frustracija i zamrzice školu. Treba da se potuče s tim klipanom taman da je dvaput jači. Treba ga osokoliti i reći da nije strašno da dobije malo batina, važno je da ih što više udjeli.”

„Imao sam i ja par takvih situacija i rešio ih na apsolutno isti način – kad pokažeš takvom kretenu da ga se ne plašiš neće više smeti da te takne. Ja sam tada (a i sada sam) bio sve samo ne agresivna persona, al' što se kaže – prema svecu i tropar. Ti, kako ih ja zovem, fear-fenders i ispadaju 'alfa ratnici' samo zato što ih se drugi plaše – kad skloniš taj strah vidiš koliko su zapravo jadni i bedni. A dovoljno je samo jedared im pokazati da su prešli liniju i više nikad neće smeti na tebe da nastanu – baš zato što ih se ne plašiš.”

„Zato i kažem, te situacije se tako najbolje rešavaju – at worst možeš završiti slomljenog nosa (a ja koliko se sećam u to doba smo regularno lomili ruke, noge i glave normalnim 'igranjem' tako da je jedna šorka daleko manja opasnost), at best siledžija će se upišati od straha pa će se uloge promeniti i svi njega zvati 'janko upišanko'. U svakom slučaju pokažeš da nisi osoba koju treba zajejavati i problem će biti rešen, čak i po potencijalnu cenu par masnica i slomljenog nosa. Fizičke povrede se brzo saniraju, psihičke traume mogu ostati za ceo život.”

Protiv

„A ako mislite da se od finog i mirnog (eventualno povučenog) deteta možete uz par saveta dobiti dete koje će se samopouzdanost ili čak agresivno postaviti u situaciji siledžijstva, pa grešite. Čak mislim da se sa takvim pristupom može desiti više štete no koristi, ukoliko čak i pokušaj, i ne uspe, može izgubiti i ono malo sigurnosti u sebe koje je pre toga imalo. Ne i obavezno, ali i to je mogućnost. Nije svako za kabadahiju, nije svako u stanju da se izbori sa napasnikom na adekvatan način. Nismo svi isti. Treba da pri vaspitavanju deteta postoji obrazac koji će ga uputiti da treba da se bori u životu, ali na koji način – vrlo zavisi od konkretne osobe.”

„Šta da radimo sa decom koja su izuzetno sitne građe, nežnog zdravlja, sa nekim mentalnim problemima ili jednostavno suviše stidljiva pa su zato predmet zajejavancije? Terati ih da rade nešto što je toliko protiv njihove prirode, nema nikakvog efekta. Ako je dete npr bolno stidljivo, vrlo brzo će postati svesno da je to jedna od karakteristika koju njegovi vršnjaci ne cene baš mnogo i da bi mu bilo bolje da nije takav, ali su potrebne nekad i godine da se stidljivo dete izvuče iz svoje ljušture. I to su slučajevi kada roditelj mora da istupi. U nekom fizičkom sukobu ako bi do toga došlo ovakva nemaju nikakve šanse.”

„Kao prvo zaboravite sve te priče „kad sam ja bio u školi pa bio jedan...” To je u većini slučajeva daleka prošlost i neko sasvim drugo bezbednije i srećnije vreme. Vecina tadašnjih iskustava se ne mogu primeniti na današnje uslove jer su „male siledžije” dosta evoluirale prateći tendencije u društvu.”

Prvi zadatak programa namenjenih žrtvama jeste da žrtve pre svega nauče da prepoznaju opasne situacije i da ih izbegavaju, i kako da traže pomoć drugih. Što se ponašanja u interakciji sa vršnjacima tiče, programi imaju za cilj da uklone pretpostavljene nedostatke u socijalnim veštinama koje ove učenike čine pogodnim i prepoznatljivim žrtvama. Zadatak ovih programa je, kad se malo bolje razmisli, nejasniji nego onih programa namenjenih nasilnicima. Jer, dok je jasno u kom pravcu bi trebalo oblikovati ponašanje nasilnika, ne postoji slaganje oko toga kako bi žrtva trebalo da se ponaša da bi izbegla nasilnika ili se odbranila. Pokazuje se da i emocionalne reakcije kao što je plakanje, i agresivno ponašanje (naročito protiv jačeg) potkrepljuju nasilnika, ali i ravnodušnost.

Generalna strategija je povećanje asertivnosti potencijalnih žrtvi. Asertivna reakcija, objašnjava Roberts (2006: 109), „šalje duplu poruku. Ona nije agresivna poput namere provociranja, već postavlja granicu na miran i kontrolisan način. Ona je neemocionalno iznošenje činjenice: ‘Sad je dosta. Ne volim kada prema meni postupaš na takav način.’ Ona takođe nije pasivan odgovor. Na ugrožavanje granica odgovara se neemocionalnim davanjem do znanja da je osoba svesna da su joj lične granice povređene i da agresor treba da stane i ne ide dalje. Nereagovanjem na agresorov način verovatnoća eskalacije je smanjena, ali ne i sasvim eliminisana. Kada se u ranoj fazi konfrontacije agresoru pošalje poruka: „Ja sam sposoban da se nosim s tvojim izazivanjem” ili: „Jasno mi je šta radiš”, siledžija je sklon da potraži nekoga sa manje sigurnim granicama koje bi ugrozio.

Asertivnost je veština koja se uči, a učenje se odvija iskustvenim putem: obično unutar grupe žrtava instruktor objašnjava principe asertivnog ponašanja, demonstrira ga u različitim situacijama, a onda učenici igraju uloge i uvežbavaju ponašanje u skladu sa povratnim informacijama koje dobijaju od instruktora i od grupe.

Programi namenjeni vršnjacima

Ovi programi idu na iskorišćavanje potencijala koji leži u ćutljivoj većini – posmatračima, tj. članovima grupe koji nisu ni nasilnici ni žrtve, a u čijem prisustvu se odvija nasilje. Cilj programa je da kod ove grupe razviju norme koje bi osuđivale ravnodušnost prema siledžijstvu i koje bi učile kako se može adekvatno reagovati da bi se žrtva zaštitila. Prednost vršnjačke intervencije nije samo u brojnosti, pa samim tim i moći vršnjaka. Vršnjaci ranije od odraslih detektuju nasilje jer se ono i dešava u njihovom prisustvu, a ugroženi učenici su spremniji da traže pomoć od njih nego od odraslih. Vršnjaci lakše uspostavljaju komunikaciju i sa nasilnikom i sa žrtvom jer pripadaju istoj vršnjačkoj kulturi – bolje se među sobom razu-

meju i lakše sporazumevaju i dogovaraju. Sem toga, i sami vršnjaci imaju koristi od učestvovanja u nalaženju rešenja za slučajeve nasilja – razvijaju socijalne veštine i povećavaju međusobnu kohezivnost.

U programima se koriste različiti načini za aktiviranje i osnaživanje dotle pasivnih posmatrača (Salmivalli, 1999): jačanje svesti o nasilju kao grupnom procesu i ulogama u njemu, o njegovoj ozbiljnosti i rasprostranjenosti; povećana samorefleksija, gde bi učenik postao svestan vlastite uloge u tom procesu, uz povećane emocije i osećanje odgovornosti, i usvajanje drugačijeg ponašanja, npr. obavezivanjem, putem učenja uloga. Nekada se uporedo s ovim intervencijama nastoji da se direktno modifikuje sociometrijska struktura grupe, na primer razmeštanjem po drugim odeljenjima pripadnika „klika” koje nasilnici često prave unutar odeljenja.

Programi vršnjačke podrške

Programi namenjeni vršnjacima ne očekuju da se veća briga o žrtvama ispolji samo u spontanim interakcijama, već se radi i na uspostavljanju formalnih uloga, baš kao i u slučajevima vršnjačkog pomaganja u učenju ili sticanju zdravih oblika ponašanja. Učenici u ovim formalnim ulogama obučavaju se da se aktivno uključuju u rešavanje konflikata i da umeju adekvatno da se ophode prema različitim ulogama: da žrtvama pomognu i pokažu saosećanje i razumevanje, da motivišu druge da pomognu, da nasilnika zaustave. Takvi programi su razvijeni u Velikoj Britaniji, Australiji, Novom Zelandu (Naylor i Cowie, 1999; Cowie i Hutson, 2005). Njihova specifičnost je što vršnjaci–pomagači pružaju direktnu podršku vršnjacima, prethodno se obučavaju u veštinama i strategijama za rešavanje takvih problemskih situacija, intervencije koje preduzimaju nisu kažnjavalačke, a odrasli im pružaju podršku i savete bez direktnog mešanja (Sharp i Cowie, 1998).

Najstariji oblik takve podrške jeste *vršnjačko savetovanje*, kojeg je 1985. godine započela, a zatim početkom devedesetih razvila Neta Kartjart (Cartwright, 2005) u Velikoj Britaniji. Izabrani učenici se obučavaju u veštini slušanja i savetovanja, i unutar škole dobijaju svoje prostorije za rad, u kojima mogu razgovarati sa pojedinačnim učenicima. Mada su i savetnici i korisnici imali pozitivno mišljenje o ovoj formi podrške, smetala im je relativna formalnost u odnosima, pa je ovaj vid podrške iznedrio novu formu – *sprijateljavanje*. Biraju se deca s prosocijalnom orijentacijom i toplinom u socijanim odnosima, takođe se edukuju u aktivnom slušanju i asertivnosti. Za potencijalne žrtve, dobiti pouzdanog prijatelja predstavlja značajan korak i u samopoštovanju i osećanju sigurnosti.

U *vršnjačkoj medijaciji*, medijator ima aktivan odnos u rešavanju konflikta, nastojeći da pažljivo sluša sve strane i da pomogne u njihovoj

komunikaciji. Vršnjačka medijacija najpre je ušla u škole u SAD početkom osamdesetih godina, kao praktičan postupak koji dopunjuje postojeće načine rešavanja konflikata u školi. Od nekoliko programa koji su tada postojali sad ih, prema Helen Kovi, ima u SAD nekoliko hiljada. Krajem osamdesetih i u devedesetim vršnjačka medijacija počinje da se primenjuje u Evropi, Kanadi, Australiji, Novom Zelandu (vidi opširnije u Cowie, 2000). Ova praksa se podudara sa paralelnim težnjama da se razvija autonomija učenika i podstiče njihova međusobna komunikacija. Najčešće se vršnjačka medijacija sprovodi tako što manji broj dece prođe obuku za medijatora⁹⁰ koja, prema jednom priručniku za vršnjačku medijaciju (Stacey i Robinson, 1997), može da ima sledeću formu. Manja grupa dece koja se prijavi za medijatore prođe obuku van školskih časova. Obuka traje oko tri dana i sadrži upoznavanje sa konfliktima i medijacijom i obučavanje, obično kroz igranje uloga, veštinama potrebnim za medijaciju, kao što su aktivno slušanje. Medijatori dobijaju konstantnu podršku i superviziju odraslih, i sastaju se jednom nedeljno. Učenici–medijatori bave se lakšim slučajevima kao što su ogovaranja, pretnje, vređanje i sl, dok ekstremne oblike verbalnog i fizičkog nasilja prepuštaju odraslima. Po pravilu, u slučaj su uključena dva medijatora. Mada ima izveštaja i o vršnjačkoj medijaciji sedmogodišnjaka, medijacija se najčešće organizuje sa srednjoškolcima i starijim osnovcima. Prema nekim ispitivanjima (Johnson i Johnson, 1996), u preko 80% vršnjačkih sukoba koji se reše, na ovaj način postiže se trajno rešenje.

Program vršnjačke medijacije u školi pokrenut je i u našoj zemlji, u okviru projekta „Upravljanje konfliktima – osnaživanje mladih za nenasilno ponašanje”, realizovanog od strane Nemačke vladine organizacije za tehničku pomoć i saradnju (GTZ) i Pedagoškog društva Srbije. Do početka 2009. godine, program vršnjačke medijacije realizovan je u 105 škola širom Srbije, a obukom je obuhvaćeno 829 učenika i 546 odraslih.⁹¹

Medijacija ima i svoja ograničenja. Ona je pre svega jedan od načina rešavanja konflikata, i mada se situacije nasilja mogu u širem smislu odrediti kao konfliktne situacije, to nije onaj tip konflikata u kojima je vršnjačka medijacija optimalna. Medijaciji ne pogoduje kad ne postoji spremnost obe strane da joj se pristupi, i kad postoji velika nesrazmera moći između strana u konfliktu, a takvi su slučajevi siledžijstva. Takođe, jedan od mogućih problema je neprijateljstvo dela grupe prema deci koja su nosioci ovih uloga, pogotovo u sredinama gde postoji visok stepen

90 Negde se medijacija uči i sprovodi u okviru izbornog predmeta, a negde celokupno osoblje škole i učenicu prođu obuku za medijaciju.

91 Podaci iz Okvirnog akcionog plana za prevenciju nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama.

nasilja (Cowie i Olafsson, 2000). Da bi vršnjačka medijacija bila uspešna i tako samu sebe reklamirala, ona mora prethodno biti većinski prihvaćena, što nije jednostavno. Kako se u jednom izveštaju sa Novog Zelanda kaže, „Procenjuje se da učenicima treba dve godine a učiteljima pet godina da prihvate vršnjačku medijaciju kao način razrešavanja sukoba” (Cameron i Dupuis, 1989: 7).

I drugi programi vršnjačke podrške, a ne samo medijacija mogu se sretati s otporima u onoj meri u kojoj se pokazuje da se radi o akcijama koje organizuju i sprovode odrasli, o normama koje odrasli ekspliciraju, jer to dovodi do toga da deca imaju rezervisan stav, posebno prema učenicima koji se uključe u tu saradnju sa odraslima. Verovatno je na starijim uzrastima tendencija suprotstavljanja autoritetu odraslih veća, ali postoji i na nižim razredima. Programi vršnjačke podrške u svakom slučaju treba da su prilagođeni razvojnim potrebama i sposobnostima dece. Kovi i Valas (Cowie i Wallace, 2000) smatraju da sprijateljavanje i vršnjačka medijacija/rešavanje konflikata nisu pogodni za decu mlađu od 9 godina, a da su pristupi bazirani na savetovanju i aktivnom slušanju najbolji za srednjoškolce i studente.

U jednom ispitivanju sprovedenom u 51 školi u Velikoj Britaniji u kojima je postojao neki oblik vršnjačke podrške (Naylor i Cowie, 1999), pokazalo se da je najčešći oblik bio sprijateljavanje (70%) i savetovanje (18%), a zatim vršnjačka medijacija i mentorisanje, gde obično stariji vršnjak pruža podršku i podržava mlađeg učenika koga je lako povrediti. Deca su generalno bila zadovoljna ovim programima i, mada posle dve godine primene programa nije bio zabeležen pad u nivou zlostavljanja (negde je čak publicitet neposredno posle otpočinjanja programa dovodio i do povećanja nasilja), programi su imali pozitivnog efekta jer su posledice nasilja mogle biti ublažene i deca su bila spremnija da prijave slučajeve nasilja

Sudovi za siledžije

„Jednom nedeljno, a i češće ako je potrebno, održavamo veliki skup – tu slušamo prigovore i žalbe, i ako se bilo ko loše ponašao mi ga kaznimo. Nastavnici takođe dolaze na skup, ali oni mnogo ne odlučuju. Oni imaju poverenja u naše odluke. (...) Ako stigne bilo kakva pritužba, moramo je izneti pred skupom i obelodaniti je da bi je svi čuli, i odlučiti šta u vezi sa tim treba uraditi. Svako siledžijstvo, neljubaznost, neiskrenost i neposlušnost mogu se izneti pred skup, i mi ćemo odlučiti kakvu kaznu treba doneti.”

Ovaj odlomak iz romana Enid Blajton (Enid Blyton) „Najnevaljalija devojčica u školi” (1940) dobro opisuje način rada koji će se oko pola veka kasnije pojaviti u nekim engleskim školama kao jedan od načina borbe protiv siledžijstva. Postupak se sastoji u tome da deca u školi organizuju suđenja siledžijama gde će, kao u svakom sudskom postupku, žrtva moći da iznese optužbu a optuženi da se brani, nakon čega bi sud odredio da li je optuženi kriv i koja kazna bi bila primerena. Sud sačinjavaju učenici koje su druga deca delegirala, ali i odrasli. Sud se bavi samo slučajevima koji su se desili u školi, i na koje je stigla pritužba nekog učenika. Slučajevi su srednje težine: ni trivijalni ni oni koji se tiču ozbiljnih prekršaja koji zahtevaju zakonsku proceduru. Kada postoji žalba, zakaže se zasedanje suda, uz prisustvo optuženog, tužitelja i sve-doka, ali bez publike. Kažnjeni se može žaliti direktoru, koji može staviti veto na kaznu.

Postupak do sada nije sistematski primenjivan niti evaluiran, i nailazi na različite komentare. S jedne strane, ističe se da on koristi potencijale vršnjačke grupe, kod koje razvija motivaciju za angažovanjem. S druge strane, očigledna je moguća zloupotreba moći kao i problemi nastali nezvesnom i dugom procedurom utvrđivanja istine. Ako moć kvari odrasle, može se reći da kvari i decu, a ovde procedura daje moć grupi dece koja je može zloupotrebiti protiv druge dece. Dalje, deca su sklona drakonskim kaznama. I oni koji primenjuju ovu tehniku naglašavaju da je treba primenjivati samo u sklopu šire strategije, tamo gde postoji snažna podrška programu protiv siledžijstva i od strane učenika, roditelja i školskog osoblja, kao jednu od mera, i da sudovima uvek treba da prisustvuje odrasli kao kontrola i korektiv.

U skorašnjoj anketi u okviru evaluacije paketa „Ne patite u tišini” koji se koristi u V. Britaniji (Smith i Samara, 2003) pokazalo se da 11% ispitanih osnovnih i srednjih škola koriste ovu proceduru a da prosečno zadovoljstvo njome (na skali od 1 do 5) iznosi 2.6. Jedna od retkih provera ove tehnike u jednoj srednjoj školi u kojoj se šest godina primenjivao ovaj postupak (Mahdavi i Smith, 2002) pokazala je, na iznenađenje nekih, da je velika većina i školskog osoblja i učenika zadovoljna ovom procedurom i da je smatra boljom od uplitanja nastavnika u dečje probleme. Čak i dobar deo siledžija kojima se sudilo smatrali su donete odluke pravednim. Autori zaključuju da ovakva procedura može biti korisna u borbi protiv siledžijstva pod nekoliko uslova: ako je ceo sistem dobro organizovan i poznat, ako su deca uključena u proceduru prethodno prošla odgovarajuću obuku, ako se postupci vode pod supervizijom odraslih, ako postoji sistem registrovanja nasilnih incidenata i ako se kombinuje sa drugim postupcima (npr. postoje stariji učenici koji su mentori ili savetnici mlađima).

Programi namenjeni nastavnicima

Dok se u nekim istraživanjima konstatuje da se nastavnici ne osećaju sasvim kompetentnim u suprotstavljanju nasilniku (Espelage i sar., 2003), u drugima se, opet, zaključuje da nastavnici precenjuju svoju veštinu nošenja sa nasilništvom (Kochenderfer–Ladd i Pelletier, 2007). U istraživanju „Škola bez nasilja” otprilike jedna trećina odraslih najvećom je ocenom na skali od 1 do 10 ocenila vlastitu sposobnost da prepozna slučajevne školskog nasilja, kao i poznavanje šta treba raditi u slučaju nasilja između učenika i nasilja prema njemu lično. Jedino su prilikom ocene uspešnosti mera koje preduzimaju pokazali manju samouverenost – samo 17% je vlastitu uspešnost ocenilo najvećom ocenom (prosečna samoocena je i dalje vrlo visoka – 7,8%).

Bez obzira na generalno visoke samoocene, jedan broj nastavnika ne oseća se dovoljno kompetentan u suočavanju sa školskim nasiljem, a i oni koji su sebi dali visoke ocene mogli su to uraditi zbog tendencije davanja društveno poželjnih odogovora ili zbog toga što nemaju pravi uvid u svoje kompetencije. U svakom slučaju, očigledno je da nije na odmet da se nastavnici i ostali zaposleni u školi upoznaju s problemom koji je relativno nov, i s mogućim načinima njegovog rešavanja. Neki programi su namenjeni nastavnicima i sastoje se u jačanju njihovih znanja i kompetencija u vezi sa siledžijstvom. U jednom takvom programu, koji su u Finskoj razvili Salmivali i Kaukiainen (prema Björkqvist i Jansson, 2003), nastavnici su pohađali dva intenzivna seminara u razmaku od 6 meseci, i na njima su sticali potrebna znanja i veštine nošenja sa siledžijstvom.

Inače, sve više se pokazuje neophodnim da obuka za borbu protiv školskog nasilja bude sastavni deo redovne obuke budućih nastavnika, nikako ne dodatak koji bi samo neki od njih koji pokazuju posebnu zainteresovanost dobijali tokom svog radnog vremena.

Celoškolski programi

Celoškolski programi su oni čija su ciljna grupa sve kategorije učenika, a po pravilu i odrasli – osoblje škole i roditelji. Pošto se za različite ciljne grupe postavljaju različiti ciljevi i njima prilagođava način rada, sadržaj programa je veoma složen. Zahteva detaljnu pripremu i organizaciju, a obično i traje duže. Zbog kompleksnosti sadržaja, metoda rada i ciljnih grupa, zovu se još i *multimodalni* ili *integrativni programi*.

Najpoznatiji program ove vrste, koji je poslužio kao prototip za razvijanje sličnih programa, jeste tzv. Olveusov program, pa ću njega detaljnije prikazati.

Olveusov program prevencije siledžijstva

Program je osmišljen na osnovu prethodnih istraživanja koja su se ticala školskog nasilja. Najuoštenija ideja programa da, pošto se nasilje uči i zavisi od svojih posledica, treba stvoriti uslove koji će povećati pozitivne posledice ponašanja koje nije nasilno i smanjiti pozitivne a povećati negativne posledice nasilja, prevedena je u sledeće ciljeve, metode i strategije (Tabela 10).

Centralni element programa mogao bi se nazvati „pravila i posledice”. Osnovna poruka da je nasilje neprihvatljivo, konkretizovana je preko niza pravila koja se učenicima predočavaju na vrlo jasan i uočljiv način i za koja se, pošto nisu nametnuta spolja već od strane grupe, očekuje da će ih članovi grupe u većoj meri smatrati ispravnim i obavezujućim, a pravila su praćena uverljivim porukama o posledicama njihovog pridržavanja odnosno kršenja.

Kako izgleda konkretno sprovođenje ovog programa u praksi?

Program je prvi put primenjen u periodu 1983–1985, a iskustva iz te primene dovela su do manjih revizija u kasnijim primenama. Početku primene programa prethodilo je (oko 4 meseca ranije) snimanje početnog stanja, tako što je deci i odraslima zadavan upitnik o rasprostranjenosti nasilja u školi. Ova istraživačka faza služi da ukaže na obim problema i njegove specifičnosti u konkretnoj sredini, a takođe i da motiviše buduće učesnike u programu.

Kako jedan od koautora originalnog programa (Roland, 2000) opisuje, sve osnovne i srednje škole u Norveškoj, u kojima su učenici uzrasta približno 7–13 i 14–16 godina, dobile su pakete sa materijalima za direktore, nastavnike i roditelje, koje je izradila ekspertska grupa Ministarstva. Glavni deo paketa bio je tekst o siledžijstvu namenjen razrednim starešinama i nastavnicima, u kojem su prikazani neki teorijski i praktični rezultati i ponuđeni praktični saveti kako se nositi sa ovim problemom (Olweus i Roland, 1983). Program je bio manje usmeren na preventivu – postojali su materijali koje su nastavnici i učenici mogli koristiti kada unutar odeljenja razgovaraju o siledžijstvu i načinima suprotstavljanja – a više na preporuke kako intervenirati u slučajevima siledžijstva (Olweus i Roland, 1983; Roland, 1998; Roland i Munthe 1997). Preporučena intervencija išla je u više paralelnih pravaca. Žrtvi bi bila pružena zaštita od nasilnika, a sa svakim nasilnikom pojedinačno (u slučaju grupnog maltretiranja) obavio bi se razgovor i tražilo bi se da odmah prekine sa siledžijstvom. Savetovano je da siledžije i žrtve treba okupiti zajedno da bi se potvrdilo konstruktivno i zajedničko rešenje, kao i da se obave razgovori sa roditeljima siledžija i žrtve.

Program, po Olweusu, obuhvata tri grupe mera: na nivou škole, na nivou odeljenja, i na individualnom nivou.

Tabela 10: Olveusov program prevencije siledžijstva

Ciljevi programa	Metode i strategije programa
<p>Opšti ciljevi programa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. smanjiti postojeće probleme nasilnik/žrtva i spriječiti pojavu novih problema 2. osnažiti kod učesnika ponašanja i stavove koji im pomažu da se nose sa problemom nasilja 3. stvoriti toplu i pozitivnu klimu u školi i učiniti školsko okruženje sigurnijim. 	<p>Globalne programske metode i strategije</p> <p><i>Metode</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - »pravila i posledice»: jasna pravila protiv nasilništva i kažnjavanje koje neće biti fizičko niti na neprijateljski način - bolji nadzor skrovitih prostora <p><i>Strategije</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - sastanci školskog osoblja i roditelja - »snimanje stanja» u školi - atraktivnije školsko igralište - tim nastavnika za unapređenje »školske klime» - kontakt telefon
<p>Programski ciljevi za pojedinačne ciljne grupe</p> <p>Nastavnici i drugo školsko osoblje</p> <ul style="list-style-type: none"> - da postanu svesni problema nasilništva - da budu aktivno uključeni u rešavanje tog problema - da reaguju na agresivno ponašanje u dvorištu 	<p>Programske metode i strategije vezane za ciljne grupe</p> <p>Nastavnici</p> <p><i>Metode</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - povećana svest - informacije o problemu nasilnik/žrtva - intenzivno superviziranje u školi za vreme procesa primene programa
<p>Roditelji</p> <ul style="list-style-type: none"> - da postanu svesni problema nasilja - da budu aktivno uključeni u rešavanje tog problema <p>Učenici</p> <ul style="list-style-type: none"> - da budu tolerantniji i prestanu s nasilništvom prema drugima - da pružaju pomoć žrtvama nasilništva - da se suprotstavljaju nasilnom ponašanju 	<p><i>Strategije</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - sastanci zaposlenih i obuka <p>Roditelji</p> <p><i>Metode</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - informisanje o problemu nasilnik/žrtva - konsultovanje tokom razvijanja školskog programa - podrška njihovom detetu kada je viktimizirano - saveti roditeljima nasilnika koji se tiču podizanja dece
<p>Promene socijalnog okruženja</p> <ul style="list-style-type: none"> - atraktivnije školsko igralište 	

Ciljevi programa

Metode i strategije programa

Strategije

- roditeljski kružoci (grupe za diskusiju i učenje)
- diskusione grupe s roditeljima nasilnika i žrtava
- ozbiljni razgovori s decom uključenom u nasilje
- brošura za roditelje

Vršnjaci*Metode*

- odeljenska pravila (razjašnjenja, pohvale i sankcije)
- pohvale kada se pravila poštuju
- odeljenska diskusija o problemima nasilnik/žrtva
- socijalna podrška bavljenju problemom nasilnik/žrtva
- kooperativno učenje

Strategije

- redovni odeljenski sastanci
- igranje uloga
- literatura
- sastanci nastavnika, roditelja i dece
- zajedničke pozitivne aktivnosti

Nasilnici i žrtve*Metode*

- nagrade i kazne u vezi s odeljenskim pravilima
- nastavnička podrška kojom žrtva postaje vredna u očima vršnjaka u odeljenju
- pomoć „neutralnih” učenika

Strategije

- ozbiljni razgovori sa nasilnicima i žrtvama

Mere na nivou škole najpre obuhvataju snimak stanja standardizovanim upitnicima, posle čega sledi školski sastanak u vezi sa problemima nasilništva, gde bi se zaposleni upoznali sa stanjem u školi i s nameravanom akcijom, i gde bi se prihvatio zajednički opšti plan delovanja, što podrazumeva zajednički dogovor i prihvatanje zajedničke odgovornosti. Osnovna poruka celokupnog programa je „Mi ne prihvatamo nasilništvo”. Na nivou škole potrebno je organizovati pojačan nadzor učenika na mestima gde se, prema rezultatima ispitivanja, nasilje najčešće događa i uputiti odrasle da spremno reaguju čim primete nasilje. Da bi se nastavnicima pomoglo da akciju ne dožive kao kampanju i pojedinačni rad, treba što više nastavnika uključiti u manje nastavničke grupe „za razvoj društvenog okruženja u školi”, a slične grupe bi mogle formirati i zainteresovani roditelji. Podstiče se organizovanje susreta nastavnika i roditelja, i formira se SOS telefon na koji deca i roditelji mogu da se javljaju.

Mere na nivou odeljenja najpre se sastoje u razgovorima unutar odeljenja o problemu nasilništva, iz čega bi proisteklo nekoliko jednostavnih odeljenjskih pravila protiv nasilništva koje bi zajednički formulisali i učenicima i nastavnicima. Pravila bi jasno opisivala norme oko kojih su se svi složili, kao i pozitivne i negativne sankcije u slučaju njihovog pridržavanja ili kršenja. Olveus spominje sledeće kazne koje bi bile primerene za nasilništvo: ozbiljni razgovor nastavnika sa učenikom u četiri oka; učenik ostaje da sedi ispred direktorove kancelarije za vreme odmora; učenik provodi nekoliko sati u drugom razredu, možda i s mlađim učenicima; učenik mora stajati uz nastavnika koji nadzire ostale tokom odmora; učenik se šalje na ozbiljni razgovor s direktorom; učeniku se oduzimaju neke povlastice; roditelji se obaveštavaju o učenikovom ponašanju. Tema nasilja trebalo bi da bude deo redovnih razrednih sastanaka, kao i povremenih razrednih sastanaka nastavnika, roditelja i učenika. *Mere na nivou odeljenja* uključuju i različite zajedničke pozitivne aktivnosti, kao što je, na primer, negovanje saradničkog učenja kao jednog oblika grupnog rada.

Mere na individualnom nivou odnose se na ozbiljne razgovore s nasilnicima i žrtvama, kao i s njihovim roditeljima. Sastoje se i od pomoći neutralnih učenika. Pomoć i podrška pruža se roditeljima i nasilnika i žrtvi, a po potrebi se organizuju sastanci na kojima prisustvuju i jedni i drugi. Jedna od mera je promena razreda ili škole. Takođe, traži se pomoć neutralnih učenika.

Primena Olveusovog programa zamišljena je da se odvija na više nivoa (Olweus, 2005). Najpre se obuču grupa trenera (tokom obuke od desetak celodnevnih seminara u periodu od oko 16 meseci). Ovi treneri dalje obučavaju školske timove (3–5 ljudi), kasnije superviziraju njihov rad i pomažu im, a njihov posao je i zadavanje upitnika i interpretacija rezultata. U svakoj školi formiraju se diskusione grupe zaposlenih – 15 članova koje se redovno sastaju svake druge nedelje.

Program „Nula”

Otrprike jednu deceniju nakon što je opisani program sproveden u norveškim školama i njegove evaluacije unutar bergenskog projekta, sproveden je i drugi bergenski projekat, ovoga puta na uzorku od 3.200 učenika uzrasta od 11 do 15 godina u 14 škola, a nešto kasnije (1999. do 2000. godine) realizovan je tzv. Oslo projekat protiv siledžijstva u 10 škola s oko 2.300 dece. Iz primena ovog programa i njihovih evaluacija razvila su se dva paralelna programa koja trenutno postoje u Norveškoj. Jedan od njih je program „Nula” („Zero”) koji je razvio „Centar za istraživanje ponašanja”, na čelu sa Rolandom, a drugi je program kojeg je razvio Istraživački centar za unapređenje zdravlja na čelu sa Olveusom. Dok je Rolandov program najčešći u oblasti Stavanger na jugu Norveške, Olveusov program je ukupno češći: školske 2002/3 godine 180 škola su bile deo programa „Nula”, a 2002/3. godine 381 škola je koristila Olveusov program (Haakanes, 2004).⁹²

Oba programa su vrlo slična, najpre po tome što obuhvataju celu školu: osoblje, učenike i roditelje. Specifičnost Programa „Nula” u odnosu na Olveusov program je što u većoj meri pridaje važnost faktorima koji se tiču škole i odeljenja a koji su samo indirektno povezani sa siledžijstvom. Roland i saradnici (Galloway i Roland, 2004) štaviše smatraju da direktna usmerenost na siledžijstvo nije uvek najbolja. Programi koji se tiču samo siledžijstva nameću učiteljima dodatne aktivnosti za šta oni obično nisu motivisani. Umesto toga, treba unapređivati pedagoški rad nastavnika i školske uslove, jer je siledžijstvo, po njima, samo jedna od posledica neadekvatnog upravljanja školom i odeljenjem.

Osnovna faza implementacije programa „Nula” traje jednu godinu. Škole su organizovane u grupe, od 2–3. Projektni tim čine direktor, nastavnik, predstavnici roditelja i učenika, i ona počinje sa radom u proleće, pre početka programa. Timovi iz škola sastaju se zajedno na pet seminara. Učitelji imaju jedan jednodnevni kurs o siledžijstvu. Svaka škola ima mentora koji je u stalnom kontaktu sa školom. Postoje kontinuirane aktivnosti u odeljenju, na igralištima, na susretima sa roditeljima i sa osobljem. Centralno mesto u programu ima priručnik za učitelje, koji sadrži uputstva za zaustavljanje i prevenciju nasilja i za izgrađivanje dobrih odnosa među učenicima i između učenika i nastavnika. Osoblje svake škole razvija svoj akcioni plan protiv nasilja, koji je obavezujući za školu i važi i posle završetka programa. Značajna uloga pridaje se učenicima: očekuje se da učenički savet bude aktivan u kampanji, a učenicima se distribuira knjižica sa savetima i uputstvima (Mimdhassel i Ertesvag 2008).

92 Olveus (2005: 401) navodi da se njegov program u tom momentu primenjuje u više od 450 škola.

Šefildski projekat

Među projektima inspirisanim norveškim programom, jedan od značajnijih je tzv. Šefildski program u Velikoj Britaniji. Krajem osamdesetih, Ministarstvo obrazovanja angažovalo je stručnjake sa Univerziteta u Šefildu, na čijem čelu je bio profesor Piter Smit, da osmisli i evaluiira odgovarajući program protiv siledžijstva u školama. Započinjanju samog programa prethodilo je obimno „snimanje stanja” obavljeno krajem 1990. godine, koje je pokazalo „uznemirujuće visok nivo izveštavanja o izloženosti nasilju” (Whitney i Smith, 1993: 8).

Program je sproveden u periodu 1991–1993, što će reći jednu deceniju posle bergenskog projekta, u 23 osnovne i srednje škole, i uključivao je 6.500 učenika uzrasta 8–16 godina. Obavezni deo programa sastojao se iz nekoliko koraka: podizanje nivoa svesti za problem siledžijstva, konsultacije unutar škole, razvijanje školske strategije – svima dostupnog dokumenta u kojem se jasno definiše siledžijstvo i gde su označene sankcije i formulisana odgovornost svih u školskoj zajednici, primena programa i prilagođavanje nakon evaluacije. Postojale su i opcione intervencije kao što su obrađivanje teme siledžijstva u kurikulumima, preuređenje prostora kako bi se obezbedio bolji nadzor i veća sigurnost. Primenjivan je trening za osnaživanje žrtava, kao i grupni rad sa nasilnicima koji je razvio Pikas (1989), u nekim školama je razvijano vršnjačko savetovanje (Cowie i Sharp, 1996).

Program je, kao i bergenski, takav da je obuhvatao celu školu. Bergenski i Šefildski program imaju vidljive sličnosti, ali i bitne razlike (Smith i Ananiadou, 2003). U šefildskom projektu vodeća ideja je bila da škole imaju veliku slobodu da, zavisno od specifičnosti problema i od vlastitih resursa, razviju vlastitu strategiju i sami izaberu opcionalne metode koje će primeniti. U ovom programu nije postojalo formulisanje zajedničkih pravila, što je bio jedan od centralnih elemenata bergenskog programa a znatno vidljiviji su bili elementi koji se tiču uređenja fizičke sredine i podrške vršnjaka, kao i Pikasov metod grupnog rada sa nasilnicima.

Pošto je program dao zadovoljavajuće rezultate, ministarstvo je pokrenulo paket „Ne patite u tišini” (1994). Paket je evaluiran 1997. godine (Smith i Madsen, 1997). Škole su pozitivno ocenile paket, a na osnovu evaluacije krajem 2000. godine odštampano je novo izdanje, koje je besplatno dostupno svim državnim školama u Engleskoj.

PATHS

PATHS je akronim od *Promoting Alternative Thinking Strategies* (Podsticanje drugačijeg načina mišljenja). Radi se o školskom programu namenjenom deci ranog osnovnoškolskog uzrasta (od polaska u školu do 5. razreda) čiji su autori Mark Grinberg i Kerol Kuske (Greenberg i Kusche, 1993; Greenberg i sar., 1995). Program je prvobitno korišćen u radu s gluvo-mom decom, ali je kasnije primenjivan u radu sa decom u osnovnim školama i sa decom s invaliditetom.

Osnova programa je integracija pet teorijskih modela. Prvi je tzv. ABCD model razvoja (Afektivni–Bihejvioralni–Kognitivni–Dinamski), drugi je eko-bihejvioralna sistemska orijentacija usmerena na školu i odeljenje kao osnovne eko-sisteme i ulogu kurikuluma u stvaranju pozitivne atmosfere, treći model odnosi se na neurobiološke faktore koji bi trebalo da podstaknu neurološki razvoj, četvrti je razvojna psihodinamska teorija, a peti se tiče emocionalne inteligencije. U ovom programu veliki značaj se pridaje emocionalnoj kompetentnosti. Da bi dete bilo uspešno u socijalnoj interakciji, posebno u rešavanju konflikata, ono mora da ume da kontroliše vlastite emocije, da ih prepozna i izrazi, kao i da prepozna i razume tuđa emocionalna stanja. Ono, dalje, treba da ume da kontroliše vlastito ponašanje, da planira kako da rešava socijalne probleme i da predviđa posledice svojih akcija. Potrebno je da usvoji i postepeno internalizuje pozitivne socijalne norme i vrednosti. Neophodno je, dalje, da takve veštine primeni i uvežbava u realnim životnim situacijama, u uslovima gde dobija podršku, tamo gde će razvijati samopoštovanje, a škola je za učenike osnovni ekosistem na koji se najpre može intervenisati.

Da bi nastavnici mogli da vode ovaj program, oni se najpre obučavaju tokom dvodnevne ili trodnevne radionice, a kasnije svake druge nedelje imaju konsultacije sa stručnjakom. Program za decu sastoji se od oko 100 lekcija koje traju 20–30 minuta dnevno, tri puta nedeljno: 56 lekcija se tiču razumevanja emocija i drugih (emocionalne inteligencije), 33 lekcije su o rešavanju interpersonalnih problema a 12 lekcija se tiču samokontrole i upravljanja ponašanjem. U programima se koriste lutke, dečja literatura, slike, odeljenjski poster, a učenje se odvija kroz razgovore, modeliranje ponašanja i direktne instrukcije, izradu domaćih zadataka.

PATHS spada u programe primarne prevencije. Jedna verzija programa razrađena je tako da služi kao program sekundarne prevencije, za rad sa decom sa izraženim rizikom da budu nasilna (tzv. program „Brzom trakom”, engl. „*Fast Track*”). Obiman i ambiciozan program startovao je 1991. godine, kada je nakon ispitivanja tri kohorte dece iz 4 područja SAD izdvojeno 10% dece (njih 891) sa najvećim rizikom ka eksternalizujućem ponašanju. Takva deca su uočena još u predškolskom uzrastu, na osnovu

procene roditelja i vaspitača o ponašanju u kući i vrtiću. Deca su podeljena u dve jednake grupe: grupu za intervenciju i kontrolnu. Takođe je već na početku formirana tzv. normativna grupa koju je činio reprezentativni uzorak od 387 dece iz kontrolnih škola. Zamišljeno je da program bude razvojno primeren, da na različitim uzrastima težište intervencije bude na onim faktorima rizika koji su tada najveći i na koje se može uticati.

Ovoj deci i roditeljima ponuđene su, mimo aktivnosti koje su u tim školama rađene u okviru PATHS programa, dodatne aktivnosti kao što su formiranje roditeljskih grupa s kućnim posetama, pomoć deci u učenju i trening socijalnih veština. Grupe su se sastajale dva sata nedeljno vikendom (prvo posebno roditelji i deca, a onda u parovima uz podršku osoblja, gde su roditelji unapređivali svoju komunikaciju sa decom). Takve grupe organizovane su tokom prvog razreda 22 puta, u drugom razredu 14 puta (svake druge sedmice), a u trećem razredu otprilike jednom mesečno, 5–9 seansi godišnje (CPPRG, 2004)⁹³. Pre prelaska u više razrede osnovne škole organizovani su dodatni susreti, koji su se ticali unapređenja prepoznavanja emocija, socijalnih veština (saradnje, fer pleja, dogovaranja), samokontrole, rešavanja socijalnih problema. Deci je pružana pomoć da nauče da čitaju, tri puta nedeljno u prvom i drugom razredu. Od 4. razreda deca su dobijala svog pomagača, istog pola i rase. S ulaskom dece u adolescenciju, program se prilagođavao razvojnim potrebama i mogućnostima. I u 5 i 6. razredu održavani su mesečni susreti učenika i roditelja. S obzirom na povećanu nezavisnost učenika i razvoj apstraktnog mišljenja, teme su se u 7. i 8. razredu usmeravale ka pitanjima identiteta, planova za budućnost, emocionalnih veza, i nazivali su se forumi mladih. (CPPRG, 2004)

„Koraci ka poštovanju”

Školski program za prevenciju siledžijstva „Koraci ka poštovanju” (*„Steps to Respect”*) zasniva se na kombinaciji promene sistema i rada sa odraslima i rada sa decom – socijalno-emotivnog učenja i menjanja normi. Namenjen je deci od 3. do 6. razreda.

Prvo polugode služi za pripremu i obuku, a program se izvodi u drugom polugodu. Školsko osoblje, kao i roditelji učenika, informišu se o ciljevima i sadržaju programa, a dvodnevni trening se organizuje za nastavno i administrativno osoblje i savetnike. Postoje tri kurikuluma za tri uzrasna nivoa. Na svakom nivou, kurikulumi pokrivaju period od od 12 do 14 nedelja, sa po 2–3 školska časa nedeljno, i čini ih jedanaest polustrukturisanih lekcija kojima se razvijaju socijalno-emotivne veštine

93 CPPRG – grupa za istraživanje prevencije problema u ponašanju. Članovi su, među ostalima, Džon Koi, Kenet Dodž, Karen Birman i Mark Grinberg.

– uspostavljanje pozitivnih odnosa, kontrola emocija i prepoznavanje, izbegavanje i prijavljivanje siledžijskog ponašanja. Ovi sadržaji se obrađuju kroz grupne razgovore, uvežbavanje veština, igranje igara i direktne instrukcije, i svaka lekcija je podeljena na tri dela koja traju po 20–30 minuta. Postoje i lekcije u kojima se o nasilju i sličnim temama razgovara na osnovu izabranog sadržaja iz dečjih knjiga (Frey i sar., 2005).

„Drugi korak”

„Drugi korak” je program primarne prevencije za decu uzrasta od vrta do završetka osnovne škole (za uzraste od 3 do 14 godina), koji se primenjuje od sredine osamdesetih godina, i u SAD i Kanadi je stekao reputaciju uspešnog i popularnog programa. Njegov cilj je da redukuje agresivnost i da istovremeno razvije prosocijalno ponašanje. Program je usmeren na kontrolu impulsivnosti, rad sa besom, povećanje empatičnosti i veštine u socijalnoj interakciji. Program obično traje 3 do 6 meseci, i sastoji se od 30 razrednih sesija u trajanju jednog školskog časa, obično jednom ili dvaput nedeljno. Na svakom uzrastu kurikulum je podešen razvojnim potrebama i mogućnostima dece. Primenjuju se različiti oblici rada: odeljenjske diskusije, igranje uloga, modeliranje, korektivne povratne informacije i kontingentna pozitivna potkrepljenja. Deca se podstiču na transfer van školske situacije. U integralni deo programa spada i obuka nastavnika i roditelja. Program sprovode vaspitači i nastavnici nakon višednevne obuke, a na raspolaganju im je i priručnik (Frey i sar., 2000; Leff i sar., 2001).

Kanadski program protiv siledžijstva

U Kanadi, u Torontu, program protiv siledžijstva realizovan je u periodu 1992–1995 u 3 osnovne škole, s decom uzrasta 6–14 godina. Naj-uopštenije, intervencija se sastojala u nastojanju da se postojeće školsko okruženje tako restrukturiše da se stvori klima u kojoj će se siledžijstvo opažati kao nešto neprilično i nedozvoljeno – glavni cilj programa bio je da deca postanu osetljivija na problem nasilja i spremnija da pomognu ugroženim vršnjacima (Pepler i sar., 1994; Pepler i sar., 2004). Program je koncipiran po ugledu na bergenski, i uključivao je intervencije na školskom, odeljenjskom i individualnom nivou. Programske komponente su bile obuka osoblja, pravila ponašanja, odeljenjska pravila, povećan nadzor u hodnicima i igralištima, uvođenje različitih odeljenjskih aktivnosti koje se bave zlostavljanjem (npr. pozorište), a u tri škole pokrenut je program vršnjačke medijacije, koji ne postoji u bergenskom programu.

Evaluacije programa protiv školskog nasilja

Evaluacije nekog postupka zahtevaju posebnu, unapred isplaniranu proceduru. Da bi se videlo da li je neki program imao efekta, potrebno je uporediti stanje pre i posle njegove primene. Ali, to poređenje nije dovoljno. Moguće je, na primer, da postoji opšti trend smanjivanja nasilja u nekom periodu (kao npr. u SAD devedesetih godina), tako da bi i kod primene potpuno neefikasnog programa bila konstatovana razlika između pre i posle, koja bi bila pogrešno pripisana programu. Ili, možda postoji zakonita promena u nasilju na početku i na kraju školske godine, tako da bi evaluacija programa koji traje jednu školsku godinu a koja se testira promenama na početku i na kraju školske godine bila osetljiva na tu razliku. Na primer, možda je nasilje po pravilu izraženije na početku školske godine kad se tek formira i stabilizuje hijerarhija unutar odeljenja, a kasnije se nasilje smanjuje. Ili, obrnuto, možda se sa približavanjem kraja školske godine, kompeticijom oko ocena i povećanom nervozom među učenicima i nastavnicima nasilje povećava.

Najsigurniji metod evaluacije jeste eksperimentalni dizajn. Pre početka sprovođenja programa formiraju se dve grupe: eksperimentalna, koju čine škole u kojima će se program sprovesti, i kontrolna grupa u kojoj su škole po mogućstvu izjednačene po ključnim pokazateljima sa eksperimentalnom grupom. U idealnom slučaju, nasumice se određuje koja će se od uključenih škola naći u eksperimentalnoj, a koja u kontrolnoj grupi. Nakon sprovođenja programa, ponovo se snimi stanje u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi, a o uspešnosti programa govori promena u eksperimentalnoj grupi *upoređena* sa promenom u kontrolnoj grupi. Ako je u školi gde je primenjen program konstatovano poboljšanje, ali je do poboljšanja došlo i u kontrolnoj grupi, program neće biti smatran efikasnim. S druge strane, može se desiti da je u eksperimentalnoj grupi konstatovano isto stanje pre i posle intervencije, ali da je u kontrolnim grupama stanje značajno pogoršano. U tom slučaju, program će se smatrati efikasnim, jer je izgleda uspeo da zaustavi negativne trendove koji bi delovali da programa nije bilo.

Problem sa ovakvom, metodološki najispravnijom evaluacijom je u tome što ju je veoma teško sprovesti. Nekada je teško izjednačiti škole, ili je teško osigurati da ne dođe do osipanja uzorka u grupama. Nekada se u eksperimentalnim školama programi neujednačeno sprovode, nekada se pokazuje da se i u kontrolnim grupama preduzimaju neke akcije protiv nasilja, a nekada se pokazalo da i samo zadavanje upitnika prvi put kontrolnoj grupi dovodi do povećane osetljivost na probleme nasilja koje se odražava na kasniji proces.

Ohrabrujući rezultati...

Spomenuli smo već nacionalnu kampanju borbe protiv siledžijstva koja je u Norveškoj pokrenuta 1983. godine. Kampanja se sastojala u primeni sveobuhvatnog programa koji je najvećim delom identičan tzv. Olveusovom interventnom programu.⁹⁴ Preciznije, program primenjen u nacionalnoj kampanji, nakon evaluacije razvijen je u Olveusov program protiv siledžijstva. Evaluacija programa rađena je u dve oblasti Norveške, u svakoj u oko 40 škola. U Bergenu, evaluacija je obuhvatila 42 škole – 28 osnovnih i 14 srednjih, sa ukupno 2.500 učenika iz 112 odeljenja 4–7. razreda (uzrasta od 11 do 14 godina). Posle početnog snimka stanja maja 1983. godine, još dvaput je zadavana anketa s ponovljenim ključnim pitanjima – 8 meseci posle početka programa (maja 1984.) i 20 meseci nakon početka programa, a neposredno po njegovom okončanju, maja 1985, tj. godinu dana i dve godine nakon prvog ispitivanja. Istraživači su tokom procesa evaluacije posećivali škole, saopštavali im prikupljene podatke i interesovali se o stanju u školama. Pošto su sve škole u Norveškoj bile uključene u program, evaluacija se nije mogla raditi poređenjem eksperimentalne i kontrolne grupe, već je korišćen tzv. dizajn uzrast-kohorta. Prema tom dizajnu, četiri uzrasne grupe (kohorte) ispitivane su po tri puta, nakon intervala od po godinu dana. Pravljen je 5 poređenja: posle prve godine pravljen su poređenja K1(2) sa K2(1), K2(2) sa K3(1), K3(2) sa K4(1), a posle druge godine K1(3) sa K3(1) i K2(3) sa K4(1).⁹⁵ Rezultati dece koja su prošla program nisu, dakle, poređena s njihovim rezultatima pre programa. Umesto toga, u nedostatku prave kontrolne grupe, deca koja su prošla program upoređivana su sa starijom decom koja nisu prošla program a koja su testirana ranije, dok su bila na uzrastu na kojem su sad deca koja su okončala program.

Efekti programa su bili vrlo veliki. Posle 8 meseci primene programa, za oko 50% se smanjio broj učenika koji su izjavili da su zlostavljani, a posle godinu dana ovaj procenat se opet smanjio za dodatnih 4–5%

94 Olveus (1999: 38) piše da je njegov program protiv siledžijstva razvijen „u vezi sa nacionalnom kampanjom”.

95 K1 označava kohortu dece koja su 1983. išla u 4. razred, K2 decu koja su tada išla u 5. razred, K3 decu 6. razreda i K4 decu 7. razreda. Broj u zagradi označava vreme testiranja: (1) označava prvo testiranje, 1983. godine, (2) testiranje 1984. godine a (3) testiranje 1985. godine. Otuda, K1(2) čine skorovi izmereni 1984. godine na deci koja su tada išla u 5. razred, K2(1) čine skorovi izmereni 1983. godine na deci koja su te 1983. išla u 5. razred, i tako dalje.

(sa 34% na 14%).⁹⁶ Posle 8 meseci programa, broj dece koja su izjavljivala da su nasilna smanjio se među dečacima za 16% (posle 20 meseci smanjenje je iznosilo 35%), a među devojčicama 30% (a posle 20 meseci 74%) – sveukupno, za oko 50% (s 37% na 19%). Program je značajno smanjio i broj novih žrtava. Posebno ohrabrujuće je bilo što su učinci bili veći posle dve godine (dakle godinu dana po okončanju programa) nego posle godine dana tj. neposredno po okončanju programa. Takođe, došlo je do opadanja i drugih oblika antisocijalnog ponašanja kao što su krađe i vandalizam, i do popravljavanja opšte atmosfere u školi. Uz to, nije došlo do povećanja nasilja na putu do i od škole, tj. nasilje se nije premestilo van škole (prema Smith i Ananiadou, 2003).

Rezultati Bergenske studije postali su široko navođeni početkom devedesetih. Uspeh Olveusovog programa delovao je ohrabrujuće, pa su i u drugim zemljama pokrenute slične kampanje, u kojima je korišćen isti, donekle adaptiran program. Petnaestak godina kasnije ponovo je u Bergenu pokrenuta široka kampanja u 16 škola na uzrastima 11–15 godina, u trajanju od 6–7 meseci (od kraja 1997. do juna 1998). Evaluacija je i ovde pokazala jasno smanjenje nasilja u školama u kojima je realizovan Olveusov program, mada manje nego u prethodnom projektu. Viktimizacija i nasilništvo smanjeni su za 21–38% (prema Olweus, 2004). Vrednost programa potcrtana je nalazom da u školama koje su služile za komparaciju, a u kojima su u istom periodu realizovani neki drugi programi, nije došlo da smanjenja viktimizacije, čak je za 35% došlo do porasta izjava o vršenju nasilja. U Oslo projektu, gde je takođe primenjivan Olveusov program, za 40% (sa 14% na 8%) smanjen je broj izjava o viktimizaciji, a za 50% (sa 6% na 3%) broj izjava o nasilništvu. I u ove dve evaluacije korišćena je tehnika poređenja kohorti, a ne eksperimentalni dizajn sa kontrolom grupom.

Evaluacija Šefildskog programa rađena je 18 meseci nakon njegovog otpočinjanja, tako što su efekti u 16 osnovnih i 7 srednjih škola upoređeni s efektima u kontrolnim školama (jedna osnovna i tri srednje). Program je ocenjen kao efikasan (Smith i Sharp, 1994), ali slika zavisi od toga koji odgovori učenika se prikazuju i koji proseci se porede. Prema prikazu Smi-
ta i saradnika (2004), u osnovnim školama procenat viktimizirane dece smanjen je s 59% na 53%, a procenat nasilne dece s 38% na 34%, dok su u kontrolnoj školi ovi procenti znatno porasli. U srednjim školama, procenat

96 Da ne bude zabune, kada se kaže da se broj žrtava posle 20 meseci smanjio za 50%, tu se radi o procenjenom smanjenju. Procenjuje se koliki bi bio procenat žrtava da grupa nije prošla tretman, a kao osnova za poređenje ne služi procenat dobijen u istoj grupi pre tretmana, već procenat dobijen u drugoj, starijoj grupi, koja nije prošla tretman, a koja je ispitana 20 meseci ranije, kad je bila istog uzrasta. Drugo, smanjenje od 50% znači da je procenat u grupi s tretmanom upola manji od procenta u grupi bez tretmana, a ne da razlika između ova dva procenta iznosi 50%.

viktimizirane dece se povećao s 27% na 30%, a broj nasilnika smanjio s 26% na 25%, dok su se u kontrolnim školama oba ova procenta više smanjila. Takođe, za oko jednu trećinu povećan je procenat učenika koji su prijavljivali zlostavljanje nastavnicima i onih sa kojima je neko o tome razgovarao. Konstatovano je da su učinci bili veći u školama koje su se više angažovale na sprovođenju programa.

Pošto je evaluacija od strane ministarstva usledila neposredno posle završetka programa, a u mnogim školama još nisu ni bile okončane sve predviđene aktivnosti, bilo je značajno videti kako se program i kasnije odvija i kakvi su mu učinci. Jedno takvo praćenje programa preduzeto je godinu dana posle završetka, krajem 1993. godine (Eslea i Smith, 1998). Analiza je izvršena u 11 od 16 uključenih osnovnih škola, a anketiranje učenika u četiri škole. Što se odgovora učenika tiče, u dvema škola je broj dece izložene nasilju konstantno opadao, s 27% na 20% u jednoj i s 27% na 17% u drugoj školi. U trećoj školi je siledžijstvo bilo u konstantnom porastu, s 23% na 28%, dok je u četvrtoj školi, posle pada sa 15% iz 1990. na 15% 1992. godine, tokom sledeće godine došlo do porasta na 30% (Eslea i Smith, 1998: 211).

Jedan interventni program u Španiji (SAVE – *Sevilla Anti-Violencia Escolar*), inspirisan bergenskim i šefildskim programom, sproveden je u periodu 1995–1996 i 1999–2000. U interventni program bilo je uključeno 10 škola s učenicima uzrasta 8–18 godina. U pet škola ispitanih nakon četiri godine, broj viktimiziranih učenika opao je za 57%, nasilnika za 16% a žrtava/nasilnika za 57%, dok je broj hroničnih žrtava smanjen za 41% (Ortega i Lera, 2000).

Evaluacija programa „Drugi korak” koji je trajao 4–5 nedelja dvaput nedeljno, s decom 2. i 3. razreda, rađena je tako što su pre programa, kao i dva meseca kasnije i šest meseci kasnije, prikupljene procene roditelja i nastavnika i procene posmatrača „na slepo” (Grossman i sar., 1997). Na osnovu procena posmatrača, smanjeno je agresivno i povećano prosocijalno ponašanje, ali nije došlo do promena u procenama roditelja i nastavnika, možda zato što oni nisu dovoljno osetljivi na promene koje deca ispoljavaju u interakciji.

Ohrabrujući su rezultati evaluacije dvogodišnjeg programa sekundarne prevencije, Montrealskog eksperimentalnog projekta, započetog 1984. godine (Tremblay i sar., 1996). Deca iz vrtića, 165 dečaka označena kao veoma nemirna s rizikom da imaju probleme u ponašanju i postignuću, praćena su u tri grupe (intervencija, bez intervencije sa obraćanjem pažnje, kontrolna grupa). Program je započet u drugom razredu i trajao je dve godine, a sastojao se u školskim aktivnostima koje su spadale u socijalno-kognitivni trening, i u radu sa roditeljima u kući. Tokom dve godine, jednom u dve nedelje stručnjaci su podučavali roditelje kako da, u skladu sa Patersonovim modelom, adekvatno potkrepljuju dečje ponašanje i nose se sa porodičnim krizama. Deca su praćena sve dok nisu

napunila 15 godina. Konstatovano je da je u grupi sa intervencijom čak 6 godina po okončanju programa smanjena agresivnost i po samoprocenama, procenama nastavnika, i vršnjaka. Deca su, takođe, u manjoj meri bila uključena u gangove i manje sklona opijanju i korišćenu droga. Između eksperimentalne i kontrolne grupe nije nađena razlika u hiperaktivnosti, prosocijalnom ponašanju i vandalizmu.

Evaluacija programa „Koraci ka poštovanju” sastojala se u prikupljanju podataka od učenika i nastavnika i posmatranju interakcije u dvorištu, pre i posle primene programa, u razmaku od oko pola godine. Evaluacija je pokazala da postoje pozitivni, mada ne mnogo izraženi, efekti i na posmatrano nasilničko ponašanje, posmatranu socijalnu interakciju i stavove prema siledžijstvu, i to na svim uzrastima i kod oba pola (Frey i sar., 2005).

Mnogo govori i evaluacija dugo pripremanog i ambiciozno realizovanog programa „Brzom trakom”. Na kraju prvog razreda, deca u programu pokazala su veći napredak od kontrolne grupe, i manji stepen agresivnog i opozicionog ponašanja, bolju interakciju s vršnjacima, viši sociometrijski status, i veće socijalno-kognitivne i emotivne veštine. Roditelji su se prema deci ponašali toplije i koristili primerenije i doslednije mere. Kasniji snimak stanja, na kraju nižih razreda (u 4. i 5. razredu), pokazao je da program ima skromne rezultate u povećanju detetove socijalne i školske kompetencije i smanjenju socijalno-kognitivnih problema (manje neprijateljskih atribucija i ređe korišćenje agresivnih strategija u rešavanju problema), problema druženja sa devijantnim pojedincima i problema ponašanja u porodici i zajednici (nošenje oružja i tuče). Međutim, istopio se uticaj na akademske i bihejvioralne probleme u školskom okruženju.

...i manje ohrabrujući

Evaluacija prvog većeg programa u Norveškoj pokazala je veoma dobre rezultate. I neke kasnije evaluacije su nastavile da pružaju ohrabrenje. Međutim, uskoro su počele da pristižu i vesti o neefikasnim programima. Neuspešni programi su isprva prihvatani kao izuzeci koji potvrđuju pravilo, ali, kako se njihov broj postepeno akumulirao, uspešni programi su postali izuzeci.

Spomenuto je da je evaluacija norveškog programa izvršena u dva regiona. Jedan je bio Bergen, a drugi je bio Rogaland, na jugu Norveške, gde su praćeni efekti u 37 škola, na uzorku od 7.000 učenika uzrasta 8–16 godina. Ove škole su u periodu pre evaluacije bile „ostavljene samima sebi” i istraživači su ih posetili tek tri godine posle otpočinjanja kampanje. Rezultati u Rogalandu, mada se radilo o sprovođenju potpuno istog programa kao u Bergenu, bili su razočaravajući. Zbirno posmatrano, čak je došlo do blagog porasta siledžijstva. Broj onih koji su prijavili da su bili

žrtve siledžijstva porastao je među dečacima za 44% (sa 3,6% na 5,2%), a broj onih koji su se izjasnili kao nasilnici za 24% (sa 4,1% na 5,1%). Među devojkicama, viktimizacija je smanjena za 12,5%, a nasilništvo povećano za 14%. Erling Roland, koji je rukovodio ovim istraživanjem, zaključio je da „rezultati nisu posledica kampanje, već trenda koji postoji uprkos njoj” (Roland, 1993: 23). U manjem broju škola u kojima se, po mišljenju istraživača, programu ozbiljno prišlo, došlo je do poboljšanja. Mera uključenosti škole u program pokazala je linearnu povezanost sa uspešnošću programa, naročito na osnovnoškolskom uzrastu. Pošto su u Bergenskoj studiji istraživački timovi pratili rad škola i pružali im podršku, najčešće tumačenje je da je upravo ova razlika – uključenost i aktivna podrška istraživača naspram ostavljanja po strani i nemešanja – proizvela ovako velike razlike u (izmerenim) efektima iste kampanje.

Kanadski program protiv siledžijstva evaluiran je u Torontu na oko 1.000 učenika iz tri škole koje su se, počevši od 1992. godine, sukcesivno uključivale u program da bi omogućile poređenje uzrasta-kohorti. Efekti programa ispitivani su 18 meseci nakon otpočinjanja programa. Nisu svi pokazatelji išli u istom pravcu, ali moglo bi se rezimirati da je stepen viktimizacije ostao približno isti a da je nasilništvo povećano. Dobijen je neznačajan porast (20%) dece koja su prijavila da su zlostavljana 1–2 puta u protekla dva meseca, i značajno opadanje (18%) dece koja su zlostavljana bar jednom u poslednjih 5 dana. Došlo je do značajnog porasta (22%) nasilništva češćeg od 1–2 puta nedeljno i porast (24%, tj. sa 16% na 21%) nasilništva počinjenog bar jednom u poslednjih 5 dana. Program nije doveo do promene učeničkih stavova prema nasilju niti do veće spremnosti da se zaustavi primеćeno nasilje (Pepler i sar., 1994). Efekti programa su u dve škole praćeni ne samo preko upitnika, već i posmatranjem izabrane dece tokom njihove interakcije u dvorištu i učionici. Kasnije saopšteni rezultati (Pepler i sar., 2004) pokazali su da je u periodu od 30 meseci od otpočinjanja programa opadao broj nasilnih epizoda i u razredu i u školskom dvorištu.

I neke druge evaluacije imale su deprimirajuće rezultate. U Belgiji je u periodu 1995–1997 realizovan program protiv siledžijstva koji je predstavljao sintezu bergenskog i šefildskog programa. Imao je tri modula, koja su se odnosila na intervencije u školskoj sredini i okruženju, intervencije putem kurikuluma, i direktan rad sa žrtvama i nasilnicima. Program je uključivao izradu akcionog plana borbe protiv nasilja, formulisanje odeljenjskih pravila, aktivnosti po odeljenjima, treninge za povećanje kompetentnosti uključenih učenika, i mere namenjene posebno žrtvama i nasilnicima. U evaluaciji programa korišćen je eksperimentalni dizajn sa pretestiranjem i posttestiranjem i kontrolnom grupom, a evaluacija je sprovedena u 18 flamanskih osnovnih i srednjih škola, na 1.104 učenika uzrasta 10–16 godina. Sem kontrolne grupe, postojale su dve eksperimen-

talne grupe: škole u kojima je realizovan program i koje su uz to dobijale stalnu podršku istraživačkog tima (kao u Bergenu), i škole koje su sprovodile program i u tome bile prepuštene same sebi (kao u Rogalandu). Posle 20 meseci, eksperimentalne škole nisu pokazale značajno poboljšanje u odnosu na kontrolne škole, bez obzira da li su imale podršku ili ne (Stevens i sar., 2000). Kada je na kraju školske godine ispitivan stav prema nasilju, nađeno da je stav osnovaca ostao nepromenjen, a da su srednjoškolci u eksperimentalnoj grupi imali negativniji stav prema nasilnicima, pozitivniji prema žrtvama i veću spremnost da pomognu. Međutim, kada su istraživači kroz godinu dana nakon okončanja programa ponovo došli, efekti su se izgubili, pa čak se pogoršala situacija (Stevens i sar., 2000).

Jedan program prevencije rađen je sa učenicima sedmog razreda u jednoj školi u Harlemu, s vrlo visokim nivoom nasilja (15% učenika je bilo ubodeno nožem, 48% su bili svedoci pucnjave). Program je trajao jedno polugođe, i sastojao se od tri sesije nedeljno u četiri izabrana razreda. Radilo se na razvoju socijalnih veština izražavanja poštovanja i empatije, aktivnog slušanja, prepoznavanja i kontrole vlastitih agresivnih impulsa. Pošto je program okončan, skorovi internalizujućih reakcija, računati na osnovu procena nastavnika, porasli su za 91%, a eksternalizujućih za 55%, dok je u kontrolnim odeljenjima taj procenat opao za oko petnaestak procenata. Autori primećuju da programi protiv nasilja u sredinama sa visokim nivoom nasilja mogu faktički povećati agresivno ponašanje i anksioznost:

„Moguće je da, do sedmog razreda, učenici u ovakvoj sredini imaju dobro razvijene odbrane koji im omogućuju da se nose sa uobičajenim ispoljavanjima nasilja i da programi razrešavanja konflikata ugrožavaju njihove stečene veštine snalaženja, proizvedeći povećanu anksioznost i agresivnost. Takođe je moguće da školsko okruženje i kratko vreme predviđeno za svaku sesiju nisu pogodovali otvorenoj i iskrenoj razmeni iskustava sa interpersonalnim nasiljem. Takva razmena se smatra preduslovom za nameravane koristi od programa” (Colyer i sar., 1996: 1028).

U Teksasu je primenjen program „Očekuj poštovanje”, koji se bavio prevencijom siledžijstva i seksualnog nasilja i koji je bio baziran na Oliveusovom programu (Whitaker i sar., 2004). Mada je program trajao dve godine i imao nekoliko komponenti (trening osoblja, obrazovanje unutar odeljenja, razvoj procedura i strategija na nivou škole, i uključivanje školskih savetnika, rezultati su bili nepovoljni (i neobični): izveštavanje o vlastitom nasilnom ponašanju poraslo je za 60% u eksperimentalnoj grupi (6 škola) a za 59% u kontrolnoj grupi, a izveštaji o izloženosti nasilju smanjili su se za 10% u eksperimentalnoj i 27% u kontrolnoj grupi.

Kovi i Olafson (Cowie i Olafsson, 2000) izveštavaju o pokušaju smanjenja nasilja u jednoj školi sa velikim procentom nasilja, u kojoj su se faktički skupljali učenici izbačeni iz drugih škola. Primenjen je program vršnjačke podrške i odabrano je 9 učenika za tu ulogu (za školu sa preko 400 učenika). Njihova obuka je trajala 16 sati. Upitnik je zadat na početku i kraju školske godine. Nakon 7 i po meseci nije došlo do smanjenja samoprocena izloženosti nasilju – otprilike četvrtina učenika rekla je da su bili izloženi nasilju bar jednom u poslednjih 5 dana. Broj nasilnika se *povećao* – 22% na kraju, u poređenju sa 15% na početku školske godine, reklo je da su bar jednom nekoga zlostavljali u poslednjih pet dana. Smanjio se procenat učenika koji su rekli da su nastavnici ili vršnjaci spremni da priteknu u pomoć, povećao se procenat onih koji bi bili skloni da se pridruže nasilniku. Autori zaključuju: „Ovi rezultati nisu uspeali da pruže bilo kakav dokaz o uspešnosti programa vršnjačke podrške. U stvari, jedine značajne razlike ukazuju na suprotan smer: da se siledžijstvo povećalo a da su podržavaoci i drugi mladi u junu intervenisali ređe nego u novembru.” (str. 86).

Pamela Orpinas sa saradnicima (Orpinas i sar., 2000) otpočela je 1994. godina opsežan preventivni program protiv nasilja u četiri osnovne škole (viši razredi) s visokim rizikom, čiji su učenici bili pretežno Afroamerikanci i Hispanoamerikanci. Uprkos velikim pripremama i angažovanju, brižljiva evaluacija rađena na ukupno 9.000 učenika pokazala je da program (baziran na Bandurininim postavkama socijalno-kognitivne teorije) ni na jednom indikatoru nije doveo do očekivanih poboljšanja; štaviše, zabeležen je izvestan, mada statistički neznačajan, porast nasilja.

Olveusov program, s reputacijom dokazano uspešnog programa, počeo je devedesetih godina da se primenjuje i u SAD, ali tu nije uspeo da ponovi svoje superiorne rezultate. Godine 1994. godine u Južnoj Karolini otpočeo je trogodišnji program primene i evaluacije Olveusovog programa. Dvogodišnji program je sproveden u 11 osnovnih škola (s učenicima modalnog uzrasta 10–12 godina), a 7 škola je počelo sa programom godinu dana kasnije, da bi poslužile kao kontrolna grupa nakon prve godine sprovođenja. I priprema i samo sprovođenje programa brižljivo su organizovani. U odnosu na originalni Olveusov program napravljeno je nekoliko izmena. Zbog drugačije organizacije nastave i odeljenja u SAD, pravila su formulisana na nivou škole a ne odeljenja, nastavnici i osoblje imali su intenzivni dvodnevni trening s redovnim mesečnim konsultacijama, adaptiran je materijal koji je korišćen, članovi zajednice su ohrabrivani da se kao partneri aktivnije uključe u bavljenje problemima siledžijstva (Limber, 2006a).

Evaluacija se sastojala u praćenju promena na sedam izabranih mera godinu dana i dve godine nakon otpočinjanja programa. Škole koje su uključene posle godinu dana nisu nakon godinu dana pokazale nikakvo

poboljšanje. Ali ni škole koje su bile uključene dve godine nisu, međutim, bile mnogo bolje; neke pozitivne promene su se desile posle prve godine ali su se zatim izgubile, a javili su se i neki negativni efekti (Limber i sar., 2004). Samoprocena nasilništva najpre je opala a zatim porasla, dostižući početni nivo. Samoprocena viktimizacije takođe je ostala na istom nivou posle druge godine. Samoprocena izolovanosti kod devojčica ostala je nepromenjena a kod dečaka je vrlo blago opala. Smanjeno je prijavljivanje nasilja roditeljima kao i nastavnicima, smanjen je i broj učeničkih intervencija kad su svedoci nasilja (autori ove rezultate tumače smanjenom izloženošću nasilju, do čega u stvari nije došlo). Stavovi dečaka prema siledžijstvu ostali su nepromenjeni, dok su devojčice postale značajno tolerantnije prema nasilju.

Uzroke ovakvim ne baš sjajnim rezultatima autori su našli u nizu otežavajućih faktora koje su konstatovali tokom realizacije programa. Najpre, nije u svim školama osoblje bilo dovoljno motivisano za dodatne aktivnosti – čitanje priručnika, održavanje stalnih sastanaka, motrenje na manje ili više suptilne oblike nasilja, stalno intervenisanje itd. Neki nastavnici su program shvatili kao jednokratnu, jednogodišnju aktivnost, posle koje se više nisu bavili nasiljem. Stručni konsultanti bili su na raspolaganju školama manje nego što je bilo planirano. U nekim školama dodatno su rađeni programi koji su, po logici Olveusovog programa, kontraproduktivni jer se zasnivaju na jačanju samopoštovanja nasilnika (misli se na grupni rad sa nasilnicima).

Evaluacija primene Olveusovog programa u 7 osnovnih škola tokom školske 2003/4 godine u Sijetlu vršena dve godine posle otpočinjanja programa nije pokazala generalno poboljšanje u odnosu na kontrolne škole (Bauer i sar., 2007). Izvesno smanjenje opažene viktimizacije nađeno je među decom bele rase. Učenici su u većem stepenu opažali spremnost druge dece da pomognu u slučajevima siledžijstva, ali nije nađena razlika u opažanju spremnosti odraslih da intervenišu niti u osećanju opšte sigurnosti.

Olveusov program sproveden je i evaluiran i u Nemačkoj. Kada je 1993. godine istraživanje pokazalo zabrinjavajući stepen siledžijstva u školama u Šlezvig–Holštajnu u Nemačkoj, Ministarstvo obrazovanja pokrenulo je program prevencije siledžijstva. U aprilu 1994. godine svim školama je podeljena brošura o prevenciji agresije i nasilja u školama, a 37 škola s preko 10.000 učenika učestvovalo je u programu (6 osnovnih s razredima 1–4, što je uzrast 6–10 godina), a ostale su obuhvatale decu 5–12 razreda, tj. uzrasta do 19 godina. Program je faktički bio primena Olveusovog programa, sa svim ključnim elementima na školskom, odeljenjskom i individualnom nivou. Evaluacija se zasnivala na podacima bez kontrolne grupe, već su poređene kohorte. Generalno, nije utvrđena

promena u dečjoj nasilnosti i viktimizaciji, sem što su izvesne male promene nađene na mlađim uzrastima (Hanewinkel, 2004). Do 10. razreda (uzrast približno 16 godina) viktimizacija je smanjena u proseku za 17% a nasilništvo za 5%. Na starijim uzrastima, međutim, (17–18 godina tj. 11–12. razred) viktimizacija je povećana za 44% a nasilništvo za 40,5%. Kada je u Šefildskoj studiji konstatovan porast viktimizacije, Smit i Šarp izneli su pretpostavku da je takav rezultat možda posledica povećane senzitivizacije dece na slučajeve nasilja, koje je možda i smanjeno (Smith i Sharp, 1994). Ovakvo moguće objašnjenje kasnije su davali i drugi autori, pa i evaluatori ovog programa u Nemačkoj.

Jedan program je sproveden u jednoj velikoj srednjoj školi u Australiji na uzrastima od 7. do 11. razreda. Program se u velikoj meri oslanjao na aktivnosti samih učenika, koji su organizovali timove protiv nasilja, tribine, postere, timove za pružanje pomoći, pozorišne predstave i slično. Ponovno testiranje istim upitnikom posle dve godine otkrilo je nepromenjeni nivo nasilja u školi (Peterson i Rigby, 1999).

Mukotrpan rad i vrlo skromni rezultati – to bi mogao da bude rezime i opsežnog programa prevencije nasilja rađenog od strane MACS (*Metropolitan Area Child Study Research Group*), koji je trajao osam godina. Program je sproveden u školama s visokim rizikom nasilja, u siromašnim, urbanim, multietničkim sredinama. Postojala su tri nivoa programa: A – dvogodišnji program primarne prevencije zasnovan na socijalno-kognitivnom pristupu; B – gde je dodat rad u malim grupama sa visokorizičnom decom, i C – gde je dodat i rad sa porodicama. Program je sproveden na mlađem uzrastu (2–3. razred) i starijem uzrastu (5–6. razred). Pokazalo se da program ima efekta ali su efekti „skromni” i postoje samo kad se program sprovodi u najobuhvatnijoj varijanti, na najmlađem uzrastu, i u sredinama koje su iznad minimuma ekonomskih resursa i socijalne podrške (Eron i sar., 2002; Guerra i sar., 2007). Samo rad u odeljenjima (program A) nije imao efekta. Rad sa malim grupama visoko rizične dece povećao je agresivnost u odnosu na kontrolnu grupu (nivo je ostao isti a kod kontrolne grupe se smanjio). Na starijim uzrastima nijedan oblik prevencije nije bio uspešan. Analiza je dalje pokazala da postoji velika razlika među školama, ali se ne zna kojem faktoru to treba pripisati jer to nije bio predmet ispitivanja. U sredinama sa ekstremno lošim uslovima sveobuhvatni programi doveli su do veće agresivnosti nego u kontrolnoj grupi. Autori pretpostavljaju da takvi programi predstavljaju prevelik zahtev za osoblje i roditelje koji već imaju puno teškoća. Zatim, u tim zajednicama postoje norme koje se tiču agresivnosti prema kojima je spremnost da se agresivno reaguje poželjna; diskusije u okviru programa o ovim temama na komunalnom nivou otvaraju probleme ali ih ne rešavaju.

Autori su dalje ispitivali da li je program imao nekog uticaja na socijalne kognicije u uslovima A i B, i to na tri kognicije koje su bitne za učenje agresivnosti: na nameru da se koriste agresivni odgovori, na agresivne/prosocijalne fantazije, i na normativna verovanja o prikladnosti agresije. Nađeno je da je program imao efekta, ali samo u zajednicama sa osrednjim a ne minimalnim uslovima.

Evaluacija – poređenja i meta-analize

Postoji veliki broj programa, takode i veliki broj izveštaja o evaluacijama, i iz tolikog mnoštva nije lako formirati preovlađujuću sliku jer su evaluacije rađene različitim metodama, na uzorcima različite veličine, i na različitim programima, i zasnovane na različitim pokazateljima. Znatno pouzdaniju i pregledniju sliku o celini od pojedinačnih analiza trebalo bi da pruže meta-analize. Zadatak meta-analize je da se iz prikupljenih podataka o velikom broju evaluacija utvrdi uspešnost pojedinih programa ili njihovih komponenti po unapred utvrđenim i ujednačenim statističkim parametrima kao kriterijumima. Snaga meta-analiza jeste u tome što omogućavaju da se izvedu zaključci koji se ne mogu izvesti iz pojedinačnih analiza. Pošto istraživanja obično nemaju jednaku (niti naročito veliku) tzv. statističku moć (moć da konstatuju vezu koja stvarno postoji), rezultati velikog broja istraživanja po pravilu se grupišu u distribuciju gde su pojedinačni rezultati raspršeni s jedne i druge strane oko pretpostavljene „prave mere”. Ako se, na primer, rezultati tiču povezanosti dve varijable pri čemu je „prava povezanost” velika, desiće se da će skoro sve studije konstatovati povezanost, samo neke manju a neke veću. Ali, ako je prava povezanost niska – a takve povezanosti su pravilo u oblastima kao što je školsko nasilje, gde veliki broj varijabli ima relativno nezavisan uticaj na ispitivanu pojavu, desiće se da jedan broj studija konstatuje toliku ili veću povezanost, dok preostale studije faktički neće pronaći statistički značajnu vezu. Ako se nema uvid u celinu, takvo stanje u jednoj oblasti opisuje se kao postojanje kontradiktornih rezultata, čiji uzrok se traži u metodološkim ili teorijskim neslaganjima.

Meta-analiza najpre zahteva da se odredi kriterijum po kojem će se sakupiti istraživanja koja će se zajedno analizirati. Kao što će se videti, nekad će se objediniti programi koji se bave antisocijalnim ponašanjem, nekada programi protiv nasilja među mladima, a nekad, još uže, programi protiv siledžijstva. Kao što će se takode videti, čak i kada su meta-analize fokusirane na istu oblast, varijacije u uzorku studija i u statističkim odlukama koje se odnose na ponderisanje pojedinačnih studija, kao i selekcija rezultata koji će se porediti, vode istraživače ka različitim zaključcima. Kao da će nakupljene meta-analize stvoriti potrebu za njihovom meta-meta-analizom...

Nisu sva poređenja meta-analize, i znatno češće se prave pregledi u kojima istraživač daje podroban prikaz i upoređenje manjeg broja izabranih studija. U jednom takvom pregledu (Leff i sar., 2001), autori su analizirali školske programe za prevenciju nasilja među mládom decom, tragajući za onima koji bi zadovoljili njihove prilično visoke kriterijume uspešnosti. Da bi program bio smatran uspešnim, potrebno je bilo da efikasnost bude eksperimentalno testirana, sa slučajnim svrstavanjem u eksperimentalnu ili kontrolnu grupu, da postoji jasno opisana procedura izvođenja programa, da postoji jednoobrazan trening za voditelje uz nadgledanje vernosti sprovođenja programa, da su mere ishoda zadovoljavajuće pouzdanosti i validnosti, da postoje i mere praćenja efekata, bar 6 meseci nakon okončanja programa, i da postoje ponovljene provere od strane nezavisnih istraživača. Sa šire liste od 34 školska programa za koje su postojali podaci o evaluaciji, nijedan nije dobio ocenu „uspešan”, a samo 5 programa je zadovoljilo kriterijume da budu smatrani „verovatno uspešnim” („verovatno” zato što je nedostajala dodatna nezavisna provera). Od tih 5 programa, dva programa su se ticala primarne prevencije učenika: PATHS i „Drugi korak”. Ostali programi ticali su se sekundarne ili tercijarne prevencije: program „Prvi korak ka uspehu” obuhvatao je agresivnu decu u vrtićima, a „Program kontrole besa” (Anger Coping Program) i „Program Snaga mozga” (Brain Power Program) agresivne osnovce (samo dečake).

Autori daju nekoliko opštih komentara koji se odnose na školske programe za prevenciju nasilja. Najpre, pokazalo se da je veliki broj programa rađen za dečake a ne i za devojčice, a tamo gde se primenjuje na učenike oba pola ne uzimaju se u obzir specifičnosti ispoljavanja nasilja kod devojčica, tj. njihova sklonost indirektnom/relacionom nasilju. Drugo, pokazuje se da su najefikasniji oni programi koji kombinuju rad na primarnoj prevenciji sa specifičnim oblicima rada fokusiranim na manje grupe, ali ovakvi obuhvatni programi relativno su retki. Takođe, mnogi programi koji se rade nemaju ugrađenu adekvatnu evaluaciju. „Idealan preventivni program”, zaključuju autori, „široko definiše školsku agresiju, uključuje i univerzalne i selektivne/indikovane komponente, podržava saradnju između škole, porodice i susedstva, pruža mehanizam za prikupljanje podataka za procenu uspešnosti, i podstiče generalizaciju tretmana na različite situacije (npr. sala za jelo, igralište, učionica). Uz to, prilikom izbora ili adaptacije programa, treba brižljivo razmotriti saglasnost između specifičnih potreba lokalne zajednice i ciljeva interventnog programa.” (Leff i sar., 2001: 359).

Tragajući u bazama podataka na Internetu za evaluiranim programima koji se bave primarnom i sekundarnom prevencijom nasilja mládh u poslednjih 20 godina, Fields i Maknamara (2003) dali su analizu (ne meta-analizu!) 26 takvih istraživanja. Upoređan pregled rezultata ovih studija sugerise, po

autorima, nekoliko zaključaka. Najpre, ovaj tip programa⁹⁷ u celini gledano daje pozitivne rezultate. Od 26 programa koja su analizirali, 23 su bila efikasna bar po nekom indikatoru. Programi sekundarne prevencije više su obećavali od programa primarne prevencije. Dalje, programi koji su svrstavani u različite teorijske orijentacije vrlo malo su se međusobno razlikovali po efektu. Nije postojao dokaz da su duži programi efikasniji.

Meta-analize kognitivno-bihevioralnih programa potvrđuju efikasnost ovakvih intervencija: veličine efekata kretale su se od umerenih do velikih (od 0,47 do 0,90) (Nock, 2003). Efikasnost ovih programa povećavala se ako su programi bili udruženi s radom s roditeljima. Pošto su ovi programi usmereni ka više frontova, ostaje ipak nejasno šta u njma deluje, tj. koja komponenta je manje a koja više zaslužna za uspeh. Uz to, uvek postoji mogućnost, kao što se pokazalo u terapijama sa odraslima, da neki drugi faktori imaju značajnog uticaja, kao što je pozitivna očekivanja deteta od tretmana.

Sandra Wilson i Mark Lipsi (Wilson i Lipsey, 2007) podvrgli su meta-analizi 249 prikupljenih studija kojima se evaluiraju školski programi za smanjenje nasilja i ometajućeg ponašanja među decom (od vrtića do srednje škole). Već i sam opis prikupljenog uzorka pruža koristan uvid u ovu oblast. Praktično sve studije su iz Severne Amerike (90% iz SAD i još 8% iz Kanade). Nešto manje od polovine programa bilo je namenjeno deci mlađeg školskog uzrasta od 6 do 10 godina; 31% programa je bilo univerzalno, tj. obuhvatali su svu decu u odeljenju, 43% je uključivalo samo decu sa rizičnim ponašanjem, 8% su bili komprehensivni, a 17% programa rađeni su u specijalnim školama i odeljenjima. Najviše programa (43%) trajalo je 7 do 19 nedelja, 19% programa kraće od toga, a tek nešto više od trećine programa trajalo je 20 nedelja ili duže. Za oko polovinu programa, aktivnosti su se odvijale jednom nedeljno.

Autori skreću pažnju na jedno značajno iskrivljenje u vrsti evaluacije programa. Naime, velika većina evaluacija rađena je na demonstracijama programa, koje su istraživači sprovedi u svrhu istraživanja ili demonstriranja programa. Samo 13% programa bili su rutinski sprovedeni (u prethodnoj meta-analizi /Wilson i sar., 2003/, bilo je samo 8% takvih studija), programi koji su već zaživeli u jednoj sredini i odvijali bi se i da se nije pojavio istraživač zainteresovan za njegovu evaluaciju. U oblasti dečje psihoterapije i delinkventnog ponašanja već se pokazalo da su znatno manji efekti pronalazeni kod rutinski implementiranih programa nego kod programa u svrhu demonstracije. U ranijoj meta-analizi dobijeno je da je efekat rutinskih programa bio vrlo mali, pa su autori upozorili: „Ukratko, veliki broj prikupljenih istraživanja o efikasnosti školskih programa malo nam govori o efektima takvih programa koji se zaista sprovede u školi.

97 Osamnaest od 26 programa bili su školski programi.

Ono malo što nam otkrivaju jeste da ovi programi iz prakse imaju minimalne efekte na agresivno ponašanje na koje su usmereni” (Wilson i sar., 2003: 147). U novijoj analizi (Wilson i Lipsey, 2007), međutim, slika o rutinskim sprovedenim programima bila je povoljnija.

Meta-analiza je, najpre, pokazala da postoji pozitivan generalni efekat programa. Programi su se razlikovali po tipu intervencija na kojima su se zasnivali. Najviše je bilo onih kognitivno orijentisanih, čiji je fokus na promeni načina razmišljanja i kognitivnih veština, kao što su rešavanje socijalnih problema, samokontrola, inhibiranje neprijateljskih atribucija i kontrola besa. Druga po veličini grupa programa zasnivala se na učenju socijalnih veština – učenju komunikacionih veština, rešavanja konflikata, komunikacije u grupi, ja-poruka, kontakta očima i slično. Treću grupu su činili programi zasnovani na menjanju ponašanja putem potkrepljenja – nagrađivanjem, ugovorima, ekonomijom žetona i sl. Neki programi su se zasnivali na tehnikama individualnog i grupnog savetodavnog i terapijskog rada.

Sve ove grupe programa su se u proseku pokazale podjednako dobrim. Jedino su se među programima namenjenim specijalnim razredima nešto efikasnijim od ostalih pokazali programi zasnovani na bihevioralnim strategijama. Najveći efekat pokazali su programi namenjeni deci sa rizikom: 108 takvih programa pokazalo je prosečnu veličinu efekta od 0,29.⁹⁸ Nešto manji, ali i statistički i praktično značajan efekat pokazali su i tzv. univerzalni programi: 77 takvih programa dalo je prosečnu veličinu efekta od 0,21 (kao da se procenat sa 20% smanjio na 15%, što je smanjenje za 25%). Ovi programi bili su uspešniji među mlađom decom i među decom nižeg socijalno-ekonomskog statusa. Iznenadujući nalaz je da tzv. komprehensivni ili multimodalni programi,⁹⁹ kakvih je bilo 21, nisu pokazali nikakav efekat (prosečna veličina efekta iznosila je samo 0,05)! Ovi programi su bili duži – trajali su bar po godinu dana, uključivali veći broj dece i raznovrsnije mere, i ne vidi se zašto ne bi imali bar jednaki efekat kao tzv. univerzalni programi. Ponuđeno objašnjenje autora je:

„Može biti da je širok opseg povezan sa izvesnim smanjivanjem intenziteta i fokusa ovih programa tako da je postojala manja uključenost učenika u ove programe nego u univerzalne i selekcionisane kategorije. Takođe, može biti značajno da je proporcionalno manji

98 To bi značilo da, kad bi npr. pre programa 20% učenika pokazivalo neki oblik agresivnog ponašanja, programom bi se taj procenat redukovao na 13%, tj. program bi doveo do smanjenja za 33%. Veličina efekta (*effect size*) računata je kao standardizovana razlika između aritmetičkih sredina eksperimentalne i kontrolne grupe.

99 Ovi programi su uključivali nekoliko jasno različitih komponenti, npr. učenje socijalnih veština za učenike i veštine roditeljstva za roditelje.

broj programa u ovoj kategoriji uključivao kognitivno orijentisane tretmane, koji su bili najzastupljeniji među univerzalnim i selektivnim programima” (str. 142).

Unutar ove grupe programa postojale su razlike u efikasnosti, i efikasniji su bili oni programi koji su primenjivani na sve učenike, nezavisno od rizika, i koji su imali češće aktivnosti.

Jedna meta-analiza rezultat je rada Radne grupe za preventivne programe u zajednici (Hahn i sar., 2007): Sedamnaestočlana grupa imala je zadatak da ispita efikasnost tzv. univerzalnih školskih programa za prevenciju nasilja i agresije, a to su programi koji se primenjivani na nivou odeljenja (dakle, ne samo za neke grupe, na primer rizičnih, učenika). Prikupljeno je ukupno 53 studija objavljenih do kraja 2004. godine koje su zadovoljavale postavljene kriterijume. I u ovoj meta-analizi utvrđeno je da, generalno, programi doprinose smanjenju nasilnog ponašanja, u proseku za 15%, i to na svim uzrasnim nivoima, i nezavisno od teorijske orijentacije na kojoj se zasnivaju. Efekti su se sa smanjenog agresivnog ponašanja prenosili i na druge oblasti, kao što su upotreba narkotika, neodgovarajuće seksualno ponašanje, delinkvencija, oštećenja imovine. Programi su bili podjednako uspešni i u tzv. rizičnim školama (s niskim socijalno-ekonomskim statusom roditelja i visokom stopom nasilja) i onim drugim. Efekti su bili tim manji što je veći vremenski razmak bio između završetka programa i ispitivanja.

Nekoliko meta-analiza ticalo se samo školskih programa za prevenciju siledžijstva.

Cilj studije Smita i saradnika (Smith, Schneider, Smith i Ananiadou, 2004) bio je da napravi sintezu istraživanja o efektima celoškolskih programa za prevenciju siledžijstva. Obuhvaćene su sve studije, izvedene do kraja 2002. godine, koje se tiču (a) evaluacije celoškolskog interventnog programa protiv nasilja (b) sprovedene u više od jednog odeljenja i (c) sa kvantitativnim pokazateljima ishoda programa na stepen nasilništva i/ili viktimizacije u školi. Od svih studija o kojima je bilo pomena u svetskoj literaturi, takvu selekciju prošlo je svega 14. Studije obuhvataju period od 1989. (Munthe, 1989) do 2003. (Salmivalli i sar., 2003), a geografski pokrivaju države zapadne Evrope (8 studija), SAD (tri studije), Kanadu (2 studije) i Australiju. Osam evaluacija rađeno je s pre-testom i post-testom eksperimentalne i kontrolne grupe; ostalih šest je rađeno bez kontrolne grupe.

I pre upoznavanja sa efektima, koristan je uvid u strukturu ovih programa. Autori su izdvojili 14 programskih komponenti i analizirali koliko je ovih komponenti u kojem programu bilo zastupljeno. Nisu postojale komponente koje bi bile u svakom programu, niti program koji bi sadržavao sve komponente. Tako, komponentu školskog akcionog plana protiv

siledžijstva imalo je devet od 14 programa, obuku školskog osoblja osam programa, postavljanje pravila takođe osam, kurikularne aktivnosti deset programa, trening socijalnih vještina šest programa, intervencije koje su sprovodili vršnjaci postojale su u sedam programa.

Utvrđeni efekti programa u ovoj meta-analizi prikazani su u Tabeli 11. Prema izračunatim veličinama efekta, ishodi programa klasifikovani su u jednu od pet kategorija, od negativnih do velikih. U nekim studijama je program testiran u nekoliko različitih uslova, i u rubrici „prosečan rezultat” za takve studije dati su prosečni efekti. U rubrici „rezultat u najboljim uslovima”, kao efekat u studijama u kojima je postojalo više uslova uziman je efekat u uslovima koji se pokazao kao najpovoljniji. U posebnoj rubrici izdvojeni su efekti u 7 studija u kojima je korišćena najrigoroznija provera putem eksperimentalne i kontrolne grupe.

Kao što se iz Tabele vidi, bilo da se kao kriterijum uzmu mere viktimizacije ili nasilništva, praktično svi efekti sem jednog pozitivnog efekta spadali su u „zanemarljive”, a dva efekta su čak bila negativna. Ako se posmatraju efekti u onim studijama u kojima se promena u eksperimentalnoj grupi može uporediti s promenom u kontrolnoj grupi, što se smatra najpouzdanijim podatkom, 86% efekata na viktimizaciju bili su zanemarljivi ili negativni, a ako je kriterijum mera nasilništva, onda su svi efekti bili zanemarljivi ili negativni.

Posmatrajući u celini efekte odabranih celoškolskih programa koji inače važe kao reprezentativni u ovoj oblasti, autori su morali da zaključe da „većina evaluiranih programa pokazuje neznačajne efekte na merama samoprocenjene viktimizacije i siledžijstva” (str. 547). „Uprkos ograničenosti empirijske podrške efikasnosti programa protiv siledžijstva, nema dovoljno dokaza za zaključak da ove programe treba odbaciti. S druge strane, nema osnova da psiholozi i pedagozi učestvuju u kampanjama za rešavanje problema nasilnik/žrtva pomoću celoškolskog pristupa isključujući druge modele. Najopštija poruka je da intervencija može biti uspešna, ali se ne zna dovoljno da bi se reklo zašto i kada.” (str. 558).

Baldri i Farrington (Baldry i Farrington, 2007) su iz svetske literature izdvojili 16 najvećih i najreprezentativnijih evaluacija celoškolskih programa protiv siledžijstva. Analizirajući saopštene efekte, oni su zaključili da je 8 programa proizvelo poželjne promene, u 2 programa rezultati su u jednoj grupi bili pozitivni ali ne i u drugoj, 4 su proizvela pozitivne ali zanemarljive rezultate, a u 2 su konstatovani negativni rezultati. Među programima s kontrolnom grupom, samo 4 od 10 je pokazalo poželjne efekte. Konačni zaključak je, kako ga sami autori vide, pre optimističan nego pesimističan: „Zaključujemo da efikasnost programa protiv siledžijstva nije dokazana, ali da ima dovoljno ohrabrujućih rezultata koji opravdavaju dalje pokušaje da se ovakvi programi razvijaju i provere.” (str. 201).

Tabela 11: Veličine efekata celoškolskih programa protiv siledžijstva

	Ishodi	Veliki >0,50	Srednji 0,30-0,49	Mali 0,10-0,29	Zanemarljivi 0,00-0,09	Negativni <0
Prosečan rezultat	Na viktimizaciju	0	7	0	80	13
	Na siledžijstvo	0	0	8	77	15
Rezultat u najboljim uslovima	Na viktimizaciju	0	0	67	33	0
	Na siledžijstvo	0	0	33	50	17
Studije sa kontrolnom grupom	Na viktimizaciju	0	0	14	57	29
	Na siledžijstvo	0	0	0	67	33

Adaptirana tabela iz Smith i sar. (2004: 555)

Merel i saradnici (Merrell i sar., 2008) izdvojili su evaluacije školskih programa koji se odnose na prevenciju siledžijstva imajući nešto blaže kriterijume selekcije nego Smit i sar. (2004), pošto se nisu ograničili samo na celoškolske programe. U periodu od 1980. do 2005. registrovali su samo 16 izveštaja koji zadovoljavaju postavljene, pre svega metodološke kriterijume (eksperimentalni ili kvaziekperimentalni dizajn i adekvatne statističke mere). Programi su sprovedeni u Evropi (8), SAD (6) i Kanadi (2). Pošto u programima po pravilu nije meren samo jedan već veći broj ishoda, ova meta-analiza se nije sastojala u razvrstavanju studija po efikasnosti, već u utvrđivanju efikasnosti pojedinačnih ishoda. Osnovni rezultati prikazani su u Tabeli 12.

Tabela 12: Rezultati meta-analize prema izvoru podataka i objektu procene

	Broj veličine efekata	Broj značajnih pozitivnih efekata	Broj značajnih negativnih efekata
<i>Učeničke samoprocene</i>			
Maltretirali druge	11	1	2
Positivan stav prema siledžijstvu	6	3	0
Bili su maltretirani	14	6	2
Prisustvovali su maltretiranju	7	5	0
Intervenisali su da spreče maltretiranje	10	6	0
Siledžije su pozvane na razgovor sa odraslima	2	0	0
Nastavnici reagovali	4	0	0
Ignorisali/odbili su da se priključe maltretiranju	5	1	0
Prijavili su nasilje ili bili spremni da prijave	10	1	0
Osećali su se sigurno u školi	1	0	1
Osećali su zebnju ili depresiju	2	1	0
Opšte samopoštovanje	1	1	0
Socijalne veštine	1	0	0
Saosećanje sa žrtvama	2	0	0
Positivna interakcija sa vršnjacima	4	0	1

<i>Nastavničke samoprocene</i>		
Bili svedoci maltretiranja učenika	1	0
Poznavanje prevencije siledžijstva	1	1
Primereno reagovanje osoblja na siledžijstvo	5	1
Efikasnost intervenisanja	2	2
Stav o sigurnosti u školi	1	0
<i>Nastavničke procene dečjeg ponašanja</i>		
Emocionalni ili bihevioralni problemi učenika	2	0
Socijalna kompetentnost učenika	1	1
<i>Vršnjačke procene</i>		
Učešće u nasilničkim ulogama	4	4
Uočavanje žrtava	2	0
Uočavanje nasilnika	3	1
Prihvatanje od strane vršnjaka	3	3
Problematične socijalne veštine	1	0
<i>Podaci iz škola</i>		
Nastavnički izveštaji o disciplini	1	1

Adaptirano iz: Merrel i sar. (2008: 37)

Od 107 izdvojenih ishoda iz svih 16 studija, 39 je bilo pozitivno i značajno, 8 je bilo negativno i značajno, a ostalih 60 bilo je praktički neznačajno. Programi su se uglavnom pokazali efikasni u povećavanju učeničkih kompetencija, samopoštovanja i vršnjačkog prihvatanja, nastavnici su stekli više znanja o efikasnoj praksi i stekli više samopouzdanja, u aktuelnom ponašanju kao reagovanju na siledžijstvo. U manjoj meri programi su redukovali viktimizaciju i nasilništvo. Zaključak autora glasi:

„Mada su intervencije protiv siledžijstva izgleda korisne u povećanju svesti o problemu, znanja i samoopažene kompetentnosti u radu sa siledžijstvom, ne treba očekivati da će ove intervencije dramatično promeniti učestalost siledžijstva ili viktimizacije, niti da će imati pozitivnog efekta barem na većinu postavljenih ciljeva. U stvari, naši nalazi pokazuju da programi intervencije protiv siledžijstva na većinu ciljeva koji se pred njih postave neće imati uticaja, ni pozitivnog ni negativnog.” (str. 41).

Pouke iz evaluacija

Višedecenijski naponi evaluiranja programa za prevenciju školskog nasilja trebalo bi da odgovore da li se, u celini, u borbi protiv školskog nasilja ide u dobrom pravcu, i, specifičnije, koji programi bi se mogli smatrati više a koji manje uspešnim, i, još specifičnije, koji postupci čine neki program manje ili više uspešnim.

Nekoliko zaključaka se, najpre, tiču samog postupka evaluacije. Najpre, pokazuje se da su evaluacije ovakvih programa vrlo retke. U jednom novijem pregledu evaluacija programa protiv siledžijstva (Ryan i Smith, 2009), u periodu poslednjih deset godina u stručnoj literaturi na engleskom jeziku, nađena je samo 31 evaluacija. Publikovane evaluacije, dakle, pokrivaju samo sićušan opseg programa koji postoje u praksi. Većina programa se ne evaluira ili se njihove interne evaluacije ne publikuju (pa se, moguće je, ni ne obavljaju tako što bi se ispoštovali svi kriterijumi potrebni za publikovanje nalaza). S obzirom da se, po pravilu, kvalitetno evaluiraju uzorni programi, da svest o evaluaciji programa verovatno utiče i na njihovu brižljiviju realizaciju, kao i da su evaluacije mahom interne pa se pažnji javnosti nude pre uspešni nego manje uspešni programi, može se pretpostaviti da je slika o efikasnosti programa koju pružaju zbirni rezultati publikovanih evaluacija ulepšana u odnosu na onu koja bi bila dobijena analizom celokupnog opsega preventivnih programa.

Drugo, pokazuje se da je evaluaciju koja bi zadovoljila sve metodološke zahteve veoma teško sprovesti. U malopre spomenutom pregledu (Ryan i Smith, 2009) *nijedna* od analiziranih evaluacija nije ispunjavala sve

kriterijume propisane standardima. Evaluacije koje se zasnivaju na pre-test i post-test ispitivanju eksperimentalne i kontrolne grupe sa slučajnim razvrstavanjem veoma su retke. Ali čak i takva rigorozno sprovedena eksperimentalna procedura ne otklanja sve teškoće. Jedna takva teškoća koja bi vodila tendenciji da evaluacija prikazuje programe manje uspešnim nego što stvarno jesu, jeste „*fantazija o netretiranoj kontrolnoj grupi*” (Durlak, 1998). U eksperimentalnoj proceduri pretpostavlja se da kontrolna grupa ne prolazi ni kroz kakav tretman, ali u praksi se pokazuje da i u tim školama osoblje preduzima različite korake protiv nasilja. Durlak (1998) čak pokazuje da je u mnogim evaluacijama kontrolna grupa imala isto onoliko intervencija koliko i eksperimentalna grupa, pa i više. Već i samo početno ispitivanje kontrolne grupe može da vodi njihovom senzitiviranju za problem nasilja i nastojanju da se više pozabave tim problemom.¹⁰⁰

Evaluacije se suočavaju sa još jednom raširenom teškoćom, koja se zove „*pomeranje odgovora*”, pod čime se misli na pojavu da sama intervencija menja standarde na osnovu kojih ispitanici daju svoje procene. Naime, ako je jedan od zadataka interventnog programa protiv nasilja da deca postanu osetljivija i kritičnija prema slučajevima nasilja, onda će uspešna intervencija dovesti do toga da deca smatraju nasiljem i ono preko čega su ranije prelazila (ogovaranja, ružne nadimke, udaranja „iz šale” i sl.), pa će makar broj situacija nasilja ostati nepromenjen ili se čak smanjio, a broj *izveštaja* o nasilju porasti. Već je ranije spomenuto da su autori često spominjali ovu mogućnost kad su se suočavali sa povećanim ili nepromenjenim brojem dečjih izveštaja o nasilju. Nema lakog načina da se ova tendencija prepozna i neutrališe. Jedno od predloženih rešenja je da se od učenika traži da retrospektivno procene svoje ponašanje ranije (npr. pre godinu dana) i da ta procena posluži kao osnova za poređenje (Howard, 1980). Drugi način bio bi da se prilikom evaluacije indikatori ne sastoje isključivo iz samo-procena (što je i inače zamerka koja se postavlja merenjima nasilja). Inače, i sami istraživači su svesni da pozivanje na ovu tendenciju može biti lak način da se ne prizna vlastiti neuspeh.

I na kraju, pokazuje se da je jedna vrsta evaluacije apsolutno prevladajuća, a to je evaluacija *efekata* programa. Programi se mogu ocenjivati prema svojoj *uspešnosti*, tj. stepenu dostizanja zadatih ciljeva, ali i prema *isplativosti*, koja bi predstavljala odnos koristi i troškova koji su nastali postizanjem te koristi.¹⁰¹ Od velikog praktičnog značaja jeste uzeti u obzir troškove potrebne za postizanje obećanih efekata, posebno s obzirom na velike razli-

100 U evaluaciji kanadskog programa istraživači su se suočili sa ozbiljnim problemima ove vrste, zbog čega su morali da promene i nacrt predviđene evaluacije (vidi Pepler i sar., 2004).

101 „Uspešnost” i „isplativost” koristiću kao prevode engleskih termina „effectiveness” i „efficiency” koji se obično prevode kao efektivnost i efikasnost.

ke u troškovima. Prema jednom pregledu u SAD, cena školskih programa za prevenciju nasilja kretala se od 15 do 45 dolara po učeniku do oko 200 dolara po učeniku (Hahn i sar., 2007). Sem toga, iskustvo pokazuje da bi bile veoma korisne evaluacije *vernosti* primene programa. Ako se u više škola, tokom evaluacije, primenjuje jedan isti program, često se pokazuje da je taj program isti samo na papiru, dok se u praksi realizuje na veoma različite načine, a odstupanja od „slova” programa, koja po pravilu idu nauštrb kvaliteta, nemoguće je registrovati iz mera koje se prikupljaju da bi se utvrdili efekti programa. U širem smislu, uz evaluaciju efekata potrebna je i evaluacija *procesa*, koja bi ukazala na teškoće i dileme koje se javljaju u sprovođenju programa.

Akumulirani rezultati evaluacije omogućuju da se nešto pouzdanije kaže i o predmetu evaluacije. Što se ocene evaluiranih programa tiče, početni optimizam među stručnjacima ustupio je mesto većoj realističnosti, pa i pesimizmu. Čak i veoma opsežne mere pokazuju se kao efikasne u ograničenom obimu i kratkog trajanja. Mukotrпно sproveden program bio bi smatran izuzetno uspešnim ako bi, na primer, uspeo da smanji broj žrtava za 20%, što bi u stvari značilo da je, ako je u nekom razredu bilo 5 žrtava, posle sprovedenog programa njihov broj smanjen je na 4. Školsko nasilje se, jednom rečju, pokazalo kao tvrd orah. Zašto je to tako?

Pokušaj da se odgovori na ovo pitanje zahteva da se najpre obrati pažnja na jednu razliku među evaluacijama i programima. Evaluacije programa za smanjenje *siledžijstva* u celini ne daju ohrabrujuću sliku, posebno s obzirom na to da i najsystematičnije organizovane akcije daju razočaravajuće male efekte. S druge strane, evaluacije programa za smanjenje *agresije*, a takvih programa se našlo daleko više, pružaju sasvim zadovoljavajuću sliku. Pitanje koje se javlja nakon pregleda programa za prevenciju *siledžijstva* – „zašto izveštaji toliko često sadrže reči kao što su razočaravajuće, obeshrabrujuće i neznačajno?” (Berger, 2007: 114) ne postavlja se posle čitanja izveštaja o programima protiv *nasilja*. Razlika je utoliko više zbunjujuća što je *siledžijstvo* vrsta agresije koja se objašnjava potpuno istim principima kao nasilje uopšte, i specifičnosti koje postoje na teorijskoj ravni praktično nestaju unutar samih programa.

Jedna od razlika koja postoji između programa koji se bave prevencijom *nasilja* (a koji su pretežno razvijani i testirani u SAD) i programa za prevenciju *siledžijstva* (koji su najčešće evropski brend) jeste u tome koji pristup u programu dominira. U programima za prevenciju nasilja dominiraju programi zasnovani na kognitivno-bihejvioralnom pristupu. Programi za prevenciju *siledžijstva*, barem oni reprezentativni koji su predmet evaluacija, pripadaju celoškolskim programima. Paradoksalno, upravo su celoškolski programi u skladu sa dominantnim sistemskim pristupom po kojem je školsko nasilje sistemski problem koji se mora rešavati bavljenjem celokupnim školskim sistemom, a ne usmeravajući se samo na nasilnika i/ili žrtve, i oni bi trebalo da budu jasno superiorniji od ostalih.

Neki autori su i ranije u odlici nekog programa da je celoškolski videli i teškoće, a ne samo prednosti. Tako, Orpinas i saradnici (Orpinas i sar., 2000), navodeći nekoliko mogućih uzroka neuspeha njihovog obimnog preventivnog programa, na prvo mesto stavljaju činjenicu što je njihov program, budući celoškolski, zahtevao izuzetno veliku posvećenost i motivaciju osoblja, što je u teškim uslovima rada veoma teško obezbediti. Nije, dakle, problem u njihovoj teorijskoj nezasnovanosti, već u tome što su u organizacionom, finansijskom i svakom drugom smislu zahtevniji od drugih programa. Otpočinjanje velikog celoškolskog programa može izazvati otpor osoblja, nezadovoljnog što im se, mada su preopterećeni drugim obavezama i slabo plaćeni, nameću novi poslovi. Ovakve akcije širokog zahvata i učenici mogu doživeti kao frontalni napad na njihov privatni život koji odraslih ne treba da se tiče, kao pokušaj okupacije simboličkog prostora kojim su vladale njihove norme i vrednosti. Iz pozicija antikonformizma karakterističnog za njihov uzrast, učenici mogu s podsmehom gledati na angažovanje svojih vršnjaka u kampanjama odraslih. Isto tako, skoro svi celoškolski, sistemski orijentisani programi uključuju saradnju sa roditeljima nasilne dece, jer je jasno koliko bi njihovo adekvatno postupanje s decom i podržavanje nenasilnog ponašanja bilo od koristi. Međutim, to uopšte ne znači da će do stvarne saradnje s njima zaista doći; roditelji nasilne dece često nisu dostupni, ili su nepristupačni za saradnju, ne prihvatajući ni da im dete pravi probleme ni vlastitu odgovornost.

U svakom slučaju, o veličini disonance koja zahteva što skorije razrešenje rečito govori zaključak nakon evaluacije celoškolskih programa u kojem najviše što u njihovu korist može da se kaže jeste da „nema dovoljno dokaza za zaključak da ove programe treba odbaciti” (Smith i sar., 2004: 558). Autori daju „samo opreznu preporuku” da se sa ovim programima nastavi dok se ne sačekaju dalje evaluacije, ali čak i ovako oprezna preporuka, napominju autori, „nije zasnovana na solidnim dokazima da ovi programi rade, već pre na logičnim vezama između programa i teorija o uzrocima siledžijstva i zato što u izvesnim slučajevima (i pod najpovoljnijim uslovima koje istraživači uspevaju da postignu), oni imaju efekta” (str. 558).

S obzirom na ciljnu grupu koju program pokriva, treba istaći da rezultati evaluacije ukazuju na rizik koji sa sobom nose programi koji se zasnivaju na radu samo sa nasilnom decom. Neki istraživači su već upozoravali da rad sa grupama sastavljenim isključivo od agresivne dece može dovesti i do povećanja agresivnosti (Arnold i Hughes, 1999; Dishion, McCord, i Poulin, 1999) i da je jedno rešenje da se u rad takvih grupa uključe i deca sa razvijenim prosocijalnim ponašanjem.

Positivni efekti dobijani su po pravilu u toku programa ili neposredno po njegovom okončanju, dok su praćenja posle dužeg vremenskog raz-

doblja skoro uvek pokazivala povratak na predašnje stanje (Smith, 2004: 101). To bi značilo da je za smanjenje nasilja neophodna kontinuirana akcija, koja najčešće nedostaje. Siledžijstvo je trajan problem za koji ne postoji rešenje analogno vakcinaciji, već bi rešenje bilo analogno redovnom pranju zuba.

Otežavajuća okolnost je što je za škole, koje bi još i mogle da se organizuju tako da tokom jedne razumno kratke kampanje smanjenje nasilja bude njihov prioritet, borba protiv nasilja samo jedna od strateški važnih akcija koja uz druge obaveze i probleme teško da može biti stalni prioritet. S druge strane, ako oko ijednog uslova za uspešnu borbu protiv nasilja postoji slaganje, onda je to slaganje o neophodnosti visoke motivisanosti i angažovanosti svih unutar škole. Čak i kad je celokupno osoblje škole uključeno, to ne znači da su svi podjednako i dovoljno motivisani. Čak ne znači, što se može videti iz ranije saopštenih anketiranja nastavnika, ni da svi imaju pozitivan stav prema takvim intervencijama. Mnogi su skloni da problem nasilja ne vide, ili da ga zanemaruju, ili da se oslanjaju na prisilu u njegovom rešavanju. U svakom slučaju, konsenzus među osobljem škole retko postoji, a ako ga ima, on se obično gradi na entuzijazmu nekoliko nosilaca programa. Smit zaključuje: „najvažniji faktor [od kojeg zavisi uspeh programa] jeste stepen u kojem škole preuzimaju program protiv siledžijstva kao svoj, svejedno u kom je on obliku, i trude se da ga sprovede uspešno i istrajno.” (Smith, 2004: 101).

Kada početi sa programima? Smit i Ananiadu (Smith i Ananiadou, 2003: 207) skreću pažnju da nalazi o stabilnosti uloga sugerišu da negde između 5–6 godina i 8–9 godina „neka deca bivaju stavljena u ulogu žrtve i možda tako i označena od strane svojih vršnjaka, otpočinjući začarani krug ponašanja i reputacije iz kojeg je sve teže izaći.” U začaranom krugu se mogu naći i nasilna deca. Pokazuje se da ona, i kada promene svoje ponašanje, imaju velikih teškoća da promene svoju staru reputaciju u grupi i kod nastavnika, što takođe govori u prilog prevencije na što mlađem uzrastu. Još jedan od doslednih nalaza u evaluacijama koji poručuje da se treba usmeriti na prevenciju u nižim razredima osnovne škole ili u vrtićima jeste da programi pokazuju bolje rezultate na mlađim uzrastima. (Leff i sar., 2001).

Programi namenjeni različitim uzrastima moraju biti uzrasno prilagođeni. Na mlađim uzrastima trebalo bi da se više oslanjaju na saradnju sa roditeljima i da u aktivnostima više koriste vizuelne stimuluse, a programi za stariju decu treba da se više zasnivaju na intervencijama vršnjaka i da u većoj meri koriste diskusiju kao način rada.

Kao što isti program može proizvesti drugačije efekte kod mlađih i kod starijih, isto tako na njega mogu drugačije reagovati nasilni i nenasilni učenici. Komentarišući jedno istraživanje u kojem je prikazivanje video-

snimaka o siledžijstvu koji je trebalo da izazove stavove protiv siledžijstva faktički pojačalo početne stavove kod onih koji su već osuđivali siledžijstvo i onih koji su ga smatrali zabavnim, Salmivalijeva smatra da sličan efekat postoji i sa programima protiv siledžijstva: „dok kod učenika koji su već bili protiv siledžijstva raste saosećanje sa žrtvama, kampanje mogu pobuđivati suprotstavljanje i pojačavanje mačo stavova kod grupe sklone siledžijstvu” (Salmivalli, 2001: 265).

Preporuke za izvođenje uspešnih programa

Najbitniji rezultat evaluacije bio bi ako bi se na osnovu nje mogle izdvojiti preporuke za izvođenje uspešnih programa.

Postoji mnogo programa u oblasti unapređenja dečjeg psihosocijalnog funkcionisanja. Navode se različiti kriterijumi koje ti programi, pogotovo da bi poslužili kao modeli, treba da zadovolje. Neki od tih uputstava odnose se generalno na programe koji se tiču dečjeg psihosocijalnog funkcionisanja (Roberts i Hinton–Nelson, 1996), a neki se tiču baš programa za prevenciju nasilja. Dansmir i saradnici (Dunsmuir i sar., 2006) rezimiraju karakteristike uspešnih programa na sledeći način: „Uspešni programi u školama odlikuju se visokom uključenošću i osoblja i učenika, tretiranjem problema i na individualnom, i na grupnom i na nivou cele škole, sistemom sankcija koje postoje uporedo sa ohrabrivanjem prosocijalnog ponašanja, i naglašavanjem odnosa poverenja i poštovanja između učenika i između osoblja i učenika.”

Američki Nacionalni institut za zdravlje (NIH, 2006) rezimirao je, na osnovu sakupljenih analiza o efikasnosti različitih programa u cilju smanjenja nasilja, više karakteristika programa koji su se pokazali efikasnim i neefikasnim. Uspešni programi su:

1. zasnovani su na zdravim teorijskim osnovama;
2. usmereni su na važne faktore rizika;
3. uključuju dugotrajni tretman, često godinu dana ili duže;
4. intenzivno rade s ciljnom grupom i često koriste klinički pristup;
5. koriste kognitivno/bihejvioralni pristup;
6. multimodalni su i multikontekstualni;
7. usmereni su na razvoj socijalnih i drugih veština kod ciljne grupe i njenih roditelja;
8. razvojno su primereni;
9. ne primenjuju se na silu;
10. mogu se verno reprodukovati.

Uz to, navode se i karakteristike programa koji su se pokazali kao neuspješni:

1. prekratki;
2. razvojno neprimereni;
3. usmereni na manje značajne faktore rizika;
4. okupljali su mlade sa rizikom tako da stvaraju jatrogeni efekat;
5. imali su nedovoljno precizna pravila implementacije;
6. osoblje nije bilo supervizirano i nije se osećalo odgovornim za sprovođenje programa;
7. ograničavali su se na zastrašivanje i prisilu;
8. ograničavali su se na strategije „čvrste ruke“;
9. sastojali su se većim delom od predavanja koja su odrasli držali mladima.

Postoje i sažetije rezimirana iskustva. „Uvideli smo”, rezimiraju svoje dugogodišnje iskustvo dvojica istraživača uključenih u niz školskih programa protiv nasilja, „da je ono *šta* radite da biste promenili školu sekundarno u odnosu na to *kako* to radite, i da je najmoćnije oruđe u stvaranju promena u nekoj školi posvećenost nastavnika” (Twemlow i Sacco, 2008: 5). Ovako formulisano, pravilo je verovatno preterano pojednostavljeno, ali, takođe verovatno, ispravno izdvaja osnovni ključ uspeha ili neuspeha.

Zaključci

Nasilje je interakcija koja nije bitno različita od drugih oblika. Terminu „nasilje” dodeljeno je pokrije sve moguće oblike namernog i neopravdanog povređivanja, mada on ne pokazuje željenu rastegljivost (kao uostalom ni izrazi agresija, zlostavljanje i slični), i takva tehnička, široka upotreba u kontekstu školskog nasilja lako stvara teškoće i nesporazume. Naime, termin nasilje po pravilu je primeren pre svega za ekstremnije forme nasilja kakvo je fizičko nasilje, i nije uobičajeno u svakodnevnoj komunikaciji nazvati nasiljem mnogobrojne dečje postupke koji čine najveći deo školskog nasilja, a koji se nalaze u onom širokom delu spektra koji se graniči sa dečjim nestašlucima a ne sa kriminalom. Dovoljno je obratiti pažnju na ritualni karakter dečjih tuča i zanimanje s kojim ih deca posmatraju, ili na način na koji nastavnici obrazlažu svoje mere vaspitanja i disciplinovanja, ili na različita tumačenja istog događaja koja daju nasilnik i žrtva, pa da se shvati da, kada se govori o nasilju, ne govore istim jezikom ni stručnjak ni laik, ni dete ni odrasli, ni nasilnik ni žrtva.

Razvrstavanje oblika nasilja po brojnim karakteristikama doprinosi većoj preglednosti. Važno je videti da nasilje ne mora biti samo fizičko niti direktno, već da postoje i suptilne, manje vidljive i indirektno nasilje koje mogu biti bar podjednako povređujuće. Da bi se neki postupak prepoznao kao nasilje treba interpretirati *namere* aktera; da bi se nasilni postupak objasnio, treba razumeti njegovu *funkciju*. Popularna podela na reaktivnu i instrumentalnu agresiju može da prikrije činjenicu da je svaka agresija svrhovita radnja, koja ima svoj cilj, treba nečemu da posluži.

„Paradoks nasilja” – činjenica da se nasilje održava i pored štete koju nanosi i nasilniku i žrtvi – bio bi razumljiviji ako bi ukazivanje na kogni-

tivne deficite nasilnika dopunilo ukazivanjem na značenje i funkcije koje nasilni čin ima u simboličkoj interakciji unutar grupe. Brojne su funkcije koje nasilje može da ima (Jackman, 2002; Kaufmann, 1970; Phillips, 2003), i tada nasilje, sa stanovišta pojedinca, ima *pozitivne* efekte u smislu da postiže ono čemu je služilo. U najvećem broju slučajeva, nasilje se pokazuje kao lako primenjivo i efikasno sredstvo kontrole i prisile nad onim koji nasilje trpi. Nekada se agresivni postupak vidi kao pravedna odmazda, nekad agresor može biti uveren da pomaže žrtvi da koriguje svoje ponašanje, nekada je nasilje poruka upućena ne žrtvi nego ostalima u grupi, način da se prikaže vlastita moć i stekne popularnost ili status. Nasilje može služiti da se sebi i drugima demonstrira vlastita nezavisnost i proizvede okrepljujuće osećanje slobode, a nekad nasilje predstavlja vid zabave za aktere i publiku željne uzbuđenja.

Da bi se nasilje uspešno suzbilo, mora se znati koju funkciju za učenika ili za grupu ono ima. Kada se škola nađe suočena s nekim konkretnim slučajem nasilja, ne postoji u teoriji spreman odgovor zašto se to nasilje javilo, niti recept šta uraditi. Dok se u praksi srećemo s pojedinačnim slučajevima, teorija se bavi uopštavanjima. Zato, teorija može ukazati na različite uzroke ili načine otklanjanja uzroka, i na različite verovatnoće tih mogućnosti, ali jedino analiza konkretnog slučaja može razjasniti o čemu se u konkretnom slučaju radi i kako tu situaciju popraviti.

Istraživanja školskog nasilja postala su posebno intenzivna u poslednje dve decenije, čemu je doprinelo usmeravanje na problem siledžijstva u školi. Koliko je ispitivanje siledžijstva zaslužno za pristupe nasilju iz novih uglova, toliko je i odgovorno za zanemarivanje nekih važnih oblika nasilja koji se u određenje siledžijstva ne uklapaju – pre svega mislim na dečje tuče i jednokratne ali intenzivne agresivne ispade (srećom, istraživači siledžijstva često nisu pokušavali, ili nisu mogli, da se ograniče samo na bavljenje ponovljenim napadima gde postoji disblans moći). Ova istraživanja otkrivaju i neke opšte zakonitosti, ali i raznovrsnost fenomena i njegovu zavisnost od konteksta. Najčešći oblik nasilja je vređanje, agresivnost se na starijim uzrastima smanjuje, dečaci su agresivniji od devojčica. U svakoj sredini gde su ispitivanja rađena nasilje se pokazalo delom školske svakodnevice, jedino je rasprostranjenost varirala, od države do države, od škole do škole, pa i od odeljenja do odeljenja. Dosadašnja istraživanja pre svega govore o stanju i praksi u zapadnim, i visoko razvijenim zemljama: u zemljama Evropske Unije, SAD, Kanadi, Australiji i Japanu. Čak i nalazi koji se u tom uskom opsegu pokažu kao stabilni i provereni ne bi se smeli generalisati na druge kontekste, na škole u društvima koja čine preostalih 6/7 stanovništva u svetu, a gde se nalazi i Srbija.

Prikupljeno znanje pruža uvid u to kako se dešava da neki učenici postanu skloni nasilništvu, a šta opet druge učenike predisponira da postanu

žrtve. Otkriveno je da uticaja imaju i genetski faktori i rano iskustvo u porodici, i iskustvom stečene socijalne veštine i kognicije. Pritom se mora naglasiti da značaj individualnih karakteristika žrtava i nasilnika, ma koliko veliki bio, nikad ne sme da znači da su deca odgovorna za takav status u školi. Škola mora biti sigurno mesto za svu decu, bez obzira na njihove osobine, pogotovo na osobine koje ih čine podložnim maltretiranju od strane drugih.

10 najvažnijih činjenica o nasilništvu u školi:

1. Nasilništvo je više od zadirkivanja
2. Nasilnik može biti bilo ko
3. Žrtva može biti bilo ko
4. Nasilništvo nije isključivo savremeni problem
5. Nasilništvo utiče na svakoga
6. Nasilništvo je ozbiljan problem
7. Možemo da radimo zajedno na pronalaženju rešenja
8. Sveobuhvatan plan će dati najbolje rezultate
9. Ugroženoj deci se može pomoći
10. Škole su odgovorne za zaštitu učenika

Iz: Alan L. Bin: *Učionica bez nasilništva*

Akumulirani podaci vremenom su pomerali fokus sa nasilnika i žrtve na širi kontekst u kojem se njihova interakcija odvija. Kaufman (1970) ističe da su u izučavanju agresivnosti najintrigantniji oni nalazi koji pokazuju da kulturalne i situacione varijable daleko nadmašuju značaj individualnih karakteristika bilo ličnosti bilo žrtve. Grupni kontekst i pravila koja u njemu vladaju određuju koji status će deca imati i kojim osobinama će ih zasluživati, šta će biti deficit a šta prednost, šta će biti nedozvoljeno a šta normalno, i samim tim koliko će nasilje biti rasprostranjeno. Manje će nečiji status žrtve biti određen tipom ličnosti a više rizičnim situacionim faktorima kao što su biti novajlija u grupi ili nemati prijatelje.

Posmatrano u celini, ukupna slika o uzrocima i otklanjanju nasilja jeste u sadašnjem trenutku u mnogim elementima konfuzna. Moralo bi se mnogo toga zanemariti ili zaboraviti da bi se postojeći nalazi predstavili kao skladan skup nezbujujućih rezultata. Tamo gde se javljaju protivrečni

rezultati, ne treba očekivati da novi nalazi ili naknadne analize korišćenih metodologija presude šta je u stvari prava istina. Najverovatnije da nekonzistentni rezultati odražavaju realne razlike u socijalnim situacijama u kojima je nasilje ispitivano i koje su uzimane kao tipične ili su zaista i bile preovlađujuće u određenom vremenskom periodu ili sredini. Socijalni kontekst, a pre svega socijalne norme u njemu, varira od društva do društva, i lako se menja. Neće, na primer, postojati ista učestalost pušenja niti povezanost pušenja sa socijalnim statusom, slikom o sebi i nizom drugih karakteristika u društvu gde je među učenicima pušenje nedvosmisleni znak odraslosti i sličnosti medijskim idolima, i u društvu gde je pušenje znak nebrige o zdravlju, pripadnosti nižim slojevima i nepraćenja aktuelnih trendova. Iz istog razloga bi, na primer, bili protivrečni rezultati prikupljeni u veoma širokom vremenskom i geografskom opsegu koji bi se ticali faktora povezanih sa prihvaćenošću tetovaže, narkotika, čitanja knjiga, vegetarijanske ishrane, religioznosti, i slično.

U vezi sa nasiljem u školama, jedan tip socijalne situacije jeste onaj gde se nasilno ponaša mali broj neprihvaćenih, socijalno neveštih, agresivnih učenika, sklonih, pre svega, direktnom fizičkom nasilju. U fokusu takvih istraživanja je, kao figura na pozadini, nasilnik sa svojim devijantnim ponašanjem i normama. U drugom tipu socijalnih situacija, nasilje je bar u nekoj formi normalizovano, ono je legitimno sredstvo za uspostavljanje dominacije u borbi koja kontinuirano traje među učenicima i grupama. Koju će formu imati i koliko će biti rasprostranjeno zavisice od statusa koji nasilje ima. Negde će biti manje-više prikriveno ali dovoljno rasprostranjeno i prihvaćeno da nasilni učenici imaju svoje „ekipe” koje ih podržavaju, a negde će čak biti pozitivno vrednovano, u tolikoj meri da bude otvoreno i povezano sa popularnošću unutar odeljenja. U trećem tipu socijalne situacije, koji može da postoji uporedo sa nekim od prethodna dva, nasilje koje se proučava je difuzno, sprovodi ga grupa prema retkim učenicima koji se ne uklapaju ili krše grupne norme, i u ispitivanju tog tipa nasilja žrtva je figura na pozadini.

U svakom slučaju, različiti tipovi socijalne situacije mogu da preovlađuju od grupe do grupe ili od društva do društva, u njima se odvija drugačija grupna dinamika, koja zahteva i drugačije tretmane. Tamo gde preovlađuju socijalne situacije sa retkim i izolovanim nasilnicima, socijalni status i samopoštovanje biće verovatno negativno povezani sa agresivnošću, a tretmani poput kontrole besa ili učenja socijalnih veština dobro će doći nasilnicima sa psihosocijalnim problemima. Tamo gde preovlađuju situacije u kojima je agresivnost uobičajeni standard ponašanja, može se očekivati da nasilnici imaju povišeno samopoštovanje i socijalni status, a da tretmani poput kontrole besa budu potpuno neefikasni jer promašuju motivaciju koja u osnovi agresije stoji.

Ni posmatranje školskog nasilja kao grupnog procesa koji se dešava unutar odeljenja ili škole nije dovoljno, već je neophodno i školu, pa i školsko nasilje, posmatrati u širem, sistemskom okviru. Škola kao institucija čvrsto je i sa bezbroj niti umrežena u širi društveni sistem i nemoguće je proučavati *samo* školu tako što će se u istraživačkoj ravni preseći sve niti koje je povezuju sa drugim delovima sistema; takva škola više neće biti živa institucija. Isto tako, školsko nasilje, kao jedan proces koji se u školskom sistemu dešava, nemoguće je apstrahovati od ostalih procesa koji se odigravaju u školi i u društvu. Školsko nasilje nije nikakvim stvarnim granicama razdeljeno od drugih oblika socijalne interakcije niti od drugačijeg, (van)školskog nasilja.

Školsko nasilje postalo je značajna tema zahvaljujući društvenim promenama koje se se desile van škole i koje su školu tek sekundarno doticale. Briga o zaštiti učenika od nasilja porasla je u društvima gde je probuđena svest o neophodnosti zaštite dečjih prava uopšte. Takođe, pojačana je svest da je nasilje, a u okviru njega nasilje mladih postalo je sve ozbiljniji problem. U mnogim zemljama konstatuje se porast nasilja uopšte i nasilja mladih, deca sve mlađeg uzrasta čine krivična dela, ta krivična dela su ozbiljnija nego ranije. Školski zidovi se nisu pokazali kao čvrsta brana takvim uticajima.

Bavljenje školskim nasiljem ima za cilj da opiše i objasni, da pomogne da se razjasni koja su uverenja o nasilju istine a koja mitovi, ali osnovni cilj jeste da pomogne u borbi protiv ove pojave. Ako se bolje razume koji faktori povećavaju, a koji smanjuju rizik od agresivnog ponašanja, i ako se uz to zna kada i kako je optimalno da se interveniše redukujući faktore rizika i jačajući zaštitne faktore, moguće je ponuditi „lek protiv nasilja”. Ovakvi lekovi su, u vidu raznovrsnih školskih programa, zaista i nuđeni i korišćeni, i u celini su se pokazali manje ili više uspešnim. Programi imaju polazište u različitim teorijama agresivnosti.

Mitovi o siledžijstvu

1. Siledžije pate od osećanja manje vrednosti
2. Siledžije su izopšteni iz grupe
3. Žrtve nasilja postaju nasilne
4. Izloženost nasilju jača karakter
5. Siledžijstvo je problem koji se tiče samo nasilnika i žrtve

Jaana Juvonen (2005)

Tri raširena mita o siledžijstvu

Siledžijstvo je posledica:

- a) prevelikih odeljenja i škola
- b) nadmetanja oko ocena i školskog neuspeha
- c) razlika u izgledu učenika

Olweus (1995)

Teorija socijalnog učenja naglašava da se agresivni obrasci ponašanja uče još od malih nogu, i to tako što bivaju potkrepljeni tokom detetove interakcije unutar porodice ili vršnjačke grupe, ili ih dete usvaja posmatrajući modele iz svoje okoline. Da bi se agresivno ponašanje suzbilo, ono treba da bude izloženo drugačijim režimima potkrepljenja a mladi treba da budu izloženi drugim, neagresivnim modelima u svojoj okolini i u medijima, koji će im pružati veću podršku i usmeravati ka prosocijalnim aktivnostima. Frustracione teorije agresije vremenom su suzile domen važenja na samo neke forme agresije, i to one koje se ne javljaju u popularnom fenomenu siledžijstva, ali veoma važna poruka ovih teorija je da uslovi u kojima se dete nalazi utiču na verovatnoću agresivnog ponašanja bez obzira na njegovu instrumentalnost, i da pod tim uslovima ne treba podrazumevati samo averzivnost određene epizode, već i stresogene uslove u kojima dete živi. Kognitivističke teorije nalažu da mlade treba učiti da drugačije razmišljaju o socijalnim situacijama, da izvlače drugačije (tačnije) zaključke i da uspostave bolju samokontrolu nad emocijama i ponašanjem. Većina programa ima eklektički pristup, pozajmljujući ideje i postupke iz različitih teorijskih perspektiva. Mada su prvobitno ovi programi bili usmereni na pojedinca, uviđanje da je, kao što upozorava Sarason (1982), usmeravanje na pojedince, a ne na klimu u školi i kulturu „put kojim se suviše često ide”, dovelo je do sve većeg broja programa usmerenih na grupne procese, celu školu, pa i njenu vezu sa roditeljima i širom zajednicom.

Kada se nasilje posmatra kao grupni proces, istraživači su skloni da ustiču snažan *potencijalni* uticaj vršnjaka na suzbijanje agresije, i njihov snažan *aktuelni* uticaj na opiranje promenama unutar omladinske „subkulture nasilja”. Nasilnici, u krajnjoj liniji, rade ono što im grupa dozvoljava, ili što od njih traži. S tim u vezi, iznenađujući je stepen u kojem se previđa u kojoj meri društvo, koje osuđuje nasilje i zahteva od učenika neagresivno ponašanje, neguje i podstiče nasilne obrasce ponašanja – preko mas-medija, u društvenoj praksi, pravilima koja važe za sve više slojeve stanovništva. U takvom kontekstu, od škole se očekuje da sprečava ponašanje koje je u društvu dozvoljeno, pa čak i cenjeno, i efekti, kako upozorava Hans Toh (1969/1978), lako mogu biti kontraproduktivni:

„Kad jedna grupa ljudi smatra da su izvesne vrste nasilja na svom mestu i legitimne, onda je očigledno jalov posao boriti se protiv takvog shvatanja dokazivanjem da je nasilje nepoželjno. Na predike i govore u kojima se nasilje osuđuje, nasilju skloni slušaoci gledaju kao na nešto smešno i drsko. Ovo je samo delimično posledica činjenice što oni koji drže predike i govore pripadaju jednom društvu koje i samo odobrava nasilje (ponekad pred očima upravo tih ljudi od kojih se traži da osude nasilje). Glavni razlog za cinizam nalazi

se u činjenici da propaganda protiv nasilja ne uzima u obzir probleme i potrebe koji u očima praktičara nasilja izgledaju kao nešto što zahteva pribegavanje nasilju. (str. 305–6).

Kod mene u osnovnoj školi su i nastavnici tukli, a bogami i pedagog kog su se djeca bojala! Biti tučen ili tući je bilo nekako normalno, pa se od tog nije pravio neki big deal. A i zašto bi? Nasilje je bilo svuda. Na primjer, tuku te roditelji u kući (ne mora biti zlostavljanje, ali vaspitna povremena batina u prosječnoj porodici je bila sasvim uobičajena), tuče te stariji brat ako ga imaš (ok, voli te i brani, ali čisto ponekad da ti da do znanja ko je stariji i jači), ti tučeš mlađeg, na ulici te tuku jači, ti opet slabije, u školi te tuku nastavnici i jači đaci, ti again slabije da ne bi oni tebe. Zakon batine, kao među polarnim psima u pričama Džek Londona: tuci ili ćeš biti tučen! Odvratno. Možeš i da koristiš mozak, time što ćeš se udružiti sa nekim jačim u razredu koji će te staviti pod zaštitu, možeš pozvati roditelje da izbubetaju đaka koji te maltretira, brata, rođaka onako plemenski, ali svejedno, opet je neka forma nasilja ona koja rješava problem nasilja. Fucking world.

Sa Foruma B92 o vršnjačkom maltretiranju

Kultura nasilja, rađana u ratovima i društvenim turbulencijama, hranjena medijskim prikazivanjem i veličanjem nasilja, često je označavana kao krivac, ali, kada se govori o školskom nasilju, možda je preciznije ukazati na jednu manje prepoznatljivu kulturu čiji je kultura nasilja jedan lakše vidljiv i ekstreman oblik, a koju možemo označiti kao *kultura nepoštovanja*, nepristojnosti, neuvažavanja, koja se takođe razvija iz društvene anomije i medijskog zagađenja. Vrednosti i norme ove kulture, koji prožimaju i školu, daleko su manje predmet pažnje i brige, a upravo one razorno deluju na zajednicu i ne dozvoljavaju joj da razvije odbrambene sisteme u slučaju da se javi nasilje.

Postojeće znanje, koje ukazuje da objašnjenje nasilja leži pre svega u socijalnim, a tek potom u intrapsihičkim faktorima zahteva da se preokrene implicitna logika prevencije nasilja, po kojoj u prevenciji treba poći od individualnih stavova i ponašanja, a tek potom se baviti sve širim društvenim sistemima (NIH, 1999). Iz te perspektive, celoškolski programi jesu usmereni na sistem, ali nisu najopštiji, jer ne dotiču one aspekte školske klime i mesta škole u društvu koji se menjaju samo političkim i ekonomskim merama na višem nivou. Od škola se traži da se uključe u borbu protiv nasilja ne samo zato što je nasilje problem samih škola, već zato

što je nasilje problem društva. Zadatak koji se zadaje školama može biti nepravedno težak. U društvima opterećenim različitim problemima, škole postaju preopterećene zadacima koji im se delegiraju, pa se tako od škola očekuje i da obrazuju, i vaspitavaju, vode socijalnu politiku, pružaju zaštitu, brinu o zdravlju, ispravljaju štetne uticaje porodice, medija, vladajućih ideologija, društvene prakse čiji su oni skromni deo.

Evaluacija programa za borbu protiv nasilja pokazuje da se praktičari moraju naoružati upornošću i strpljenjem. Tek dugotrajan i sistematski rad može dovesti do skromnih poboljšanja. Pojava koja ima mnogo uzroka ne može se dramatično izmeniti delovanjem na jedan ili dva uzročnika. Školskom nasilju ne može se suprotstaviti jednokratnim i kratkotrajnim kampanjama. Programi u koje je uključena cela škola, pa i šira zajednica verovatno jesu potencijalno najuspešniji, ali su to takođe i programi koje je najteže održati u pokretu duže vreme, zbog velikog angažmana i organizacione složenosti koje zahtevaju. Treba li možda prednost dati potencijalno manje efikasnim ali i manje zahtevnim programima?

Mada su u mnoge programe uključeni i učenici kao aktivni učesnici, ne treba smetnuti s uma da glavnu odgovornost uvek moraju imati odrasli. Zaposleni u školi često nisu najbolje informisani i obučeni, preopterećeni su i nezadovoljni uslovima rada, ali upravo na takvim nastavnicima je najveće breme odgovornosti za smanjenje školskog nasilja. Različita laička i stručna uverenja mogu da deluju podjednako fatalistički, bilo da se veruje da koreni nasilja leže u nepromenljivim biološkim karakteristikama bilo da se uzroci vide u, sa stanovišta pojedinca, podjednako nepromenljivim društveno-istorijskim okolnostima. Nastavnik mora da u uskom preostalom delu spektra uzroka nađe poluge na koje može uticati, kao što u sebi mora pronaći dovoljno optimizma i brige za učenike. Evaluacije programa jasno su pokazale da najvažniji faktor od koga zavisi uspešnost programa nije ni njegovo trajanje ni teorijska orijentacija, već posvećenost školskog osoblja tom cilju.

U ovoj knjizi školsko nasilje se najviše ticalo vršnjačkog nasilja. To je zato što se daleko najviše istraživanja i podataka odnosi na ovo nasilje (što, opet, nije slučajno), pa slučajevi nasilja odraslih prema učenicima (i, u manjoj meri, učenika prema nastavnicima), bivaju zapostavljeni. U našoj sredini, nažalost, slučajevi ovog nasilja nisu nimalo retki. Nepotrebno je isticati ni da su takvi postupci nedozvoljeni, ni koliko su za decu traumatični, niti koliko je bezuspešna svaka borba protiv školskog nasilja koju sprovode nasilni nastavnici.

I na samom kraju, neophodno je ukazati na izvesne granice kojih u borbi protiv školskog nasilja treba biti svestan. Već to što se nazivi nasilje i agresija sa prototipskih slučajeva, koji i u svakodnevnoj komunikaciji zaslužuju takav naziv, proširuju na blage i vrlo blage oblike „namernog

i neopravdanog povređivanja” nosi rizik, kako bi neki rekli, preozbiljnog shvatanja problema. Nesporazum se povećava ako se prekorači i ta granica pa se osudi i korigovanju podvrgnu svi oblici komunikacije koji su averzivni za dete. Ne samo što bi takav pokušaj da se dečije okruženje sterilise od bilo kakvih natruha averzivne komunikacije bio unapred osuđen na neuspeh već bi, u osnovi, bio pogrešan i proizvodio bi kontraefekte. Negde na početku je rečeno da je lako definisati nasilje, ali da nije lako za svaki postupak reći da li je nasilje ili nije. Nije svako kažnjavanje nasilje, niti je to svako odbijanje deteta da se druži sa drugim detetom, niti svaka neprijatna poruka. Velika oblast dečje interakcije u kojoj se sreću i konflikti, i nesporazumi, i negativna osećanja, i neslane šale i grubosti, ne zaslužuju da budu opaženi kao patologija i prestup.

Reference

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of crossinformant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213–232.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Adair, V. (1999). No bullies at this school: Creating safe schools. *Children NZ Issues*, Journal of Children's Issues Centre, 3, 32–37.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1990). Behavioral measures: Bullying in schools. *Newsletter of the Association for Child Psychology & Psychiatry*, 12, 26–7.
- Akers, R. (1973). *Deviant behavior: A social learning approach*. CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychological Association (1993). *Violence and Youth: Summary Report of the American Psychological Association Commission on Violence and Youth, Volume 1*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53: 27–51.
- Anderson, C. A., & Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. U M. Hogg i J. Cooper (Eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology*, (str. 296–323). London: Sage.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Buckley, K. E. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents: theory, research, and public policy*. New York: Oxford University Press.
- Archer, J. (2000a). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A metaanalytic review. *Psychological Bulletin*, 126 (5), 651–680.
- Archer, J. (2000b). Sex Differences in Physical Aggression to Partners: A Reply to Frieze (2000), O'Leary (2000), and White, Smith, Koss, and Figueredo (2000). *Psychological Bulletin*, 126 (5), 697–702.
- Archer, J., & Côté, S. (2005). Sex differences in aggressive behavior: A developmental and evolutionary perspective. U R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (str. 425–443). New York: Guilford Press.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (3), 212–230.
- Aries, F. (1973/1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (prevela Nevena Novović).
- Arnold, M. E., & Hughes, J. N. (1999). First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training. *Journal of School Psychology*, 37, 99–115.

- Arora, C. M. J., & Thompson, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology* 4 (3 and 4), str. 110–20.
- 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, 1, 17–22.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development* 10 (1): 59–73.
- Askew, S. (1989). Aggressive behavior in boys: To what extent is it institutionalized? U D. P. Tattum i D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (str. 59–71). Hanley, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Astor, R. A., Pinter, R. O., Shty, R. B., & Meyer, H. A. (2002). Public concern and focus on school violence. U L. A. Rapp–Paglicci, A. R. Roberts, & J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*, str. 262–302. New York: John Wiley i Sons.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92 (2), 86–99.
- Atria, M. i Spiel, C. (2003). The Austrian situation: Many initiatives, few evaluations. U P. K. Smith (Ed.) *Violence in Schools: The Response in Europe* (str. 83–99). London: Routledge Falmer.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4 (4), 372–387.
- Baillargeon, R., Zoccolio, M., Keenan, K., Côté, S., Perusse, D., Wu, H., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2007). Gender Differences in Physical Aggression: A Prospective Population-Based Survey of Children Before and After 2 Years of Age. *Developmental Psychology*, 43 (1), 13–26.
- Baldry, A. (1998). Bullying among Italian middle school students: combining methods to understand aggressive behaviours and victimization. *School Psychology International*, 19, 361–374.
- Baldry, A., & Farrington, D. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2: 183–204.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. U R. G. Green i E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, str. 1–40). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961) Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575–582.
- Barber, B. K., & Olsen, J. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12 (2), 287–315.

- Baron, R. A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23 (2), 165–74.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266–274.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26 (4), 428–442.
- Baumeister, R., Smart, L., Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5–33.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?, *Developmental Review*, 27 90–126.
- Berkowitz, L. (1963). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz L (1965). Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 359–369.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. U L. Berkowitz (Ed.), *Roots of aggression: A re-examination of the frustration-aggression hypothesis* (str. 1–28). New York: Atherton Press.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59–73.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: Academic Press.
- Berkowitz, L. (2008). On the consideration of automatic as well as controlled psychological processes in aggression. *Aggressive Behavior*, 34, 117–129.
- Bierman, K. L., & Powers, C. J. (2009). Social skills training to improve peer relations. U H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (str. 603–621). New York: The Guilford Press.
- Bilić, V. i Karlović, A. (Ur.) (2004). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Bin, A. L. (2002/2004). *Učionica bez nasilništva*. Beograd: Kreativni centar (prevela Irena Cerović)
- 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. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10, 272–275.
- Björkqvist, K., & Jansson, V. (2003). Tackling violence in schools: A report from Finland. U P. K. Smith (Ed.) *Violence in Schools: The Response in Europe* (str. 187–199). London: Routledge.

- 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., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K. (1992). *The Direct and Indirect Aggression Scales*. Vasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27–33.
- Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K., Landau, S. F., Caprara, G., & Fraczek, A. (2001). Aggression, victimization and sociometric status: Findings from Finland, Israel, Italy and Poland. U J. M. Rameriez i D. S. Richardson (Eds.), *Crosscultural approaches to aggression and reconciliation* (str. 111–119). Huntington, NY: Nova Science.
- Björkqvist, K., & Österman, K. (1999). Finland. U P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective* (str. 56–67). London: Routledge.
- Blumenthal, M. D., Kahn, R. L., Andrews, F. M., & Head, K. B. (1972). *Justifying violence*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bojanin, S. (1990). *Škola kao bolest*. Beograd: XX vek.
- Borduin, C. M., Mann, B. J., Cone, L. T., Henggeler, S. W., Fucci, B. R., Blaske, D. M., & Williams, R. A. (1995). Multisystemic treatment of serious juvenile offenders: Long-term prevention of criminality and violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 63, 569–578.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 99–116.
- Bornewasser, M., Mummendey, A., Linneweber, V., & Loschper, G. (1982). Aggressive behavior as social interaction. *School Psychology International*, 3, 157–160.
- Borum, R., & Verhaagen, D. (2006). *Assessing and managing violence risk in juveniles*. New York: The Guilford Press.
- Bosacki, S. L., Marini, Z. A., & Dane, A. V. (2006). Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*, 35 (2), 231–245.
- Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277–284.
- 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.
- Boulton, M. J., Underwood, K. (1992). Bully/victim problems in middle-school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., O'Brennan, M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36 (3), 361–382.

- Bridges, K. M. B. (1933). A study of social development in early infancy. *Child Development*, 4, 36–49.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222–245.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40 (4), 287–307.
- Buka, S. L., Stichick, T. L., Birdthistle, I., & Earls, F. J. (2001). Youth exposure to violence: Prevalence, risks, and consequences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73 (3), 298–310.
- Bukowski, W. M. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 390–400.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001a). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychology Review*, 108, 273–279.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001b). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist*, 56, 477–489.
- Buss, A. (1961). *Psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15: 574–86.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1984). Predicting aggressive patterns in girls and boys: A developmental study. *Aggressive Behavior*, 10, 227–242.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. U D. J. Pepler and K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (str. 249–278). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cairns, R. B., Cairns, B., Neckerman, H., Ferguson, L. i Gariépy, J. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320–330.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckennan, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815–823.
- Cameron, J., & Dupuis, A. (1989). The introduction of school mediation in New Zealand. *Journal of Research and Development in Education*, 24 (3): 1–13.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47 (1), 93–105.
- Campbell, A. (1986). Self-report of fighting by females. *British Journal of Criminology*, 26, 28–46.
- Card, N. A. (2003). Victims of peer aggression: A meta-analytic review. Rad predstavljjen na: Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, USA, April.

- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79* (5), 1185–1229.
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health, 77* (9), 623–629.
- Cartwright, N. (2005). Setting up and sustaining peer support systems in a range of schools over 20 years. *Pastoral Care, June*, 45–50.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., et al. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science, 297* (5582), 851–4.
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: an analysis of various variables. *Social Behavior and Personality, 35* (6), 789–802.
- Chan, J. H., Myron, R., & Crawshaw, M. (2006). The Efficacy of Non-Anonymous Measures of Bullying. *School Psychology International, 26*, 443–458.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher belief and behaviors. *Child Development, 74* (2), 535–548.
- Chapell, M., Casey, D., De la Cruz, C, Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., News-ham, M., Sterling, M., & Whitaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence, 39*, 53–64.
- Charach, A., Pepler, D. J., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school: A Canadian perspective. *Education Canada, 35*, 12–18.
- Chung, T., & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 125–147.
- Cohen, R., Nsueh, Y., Russell, K. M., & Ray, G. E. (2006). Beyond the individual: A consideration of context for the development of aggression. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 341–351.
- Coie, J. D., Cillessen, A. H. N., Dodge, K. A., Hubbard, J. A., Schwartz, D., Lemerise, E. A., & Bateman, H. (1999). It takes two to fight: A test of relational factors and a method for assessing aggressive dyads. *Developmental Psychology, 35*, 1179–1188.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. U S. R. Asber i J. D. Goie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (str. 17–59). New York: Gambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Robert, T., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of Aggression episodes in boys' play groups. *Child Development, 62*, 812–826.
- Colyer, E., Thompkins, T., & Barlow, B. (1996). Can conflict resolution training increase aggressive behavior in young adolescents? *American Journal of Public Health, 86*, 1028–1029.
- Conoley, J. C., & Goldstein, A. P. (1997). The known, unknown, and future of violence reduction, U A. P. Goldstein i J. C. Conoley (Eds.), *School violence intervention: a practical handbook* (str. 493–496). New York: The Guilford Press.
- Cornell, D. G., & Brockenbrough, K. (2004), Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence, 3* (2/3), str. 63–87.

- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression during childhood: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 71–85.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37–55.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85–97.
- Cowie, H., & Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care*, June, 40–44.
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21: 1; 79–95.
- Cowie, H., & Sharp, S. (Eds.) (1996). *Peer Counseling in Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. London: Sage.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004). The Fast Track Experiment: Translating the developmental model into a prevention design. U J. B. Kupersmidt i K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: from development to intervention* (str. 181–208). Washington: American Psychological Association.
- 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*. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents, No. 4, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, 133–144.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41–59.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology*, 21, 22–36.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works?. *School Psychology International*, 28, 465–477.
- Crews, G. A., & Counts, M. R. (1997). *The evolution of school violence in America*. Westport, CT: Praeger.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attribution, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313–322.
- Crick, N. R., Casas, J. i Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579–588.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74–101.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128–131.
- Crick, N. R. i Grotmeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Crick, N. R., & Grotmeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367–380.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of aggressive strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26, 612–620.
- Crick, N. R., Murray–Close, D., Marks, P., Mohajeri, Nelson, N. (2009). Aggression and peer relationships in School-age children: Relational and physical aggression in group and dyadic contexts. U H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (str. 603–621). New York: The Guilford Press.
- Crick, N. R., Werner, N., Casas, J., O'Brien, K., Nelson, D., Grotmeter, J., et al. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. *Nebraska Symposium on Motivation*, 45, 75–141.
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496–503.
- Currie, C. et al. (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC International Report from 2005/2006 Survey*. Edinburgh: CAHRU.
- DeRidder, R. (1985). Normative considerations in the labeling of harmful behavior as aggressive. *Journal of Social Psychology*, 125 (5), 659–666.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, C. T.: Yale University Press.
- Devine, J. (1996). *Maximum security: The culture of violence in inner-city schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Devine, J., & Lawson, H. A. (2003). The complexity of school violence: commentary from the US. U P. K. Smith (Ed), *Violence in Schools: the response in Europe* (str. 332–350). London: Routledge.
- Dibe, F. (1991/2002). *Srednjoškolci*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (prevela Milica Pajević).
- Dill, J., Anderson, C. A. (1995). Effects of justified and unjustified frustration on aggression. *Aggressive Behavior*, 21, 359–69.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behaviors. *American Psychologist*, 54, 755–764.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. U M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (str. 77–125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. U D. J. Pepler i K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (str. 201–218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Dodge, K. A. (1993). *Social information-processing and peer rejection factors in the development of behavior problems in children*. Rad predstavljen na: Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Dodge, K. A. (2008). On the meaning of meaning when being mean: Commentary on Berkowitz's „On the consideration of automatic as well as controlled psychological processes in aggression”. *Aggressive Behavior*, 34, 133–135.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289–1309.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620–635.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Salzer Burks, V., 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.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37–51.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349–371.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Coie, J. D., & Christopoulos, C. (1990). On the development of aggressive dyadic relationships in boys' peer groups. *Human development*, 33, 260–270.
- Doll, B., & Swearer, S. M. (2006). Cognitive-behavioral interventions for participants in bullying and coercion. U R. B. Mennuti, A. Freeman, R. W. Christner (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: a handbook for practice* (str. 183–202). London: Routledge.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dunsmuir, S., Arora, T., Farrington, D., Frederickson, N., Graham, B., Monsen, J., Rivers, I., Rowland, K., & Simmonds, L. (2006). Education and Skills Select Committee Inquiry into Bullying. dostupno na www.bps.org.uk/downloadfile.cfm?file_uid=320A3C73-1143-DFD0-7EAF-3D24E01A9D29iext=pdf.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512–520.
- Dwyer, K., Osher, D., iWarger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. Washington, DC: Department of Education.
- Đorđević, T. (1983). *Iz Srbije kneza Miloša*. Beograd: Prosveta.
- Eaton, D. K. et al (2006). Youth risk behavior surveillance – United States, 2005. dostupno na <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/SS5505a1.htm>.
- Eisenberg N., & Fabes R. (1998). Prosocial development. In: W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3 (pp. 701–778). New York: Wiley.

- Elliot, D. S. (1999). *Blueprints for violence prevention*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Elliot, M. (1997). Bullies and victims. U M. Elliot (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (str. 1–11). London: Pearson Education.
- Ennett, S. T., & Bauman, K. E., (1993). Peer group structure and adolescent cigarette smoking: A social network analysis. *Journal of Health and Social Behavior*, 34, 226–236.
- Epp, J. R., & Watkinson, A. M. (1997). *Systemic violence in education*. Albany: State University of New York Press.
- Eslea, M., Menesini, E., O'Moore, M., Mora-Merchan, P., Pereira, P., & Smith, P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 1, 71–83.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggressive behavior during early adolescence. *Child Development*, 74, 205–220.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Current perspectives on linking school bullying research to effective prevention strategies. U T. W. Miller (Ed), *School violence and primary prevention* (str. 335–354). New York: Springer.
- Farmer, T. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 299–321.
- Farrington D. P. 1993. Understanding and preventing bullying. In: M. Tonry, & N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An annual review of research*, vol. 17 (p. 381–458). Chicago: University of Chicago Press.
- Fekkes M., Pijpers F. I., Verloove-Vanhorick S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior, *Health Education Research*, 20, 81–91.
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and socio-metric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211–227.
- Ferguson, T. J., & Rule, B. G. (1980). Effects of inferential set, outcome severity, and basis or responsibility on children's evaluation of aggressive acts. *Developmental Psychology*, 19, 71–77.
- Feshbach, N. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill Palmer Quarterly*, 15, 249–258.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257–272.
- Fields, S. A., & McNamara, J. R. (2003). The prevention of child and adolescent violence: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 8, 61–91.
- Fite, P. J., & Colder, C. J. (2007). Proactive and reactive aggression and peer delinquency: Implications for prevention and intervention. *Journal of Early Adolescence*, 27 (2), 223–240.

- Fontaine, R. G., Burks, V. S., & Dodge, K. A. (2002). Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents. *Development and Psychopathology*, 14, 107–122.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 102–112.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack–Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect Program. *Developmental Psychology*, 41 (3), 479–91.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 71–82.
- Furlong, M. J., Morrison, R. L., Bates, M. P., & Chung, A. (1998). School violence victimization among secondary students in California. *California School Psychologist*, 3, 71–78.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589–600.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? U P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (str. 37–53). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research* 6.3: 167–191.
- Garandau, C., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641–654.
- Gašić–Pavišić, S. (1988). *Kažnjavanje i dete*. Beograd: Prosveta, Institut za pedagoška istraživanja.
- Gašić–Pavišić, S. (1998). Nasilje nad decom u školi: funkcija obrazovnih ustanova u prevenciji i zaštiti dece od nasilja; u M. Milosavljević (ur.): *Nasilje nad decom* (159–186). Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Gašić–Pavišić, S. (2004a). Nasilje u školi i mogućnosti prevencije; u S. Krnjajić (ur.), *Socijalno ponašanje učenika* (193–223). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gašić–Pavišić, S. (2004b). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi; u S. Joksimović (ur.): *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 36 (168–188). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Geen, R. G. (1998). Aggression and antisocial behavior. U D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology*, Vol. 2 (4th Ed.) (str. 317–356). New York: McGraw Hill.
- Genta, M. L., Mensini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy, *European Journal of Psychology of Education*, 11: 97–110.
- Goldstein, A. P., & Keller, H. (1987). *Aggressive Behaviour: Assessment and Intervention*. Oxford: Pergamon Press.

- Goldstein, A. P., Glick B., & Gibbs, J. (1986). *Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Champaign, IL, Research Press.
- Goldstein, A. P., Harootunian, B., & Conoley, J. C. (1994). *Student aggression: Prevention, management, and replacement training*. New York: Guilford.
- Graham, S., Bellmore, A., & Juvonen, J. (2003). Peer victimization in middle schools: When self-ind peer views diverge. *Journal of Applied School Psychology*, 19 (2), 117–137.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998a). Self-blame and peer victimization in middle school: An Attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 587–538.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998b). A social cognitive perspective on peer aggression and victimization. *Annals of Child Development*, 13, 21–66.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. U J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized* (str. 49–72). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173–199.
- Green, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence & Abuse*, 6, 236–253.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg M. T., Kusche C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117–136.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K. et al. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605–1611.
- Guerra, N. G. (2003). Preventing school violence by promoting wellness. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5 (2), 139–154.
- Guerra, N. G., Nucci, L., & Huesmann, L. R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. U L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (str. 13–33). New York: Plenum.
- Gumpel T. P. (2008). Behavioral disorders in the school: Participant roles and sub-roles in three types of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16 (3), 145–162.
- Haakanes, I. (2004). Bullying in school: A comparative research between Norwegian schools in Noerway and Norwegian schools in Spain. Dostupno na www.maccess.nl/files/2004_haakanes_2035811.pdf.
- Hahn, R. A., Fuqua–Whitley, D. S., Lowy, J., et al. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*; 33 (suppl 2): S114–S129.

- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: An evaluation of an anti-bullying approach. U P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (str. 81–97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harlow, H., & Harlow, M. (1965). The affectional systems. *Behavior of Non-Human Primates*, 2, 287–334.
- 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.
- Harré, R., & Lamb, R. (1983). *The encyclopedic dictionary of psychology*. Great Britain: Basil Blackwell Publisher Limited.
- Havelka, N., Kuzmanović, B. i Popadić, D. (1998). *Metode i tehnike socijal-nopsiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- 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 Psychiatry and Psychology*, 41, 441–455.
- Hawkins, L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. and Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations, *Educational Research*, 43, 133–46.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning. Gruppvåld mellan barn och vuxna*. [Bullying. Group Violence among Children and Adults.] Lund: Natur och kultur.
- Henderson, N. R., & Hymel, S. (2002). *Peer contributions to bullying in schools: Examining student response categories*. Poster predstavljena: National Association of School Psychologists Annual Convention, Chicago, February.
- Herbert, G. (1989). A whole-school curriculum approach in bullying. U D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (str. 73–80). Stoke on Trent, England: Tretham Books.
- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. U D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools. A social-ecological perspective on prevention and intervention* (str. 121–139). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA *School Psychology International*, 13, 5–16.
- Horne, A. M., Stoddard, J. L., Bell, C. D. (2007). Group approaches to reducing aggression and bullying in school. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11 (4), 262–271.
- Howard, G. S. (1980). Response-Shift Bias: A problem in evaluating interventions with pre/post Self-reports. *Evaluation Review*, Vol. 4, No. 1, 93–106.
- Hrnčić, J. (2001). Mogućnosti prevencije antisocijalnog ponašanja u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 229–243.
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., & Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 268–280.

- Hudley, C., & Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African-American boys. *Child Development*, 64, 124–138.
- Huesmann, L. R. (1988). An information-processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13–24.
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior (pp. 73–109). U R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Policy*. New York: Academic Press.
- Huesmann, L. R., Dubow, E. F., & Boxer, P. (2009). Continuity of aggression from childhood to early adulthood as a predictor of life outcomes: Implications for the adolescent-limited and life-course-persistent models. *Aggressive Behavior*, 35, 136–149.
- Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1989). Individual differences and the trait of aggression. *European Journal of Personality*, 3, 95–106.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20 (6), 1120–1134.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408–419.
- 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.
- Huston, A. C. et al. (1992). *Big world, small screen: The role of television in American society*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Hyman, I., Weiler, E., Perone, D., Romano, L., Britton, G., & Shanok, A. (1997). Victims and victimizers: The two faces of school violence, U A. P. Goldstein & J. C. Conoley (Eds.), *School violence intervention: a practical handbook* (str. 426–459). New York: The Guilford Press.
- Jackman, M. (2002). Violence in social life. *Annual Review of Sociology*, 28, 387–415.
- Jacobs, P. A., Brunton, M., Melville, M. et al. (1965). Aggressive behavior, mental subnormality and the XYY male, *Nature*, 208, 1351–52.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459–506.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550.
- Joseph, J. (2004). *The gene illusion: Genetic research in psychiatry and psychology under the microscope*. New York: Algora Publishing.
- Juvonen, J. (2005). Myths and facts about bullying in schools. *Behavioral Health Management*, 25 (2), 36–40.
- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349–359.

- Kaufmann, H. (1970). *Aggression and Altruism: A Psychological Analysis*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187–203.
- Kazdin, A. E. (1994). Psychotherapy for children and adolescents. U A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (str. 543–594). New York: Wiley.
- Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121, 95–113.
- Keller, H. R., & Tapasak, R. C. (1997). Classroom management. U A. P. Goldstein i J. C. Conoley (Eds.), *School violence intervention: a practical handbook* (str. 93–106). New York: The Guilford Press.
- Kellerman, A. L., Fuqua–Whitley, D. S., Rivara, F. P., & Mercy, J. (1998). Preventing youth violence: what works? *Annual Review of Public Health*, 19, 271–292.
- Kendall, P. C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 235–247.
- Kendall, P. C., Ronan, K., & Epps, J. (1990). Aggression in children/adolescents: Cognitive-behavioral treatment perspectives. U D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *Development and treatment of childhood aggression* (str. 341–360). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kerbs, J. J., & Jolley, J. M. (2007). The joy of violence: What about violence is fun in middle-school? *American Journal of Criminal Justice*, 32, 12–29.
- Keresteš, G. (2006a). Mjerenje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja školske djece: usporedba procjena različitih procjenjivača. *Društvena istraživanja*, 15, 1–2, 241–264.
- Keresteš, G. (2006b). Children's aggressive and prosocial behavior in relation to war exposure: Testing the role of perceived parenting and child's gender. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (3), 227–239.
- 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, 3–4, 187–204.
- Kim, D. H., Kim, K. I., Park, Y. C., Zhang, L. D., Lu, M. K., & Li, D. G. (2000). Children's experience of violence in China and Korea: A transcultural study. *Child Abuse and Neglect*, 24 (9), 1163–1173.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59–73.
- Kochenderfer–Ladd, B. J., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization. *Developmental Psychology*, 38 (2), 267–278.

- 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*, doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005.
- Komenski, J. (1657/1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Srbije (prevela Darinka Grabovac).
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac.
- Kraus, H. H. (2005). Conceptualizing violence. U F. L. Denmark, H. H. Krauss, R. W. Wesner, & E. Midlarsky (Eds.), *Violence in schools: cross-national and cross-cultural perspectives* (str. 11–36). New York: Springer.
- 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.
- Ladd, G. W., & B. Kochenderfer–Ladd (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, 1, 74–96.
- LaFontana, K., & Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635–647.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M. and King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45–52.
- 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.
- Lajović, B. i Trkulja, M. (2001). Tipovi i situacije zlostavljanja i zanemarivanja u školi. U J. Srna (urednik), *Od grupe do tima: multidisciplinarno usavršavanje stručnjaka u sistemu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (str. 140–146). Beograd: Centar za brak i porodicu, IP „Žarko Albulj”.
- Lancelotta, G., & Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 86–90.
- Lane, D. A. (1989). Bullying in the Junior school. U D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds), *Bullying in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Laskey, T. (1992). *How to beat bullying: a successful self-help course*. Hindhead: Health Habit Publications.
- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J., Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505–517.
- Leff, S. S., Power, T. J., Manz, P. H., Costigan, T. E., & Nabors, L. A. (2001). School-based aggression prevention programs for young children: Current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review*, 30, 344–363.

- Leung, A., & Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 65, 318–333.
- Li, Q. (2007). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 27, 157–170.
- Limber, S. (2004). Implementation of the Olweus bullying prevention program in American schools: Lessons learned from the field. U D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (str. 351–364). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Limber, S. (2006a). The Olweus bullying prevention program: An overview of its implementation and research basis. U S. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (str. 293–307). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Limber, S. (2006b). Peer Victimization: The nature and prevalence of bullying among children and youth. U N. E. Dowd, D. G. Singer & R. F. Wilson (Eds.), *Handbook of Children, Culture, and Violence*. (str. 313–331). Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- Limber, S., Nation, M., Tracy, A., Melton, G., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention program in the Southeastern United States. U P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (str. 55–79). New York: Cambridge University Press.
- Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. U R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (str. 86–105). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawlwy, P. H. (2003). Disentangling the „whys” from the „whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 122–133.
- Lochman, J. E., Pardini, D. A. (2008). Parenting programs. U M. Rutter (Ed.), *Rutter’s child and adolescent psychiatry*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Lockwood, D. (1997). *Violence among middle school and high school students: Analysis and implications for prevention*. Research in Brief. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.
- Lopez, V., & Emmer, E. (2002). Influences of beliefs and values on male adolescents’ decision to commit violent offenses. *Psychology of Men and Masculinity*, 3, 28–40.
- Loschper, G., Mummendey, A., Linneweber, V., & Bornewasser, M. (1984). The judgement of behaviour as aggressive and sanctionable. *European Journal of Social Psychology*, 14, 391–404.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 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, M. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9 (2), 227–244.
- Mahdavi, J., & Smith, P. K. (2007). Individual risk factors or group dynamics? An investigation of the scapegoat hypothesis of victimisation in school classes. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 353–371.
- Makarti, K. (2008). *Nema zemlje za starce*. Beograd: BeoBook (preveli Milan Šećerović i Vuk Šećerović).
- Marano, H. E. (1995). Big bad bully, *Psychology Today*, 28, 51–6.
- Marcus, R. E. (2007). *Aggression and violence in adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., Rubin, R. M., Morrow, M. T., & Dearing, K. F. (2006). Reactive and proactive aggression: stability of constructs and relations to correlates. *The Journal of Genetic Psychology*, 2007, 167 (4), 365–382.
- McEllistrem, J. E. (2004). Affective and predatory violence: A bimodal classification system of human aggression and violence. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 1–30.
- McEvoy, A. (2005). Teachers who bully students; Patterns and policy implications. Teachers who bully students. Presentation to the Conference on Persistently Safe Schools – Philadelphia (September 11–14. 2005).
- Mclaughlin, C., Arnold, R., & Boyd, E. (2005). Bystanders in Schools: What Do They Do and What Do They Think? Factors Influencing the Behaviour of English Students as Bystanders. *Pastoral Care*, June, 17–22.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115–126.
- Mellor, A. (1990). Bullying in Scottish secondary schools. *Spotlight*, 23. Edinburgh, SCRE.
- Mellor, A. (1999). Scotland. U P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano, & P. T. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (str. 91–111). London: Routledge.
- Meloy, J. R. (1988). *The psychopathic mind: Origins, dynamics, and treatment*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Menesini E., Eslea M., Smith P. K., Genta M. L., Giannetti E., Fonzi A., & Costabile A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes toward bully/victim problems in school, *Aggressive Behavior*, 23, 245–258.
- Menesini, E., & Gini, G. (2000). Il bullismo come processo di gruppo. Adattamento e validazione del Questionario Ruoli dei Partecipanti alla popolazione italiana. *Eta Evolutiva*, 66, 18–32.
- Mennuti, R., Christner, R. W., & A. Freeman (2006). An introduction to a school-based cognitive-behavioral framework. U R. B. Mennuti, A. Freeman, R. W. Christner (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: a handbook for practice* (str. 3–20). London: Routledge.
- Merrel, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 26–42.

- Midlarsky, E., & Klain, H. M. (2005). A history of violence in the schools. U F. L. Denmark, H. H. Krauss, R. W. Wesner, & E. Midlarsky (Eds.), *Violence in schools: cross-national and cross-cultural perspectives* (str. 37–58). New York: Springer.
- Miller, N. E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337–342.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relationship of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324–344.
- Milosavljević, M. (ur.). (1998). *Nasilje nad decom*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Mimdhassel, U. V., & Ertesvag, S. K. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9, 153–172.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2007). *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Beograd: Publikum.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2008). *Okvirni akcioni plan za prevenciju nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Beograd.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 701–774.
- Montenj, M. (1580/1977). *Ogledi*. Beograd: Kultura (prevela Mila Đorđević).
- Moren, E. (1962/1979). *Duh vremena. I*, Beograd: BIGZ (prevela Nadežda Vivaner).
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., & Taki, M. (1999). Japan. U P. K. Smith, Y. Morita, J., Junger-Tos, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (str. 309–323). London: Routledge.
- Morris, C., Shen, A., Pierce, K., & Beckwith, J. (2007). Deconstructing violence. *GeneWatch*, 20 (2), 3–10.
- Mummendey, A., Bornewasser, M., Loschper, G., & Linneweber, V. (1982). Aggressiv sin dimmer die anderen. *Zeitschrift fur Sozialpsychologie*, 13, 177–193.
- Munthe, E. (1989). Bullying in Scandinavia. U E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (str. 66–78). London: David Fulton.
- Naito, T., & Gielen, U. P. (2005). Bullying and *Ijime* in Japanese Schools. U F. L. Denmark, H. H. Krauss, R. W. Wesner, & E. Midlarsky (Eds.), *Violence in schools: cross-national and cross-cultural perspectives* (str. 169–190). New York: Springer.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, S., & Scheidt, S. (2001). Bully behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094–2100.
- Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. M. (1979). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 459–468.

- National Institutes of Health. (2006). National Institutes of Health state-of-the-science conference statement. *Journal of Clinical Child Psychology*, 34, 457–470.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 1–13.
- Newman, J. (1980). From past to future: School violence in a broad view. *Contemporary Education*, 52 (1), 7.
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 347–365.
- Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, 398–410.
- Niemi, M. (2000/2005). *Popularna muzika iz Vitule*. Beograd: Laguna (prevod Spasa Ratković).
- Nisbett, R. E. (1993). Violence and US regional culture. *American Psychologist*, 48, 441–449.
- Nisbett, R. E., & Cohen, D. (1996). *Culture of honor: The psychology of violence in the South*. Boulder, CO: Westview Press.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435–450.
- Nock, M. K. (2003). Progress review of the psychosocial treatment of child conduct problems. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 1–28.
- Noret, N., & Rivers, I. (2006). *The prevalence of bullying by text message or email: Results of a four year study*. Poster predstavljeno na: British Psychological Society Annual Conference, Cardiff, April.
- O'Connell, P., Sedigdeilami, F., Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C. and Charach, A. (1997). *Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children*. Poster predstavljeno na: Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Issues and challenges for intervention, *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.
- 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* (str. 247–261). Routledge, London.
- Oliver, R., Young, T., & LaSalle S. (1994). 'Early lessons in bullying and victimization: the help and hindrance of children's literature', *School Counselor*, 42, str. 137–43.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare [Bullies and whipping boys]*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 85, 852–875.

- Olweus, D. (1986). The Olweus Bully/Victim Questionnaire. Mimeo. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (1991). *Mobbning i skolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1992). Bullying among school children: Intervention and prevention. U R. DeV. Peters, R. J. McMahon, & V. L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (str. 100–125). Newbury Park, CA: Sage.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. U K. H. Rubin & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (str. 315–341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (6), 196–200.
- 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*. London, Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. U J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. (3–20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. U P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools – how successful can interventions be?* (str. 13–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11 (4), 389–402.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Mihalic, S. (1999). *The Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention*, Vol. 10. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Olweus, D., & Roland, E. (1983). *Mobbing – Bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirkeundervisnings-og forskningsdepartementet.
- Olweus, D., & Solberg, M. (1998). *Cross-cultural study of bully/victim problems in school: Final report for Norway to Japanese Ministry of Education*. Tokyo: Japanese Ministry of Education.
- O'Moore A. M., & Hillery B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology* 10: 426–441.
- O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1991). What do teachers need to know? U M. Elliott (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (str. 56–69). Harlow, UK.: Longman Group.
- O'Moore, A. M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269–283.

- O'Moore, A. M., Kirkham, C. and Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: a nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141–169.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J., Koops, W., Bosch, J., & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916–934.
- Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 50–67.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: The Students for Peace project. *Health Education Research*, 15, 45–58.
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*, 26, 113–123.
- Ortega R., & Mora–Merchan J. (1999). Spain. U P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger–Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Ortega, R., Mora–Merchán, J., & Jäger, T. (Eds.). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet* [E-Book]. Dostupno na <http://www.bullying-in-school.info>.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., & Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20: 411–428.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas–Jarvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*; 20, 2, 177–190.
- Paphazy, J. E. (2005). Violence in schools: Australia. U F. L. Denmark, H. H. Krauss, R. W. Wesner, & E. Midlarsky (Eds.), *Violence in schools: cross-national and cross-cultural perspectives* (str. 237–253). New York: Springer.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125–144.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329–335.
- Patterson, G. R., Littman, R. A., & Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32 (5), Whole No. 113).
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Paul, J. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence: Results from a four-year longitudinal study. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 25–43.

- Payne, A. A., & Gottfredson, D. C. (2004). Schools and bullying: school factors related to bullying and school-based bullying interventions. U C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (str. 159–176). New York: Elsevier Academic Press.
- Pellegrini, A. D. (1988). Elementary school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology*, 24, 802–806.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and a call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165–176.
- Pellegrini, A. D. (2004). Bullying during middle school years. U C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom* (str. 177–202). New York: Elsevier Academic Press.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 360–366.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216–224.
- Pepler, D. J., & Craig, W. (1995). A Peek Behind the Fence: Naturalistic Observations of Aggressive Children with Remote Audio-Visual Recording. *Developmental Psychology*, 31, 548–553.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R., & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based program in Canada. U P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (str. 125–140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95–110.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perrry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, Vol. 24, No. 6, 807–814.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. U C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (str. 301–329). New York: Cambridge University Press.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700–711.
- Petrović, D. (2008). Konflikti u vršnjačkim odnosima na adolescentnom uzrastu: karakteristike i efekti. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, 2008.
- Pettit, G. S., & Polaha, J. A., & Mize, J. (2004). Perceptual and attributional processes in aggression and conduct problems. U J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (str. 292–319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, C. (2003). Who's who in the pecking order? Aggression and 'normal violence' in the lives of girls and boys. *British Journal of Criminology*, 43, 710–728.

- Pikas A. (1976). *Slik stopper vi mobbing*. Oslo: Gyldendal.
- Pikas A. (1989). A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International*, 10: 95–104.
- Plut, D. i Popadić, D. (2007a). Reagovanje dece i odraslih na školsko nasilje. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 39 (2), 347–366.
- Plut, D. i Popadić, D. (2007b). *U lavirintu nasilja: istraživanje nasilja u ustanovama za decu bez roditeljskog staranja u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju, Save the Children.
- 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*, 40 (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 u Novom Sadu.
- Popović–Čitić, B. (2007). Pojam i tipovi nasilnog ponašanja dece i omladine. U S. Đurić (prir.), *Bezbednosni rizici u školama: modeli otkrivanja i reagovanja* (str. 153–168). Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Pratt, T. M. (1973). Positive approaches to disruptive behavior. *Today's Education*, 62, 18–19.
- Premack, D. G., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.
- Puckett, M. B., Aikins, J. W., & Cillessen, H. N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior*, 34, 563–576.
- Pulkinnen, L. (1987). Offensive and defensive aggression in humans: A longitudinal perspective. *Aggressive Behavior*, 13, 197–212.
- Rahey, L., & Craig, W. M. (2002). Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. *Canadian Journal of Counselling*, 36, 281–296.
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. London: Routledge.
- Reiss, A. J., & Roth, J. A. (Eds.) 1993. *Understanding and preventing violence*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Reis, J., Trockel, M., & Mulhall, P. (2007). Individual and school predictors of middle school aggression. *Youth & Society*, 38, 322–347.
- Riches D. (1987) The phenomenon of violence. U D. Riches (Ed.), *The Anthropology of Violence* (str. 1–28). New York: Blackwell.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: ACER.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children, *Irish Journal of Psychology*, 18, 202–20.
- Rigby, K. (1998). Peer relations at school and the health of children *Youth Studies Australia.*, Vol. 17, 1, 13–17.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57–68.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.

- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. Victoria: ACER Press.
- Rigby, K., & Johnson B. (2005). Student bystanders in Australian schools, *Pastoral Care in Education*, 23, 2, 10–16.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425–440.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Victims and bullies in school communities, *Journal of the Australasian Society of Victimology*, 1 (2), 23–28.
- 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.
- Roberts, W. B. (2006). *Bullying from both sides: Strategic interventions for working with bullies & victims*. London: Sage.
- Roberts, M. C., & Hinton–Nelson, C. (1996). Models for service delivery in child and family mental health. U M. C. Roberts (Ed.), *Models in child and family mental health*. (str. 1–21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, G., & Maines, B. (1997). *Crying for help: The No Blame Approach to bullying*. Bristol, UK: Lucky Duck Publishing.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14–24.
- Rodkin, P. C., & Hodges, V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 384–400.
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. U E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (str. 143–151). London: David Fulton Publishers.
- Roland, E. (1993). Bullying: A developing tradition of research and management. U D. P. Tattum (ed.). *Understanding and Managing Bullying*. Oxford: Heinemann Educational.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 135–143.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44 (3), 299–312.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27, 446–462.
- Roland, E., & Munthe, E. (1997). The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 233–247.
- Rolider, A., & Ochayon, M. (2005). Bystander Behaviours Among Israeli Children Witnessing Bullying Behaviour U School Settings. *Pastoral Care*, June, 36–39.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40 (3), 378–387.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.

- Ross, D. M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Prentice-Hall.
- Rupnik–Račić, V. i Nešić, B. (prir.) (1975). *Olovka piše srcem*. Beograd: BIGZ.
- Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K. B., & Eysenck, H. J. (1986). Altruism and aggression: The heritability of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1192–1198.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, W., & Smith, J. D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices?. *Prevention Science*, 10, 248–259.
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87–106.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333–354.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453–9.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22 (2), 99–109.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). „Female aggression” revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158–163.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers – do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 17–24.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). *Antibullying intervention: Implementation and outcome*. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (3) 65–487.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in Schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205–218.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully–victim relationships in middle childhood and early adolescence. U K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (str. 322–340). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258.

- Sarason, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Savić, P. (2003). *Nova škola: Demokratski preobražaj škole i društva*. Beograd: D. Savić–Guteša, D. Savić.
- Savić, J., Dimitrijević, S., Uletilović, N., Stančić, S., & Štrbac, A. (2005). *Djeca o sebi: Istraživanje o položaju djece u porodici, školi i okruženju*. Banja Luka: NVO „Zdravo da ste”.
- Savović, B. (2001). Stavovi učenika prema disciplinskim problemima u osnovnoj i srednjoj školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 408–416.
- Savović, B. (2003). Agresivnost učenika u školi. Magistarska teza. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Schafer, M., & Korn, S. (2003). Germany: Numerous programmes – no scientific proof. U P. K. Smith (Ed), *Violence in schools: The Response in Europe* (str. 100–116). London: Routledge.
- Schafer, M., Kom, S., Smith, P. K., Simon, S. C, Mora–Merchan, J. A., Singer, M. M., & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394.
- Scheithauer, H., Haag, N., Mahlke, J., & Ittel, A. (2008). Gender and age differences in the development of relational/indirect aggression: First results of a meta-analysis. *European Journal of Developmental Science*, 2 (1–2), 176–189.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection. *European Psychologist*, 1 (4), 293–317.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2, 175–190.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children’s peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys’ play groups. *Child Development*, 64, 1755–1772.
- 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., Farver, J., Chang, L., Lee–Shim, Y. (2002). Victimization in South Korean children’s peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 113–125.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers (147–174). U J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. London: Routledge.
- Sharp, S., & Cowie, H. (1998). *Understanding and Supporting Children in Distress*. London: Sage.
- Shure, M. B. (1992). *I can problem solve: Kindergarten and primary grades*. Champaign, IL: Research Press.

- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R., & Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender, and ethnic group. *Educational Research*, 36 (2), 123–134.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60, 402–407.
- Skiba, R. J., & Peterson, R. (1999). The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools. *Phi Delta Kappan*, 80 (5), 372–382.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole school anti-bullying programs: a synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547–560.
- Smith, P. K. (ed). (2003). *Violence in schools: The Response in Europe*. London: Routledge.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98–103.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of schoolbased interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189–209.
- 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, M. (1997). *A follow-up Survey of the DFE Anti-Bullying Pack for Schools: Its use, and the development of anti-bullying work in schools*. London: DfEE.
- 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., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. and Slee, P. (Eds.) (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. K., & Samara, M. (2003). *Evaluation of the DfES antibullying pack*. Research Brief No: RBX06–03. London: DfES.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, 175–188.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193–212.
- 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. L., & Donnerstein, E. (1998). Harmful effects of exposure to media violence: Learning of aggression, emotional desensitization, and fear. U R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (str. 167–202). New York: Academic Press.

- 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.
- Spasić, M. (1892). Neki podaci o osnovnim školama od 1845. do 1861. *Glasnik srpskog učenog društva*, knjiga LXXIII.
- Spasić, A. K. (2008). Izvori i oblici ispoljavanja konfliktnih situacija između nastavnika i učenika. magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju.
- Spivack, G., Plan, J. J., & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Srna, J. (2003). *Nasilje*. Beograd: IP „Žarko Albulj”.
- Stacey, H., & Robinson, P. (1997). *Let's mediate: A teacher's guide to peer support and conflict resolution skills for all ages*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Statistički godišnjak Srbije* (2008). Beograd: Republički zavod za statistiku Srbije.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the Junior School. U D. P. Tattum & D. P. Lane (Eds.), *Bullying in Schools* (str. 45–57). Stoke-on-Kent: Trentham Books.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 195–210.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: Aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development, *Health Promotion International*, 16, 155–167.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23 (1), 21–34.
- Suris, A., Lind, L., Emmett, G., Borman, P. D., Kasher, M., & Barratt, E. S. (2004). Measures of aggressive behavior: Overview of clinical and research instruments. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 165–227.
- Sutherland, E. H. (1939). *Principles of Criminology*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97–111.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–50.
- Šimić, N. (2004). Doprinos istraživanju pojavnosti nasilja među djecom u školi. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Tapper, K., & Boulton, M. J. (2002). Studying aggression in school children: The use of a wireless microphone and micro-video camera. *Aggressive Behavior*, 28, 356–365.
- Tedeschi, J. T., & Felson, R. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tedeschi, J. T., Smith, R. B., & Brown, R. C. (1974). A reinterpretation of research on aggression. *Psychological Bulletin*, 81 (9), 540–562.

- Tešić, V. (1974). *Moralno vaspitanje u školama Srbije*. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255–268.
- Terasahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). „She Is Not Actually Bullied.” The Discourse of Harassment in Student Groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134–154.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying: effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge.
- Toh, H. (1969/1978). *Nasilnici*. Beograd, Prosveta (preveo Aleksandar Saša Petrović).
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 129–141.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of ‘onset’ of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 8–23.
- Tremblay, R. E., Mâsse, L. C., Pagani, L., & Vitaro, E. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal Prevention Experiment. U R. DeV. Peters & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (str. 268–298). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trnavac, N. (1996). *Fragments o disciplini učenika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Troop, W. P., & Ladd, G. W. (2002). Teachers’ beliefs regarding peer victimization and their intervention practices. Poster predstavljjen na: The Conference on Human Development, Charlotte, NC.
- Tven, M. (1968). *Doživljaji Toma Sojera*. Beograd: Mlado pokoljenje (preveo Stanislav Vinaver).
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2003). Modifying social aggression in schools. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5 (2), 211–222.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2008). *Why school antibullying programs don’t work*. New York: Jason Aronson.
- Ugrešić, D. (2008). Konobari fašizma. *Reč*, 76, i–vii.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can’t we all just get along? *Social Development*, 10 (2), 248–266.
- Unnever, J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153–171.
- Valsiner, J. (1997). *Čovekov razvoj i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Varnava, G. (2000). *Towards a non-violent society: Checkpoints for schools*. London: National Children’s Bureau/Forum on Children and Violence.
- Vederil, R. (1994/2005). *Kolaps kulture*. Beograd: Clio (prevela Ljubica Brajer).
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmas, A., & Dijkstra, J. K. (in press). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*.

- 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.
- Vidanović, I. (1998). Nasilje nad decom u dečijim domovima. U M. Milosavljević (ur.), *Nasilje nad decom* (str. 187–200). Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Vizek–Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović–Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP: VERN.
- Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. US Secret Service and US Department of Education. Washington, DC.
- Vukosavljević–Gvozden, T. (2002). *Empatija i slika o sebi*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Wakefield, P., Smith, N., Wenxin, Z., Jones, K. (2000). Bullying in China and UK. Rad saopšten na: International Special Education Conference, University of Manchester. http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_w/wakefield.htm.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- White, J. W., Smith, P. H., Koss, M. P., & Figueredo, A. J. (2000). Intimate partner aggression – What have we learned? Comment on Archer (2000). *Psychological Bulletin*, 126 (5), 690–696.
- Weinshenker, N. J., Siegel, A. (2002). Bimodal classification of aggression: Affective defense and predatory attack. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 237–250.
- Whitaker, D. J., Rosenbluth, B., Valle, L. A., & Sanchez, E. (2004). Expect Respect: A school-based intervention to promote awareness and effective responses to bullying and sex harassment. U D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools* (str. 327–350). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Wilkowski, B. M., & Robinson, M. D. (2008). The Cognitive Basis of Trait Anger and Reactive Aggression: An Integrative Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 12 (3), 3–21.
- Willard, N. E. (2004). *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. dostupno na <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>.
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (28), S130–S143.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive and disruptive behavior: a meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71: 136–4.
- Wolfgang, M. E., & Ferracuti, F. (1967). *The subculture of violence: Towards an integrated theory in criminology*. London: Tavistock Publications.

- 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 (4), 673–696.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45, 1308–1316.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 315–330.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35.
- Yoshio, M. (1985). Bullies in the classroom. *Japan Quarterly*, 32 (4), 407–411.
- Zeira, A., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2004). School violence in Israel: Perceptions of homeroom teachers. *School Psychology International*, 25 (2), 149–166.
- Zhang, W., Gu, C., Wang, M., & Wang, Y. (2000). Gender differences in bullying & victimization among primary and junior middle school pupils. *Chinese Journal of Psychological Science*, 23, 435–439.
- Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: psihologijska analiza*. Zagreb: RZ RK SSOH.

Autorski indeks

- Achenbach, T. M., 43, 77;
Adair, V., 163;
Adler, A., 135;
Adler, P. A., 156;
Ahmad, Y., 64, 88;
Aikins, J. W., 156;
Akers, R., 184;
Ananiadou, K., 253, 259, 282;
Anderson, C. A., 19, 25, 37, 50, 54,
188, 211, 214;
Archer, J., 23, 25, 44, 53–4, 61,
128–30;
Aries, F., 82;
Arnold, M. E., 280;
Arora, C. M. J., 30, 66, 207, 238;
Arsenio, W. F., 142;
Asher, S. R., 151;
Askew, S., 163;
Astor, R. A., 21, 30, 76, 93, 172, 213;
Atlas, R. S., 72–3, 145, 158, 176;
Atria, M., 27, 143, 169;
Baillargeon, R., 61, 126, 128;
Baldry, A., 96, 163, 273;
Bandura, A., 17, 23–4, 37, 49, 184–5,
193, 201, 265;
Barber, B. K., 168;
Baron, R. A., 14;
Bartini, M., 58;
Bates, J. E., 60;
Batsche, G. M., 90, 176;
Bauer, N. S., 266;
Bauman, K. E., 144;
Bauman, S., 177;
Baumeister, R., 136;
Bear, G. G., 130;
Benbenishty, R., 21, 30, 93, 172, 213;
Berger, K. S., 84, 278;
Berkowitz, L., 14, 49, 187–8, 193;
Berts, M., 59;
Bierman, K. L., 230, 256;
Bilić, V., 93;
Bin, A. L., 287;
Bizumic, B., 114, 173;
Björkqvist, K., 26, 51, 53, 59, 62,
87, 126, 130–1, 233, 248;
Blais, J., 28, 64;
Blumenthal, M. D., 21;
Bojanin, S., 41–2;
Borduin, C. M., 228;
Borg, M. G., 95;
Bornewasser, M., 22;
Borum, R., 133;
Bosacki, S. L., 71;
Boulton, M. J., 73, 87, 115, 118,
127, 129, 155, 163, 211;
Bourdieu, P., 41–2;
Bradshaw, C. P., 78, 91;
Brickner, W., 145;
Bridges, K. M. B., 125;
Brockenbrough, K., 75, 77;
Broidy, L. M., 133;
Bronfrenbrenner, U., 181;
Bru, E., 169;
Buka, S., 158;
Bukowski, W. M., 137;
Bushman, B. J., 19, 50, 198, 214;
Buss, A., 17, 43–4;
Byrne, B. J., 114;
Cairns, B. D., 61, 120;
Cairns, R. B., 52, 61, 120, 155;
Cameron, J., 246;
Camodeca, M., 147, 161;
Campbell, A., 129;
Card, N. A., 53, 78, 131, 144;
Carlyle, K. E., 124;
Cartwright, N., 244;

- Caspi, A., 192;
Cemaloglu, N., 102;
Chan, J. H., 58;
Chang, L., 172;
Chapell, M., 84;
Charach, A., 91;
Chung, T., 151;
Cillessen, A., 115, 143, 156–7;
Cohen, D., 212;
Cohen, R., 49, 50;
Coie, J. D., 49, 50, 61–2, 73–4, 141, 145, 155, 256;
Colder, C. J., 49;
Colyer, E., 264;
Conoley, J. C., 229, 235;
Cornell, D. G., 75, 77;
Côté, S., 53, 61, 126–8;
Counts, M. R., 89;
Cowie, H., 87, 115, 239, 244–6, 254, 265;
Coyne, S. M., 53–4, 61, 130;
Craig, W. M., 28, 64, 66, 72–3, 94, 96, 98, 115, 129, 145–6, 158, 160, 176, 182;
Crews, G. A., 89;
Crick, N. R., 50–2, 60, 130, 137–8, 155, 157, 194, 197–9, 229;
Crothers, L. M., 58;
Currie, C., 66, 94, 96–7, 108, 129;
Dane, A. V., 71;
Del Rio, A., 177;
DePaulo, B. M., 200;
DeRidder, R., 166;
Derzon, J. H., 132, 152;
Deutsch, M., 39;
Devine, J., 76, 171, 173;
Dibe, F., 173;
Dill, J., 188;
Dishion, T., 280 J.;
Dodge, K. A., 49, 50, 60–1, 73–4, 121, 137–8, 141, 155, 169, 182, 194, 197–200, 211, 229, 256;
Doll, B., 231;
Dollard, J., 14, 184, 186;
Donnerstein, E., 214;
Doob, L., 186;
Dunsmuir, S., 75, 122, 282;
Dupuis, A., 246;
Durlak, J. A., 277;
Dwyer, K., 120;
Đorđević, B., 104;
Đorđević, J., 104;
Đorđević, T., 103–4;
Eaton, D. K., 90;
Edelbrock, C., 43;
Eisenberg, N., 138, 199, 232;
Elliot, D. S., 117;
Elliot, J., 39;
Emmer, E., 203;
Endersen, I. M., 114;
Ennett, S., 144;
Epp, J. R., 23;
Eron, L. D., 204–5, 267;
Ertesvag, S. K., 253;
Eslea, M., 95, 99, 261;
Espelage, D. L., 67, 91, 130, 177, 182, 207, 240, 248;
Fabes, R., 138, 199;
Farmer, T., 156, 209;
Farrington, D., 132, 232, 273;
Fekkes, M., 150, 161, 176;
Feldman, E., 197;
Felson, R., 21, 50;
Ferguson, T. J., 203;
Ferracuti, F., 203;
Ferris, J. S., 170;
Feshbach, N., 51;
Feshbach, S., 19, 48, 187;
Fields, S. A., 227, 235, 269;
Finkelhor, D., 70;
Fite, P. J., 49;
Fontaine, R., 198, 200;
Frame, C. L., 197;
Frankowski, R., 67;
Frey, K. S., 256, 261;
Furlong, M., 12, 19, 28, 93;
Galen, B. R., 52;
Galloway, D., 144, 175, 253;

- Galtung, J., 18;
Garandean, C., 143;
Gašić–Pavišić, S., 40, 105, 177, 236, 240;
Geen, R. G., 22, 189;
Genta, M. L., 96, 150;
Gibbs, J., 239;
Gielen, U. P., 92–3, 95, 142;
Gini, G., 161;
Glick, B., 239;
Goldstein, A. P., 229, 233, 235, 239, 240;
Goodman, J., 229;
Goossens, F. A., 147, 161;
Gottfredson, D. C., 171;
Graham, S., 116, 124, 202, 231;
Green, M. B., 25;
Greenberg, M. T., 254–5;
Grossman, D. C., 261;
Grotper, J. K., 52, 60, 130, 155;
Guerra, N. G., 21, 206, 237, 267;
Gumpel, T. P., 150;
Haakanes, I., 252;
Hahn, R. A., 271, 279;
Hamby, S. L., 70;
Hanewinkel, R., 267;
Harel, Y., 66, 94, 96, 98;
Harlow, H., 35;
Harlow, M., 35;
Harootunian, B., 229;
Harré, R., 14;
Havelka, N., 75;
Hawker, D. S. J., 115;
Hawkins, L., 72–3, 160, 162;
Hayden, B., 200;
Hazler, R. J., 28, 143;
Heinemann, P. P., 26, 85;
Henderson, N. R., 163;
Henkel, R. R., 67;
Herbert, G., 162;
Hillery, B., 135;
Hinton–Nelson, C., 282;
Hodges, V. E., 156, 182, 207;
Holt, M. K., 67, 177;
Hoover, J. H., 75, 90, 143;
Hopmeyer, A., 156;
Hornaj, K., 135;
Horne, A. M., 25, 127, 233;
Howard, G. S., 278;
Hrnčić, J., 236;
Hubbard, J. A., 141;
Hudley, C., 231;
Huesmann, L. R., 21, 25, 54, 58,
132, 204–6, 211, 227;
Hughes, J. N., 280;
Humphreys, A., 36;
Huston, A. C., 214;
Hutson, N., 244;
Hyman, I., 89, 101;
Hymel, S., 163;
Idsøe, T., 84;
Jackman, M., 286;
Jacobs, P. A., 190;
Jansson, V., 87, 248;
Johnson, B., 92, 158, 163;
Johnson, D., W. 245;
Johnson, R., 245;
Jolley, J. M., 165;
Jollife, D., 232;
Joseph, J., 189;
Juvonen, J., 116, 124, 158, 202, 289;
Karadžić, V., 103;
Karhunen, J., 146;
Karlović, A., 93;
Kaufmann, H., 19, 286–7;
Kaukiainen, A., 51, 54, 59, 60, 126,
131, 138, 248;
Kazdin, A. E., 230, 236;
Keenan, K., 128;
Keller, H. R., 137, 224;
Kellerman, A. L., 227;
Keltikangas–Jarvinen, L., 78;
Kendall, P. C., 230;
Kerber, K., 177;
Kerbs, J. J., 165;
Keresteš, G., 77, 212;
Keyes, M. A., 177;
Khoury–Kassabri, M., 172;

- Kim, D. H., 100;
King, E., 59;
Kirkham, C., 136;
Klain, H. M., 83, 89, 100;
Knoff, H. M., 90;
Kochenderfer, B. J., 78, 147–8,
178, 248;
Komenski, J., 40;
Korn, S., 99;
Kraus, H. H., 18;
Kristensen, S., 68, 146;
Krnjajić, S., 174;
Kusche, C. A., 254;
Kuzmanović, B., 75;
Ladd, G. W., 78, 147, 178, 197;
LaFontana, K., 156–7;
Lagerspetz, K. M. I., 51, 59, 60, 87,
126, 130, 146, 155;
Lajović, B., 168;
Lamb, R., 14;
Lancelotta, G., 79, 150, 155;
Lane, D. A., 129;
Laskey, T., 241;
Lawson, H. A., 76, 171;
Leff, S. S., 53, 90, 256, 269, 281;
Lemerise, E. A., 142;
Lera, M. J., 182, 261;
Leung, A., 170;
Levinson, E. M., 58;
Li, Q., 45;
Limber, S., 90, 161, 225, 265–6;
Linneweber, V., 22;
Lipsey, M., 132, 152, 270–1;
Little, T. D., 54;
Littman, R. A., 145;
Lochman, J. E., 229;
Lockwood, D., 204;
Lopez, V., 203;
Loschper, G., 22, 166;
Lussier, C., 150;
Ma, X., 172, 191;
Madsen, M., 254;
Mahady–Wilton, M. M., 146, 165;
Mahdavi, J., 143, 247;
Maines, B., 239;
Makarti, K., 89;
Marano, H. E., 114;
Marcus, R. E., 25, 133, 226;
Marini, Z. A., 71;
McAuliffe, M. D., 121;
McCord, J., 280;
McEllistrem, J. E., 48;
McEvoy, A., 99;
McLaughlin, C., 158, 163;
McNamara, J. R., 227, 235, 269;
Meichenbaum, D. H., 229;
Mellor, A., 88, 169;
Meloy, J. R., 48;
Menesini, E., 161, 163;
Mennuti, R., 229;
Merrel, K. W., 273;
Midlarsky, E., 83, 89, 100;
Mihalic, S., 161;
Miller, N., 184, 186–7;
Miller, P. A., 232;
Milosavljević, M., 31;
Mimdhassel, U. V., 253;
Mitchell, K. J., 47;
Moeller, T. G., 102, 125;
Moffitt, T., 157;
Montenj, M., 82;
Mora–Merchan, J., 95;
Moren, E., 214;
Morita, Y., 92, 95;
Morris, C., 190, 193;
Morrison, G., 12;
Mowrer, O., 186;
Mummendey, A., 22, 203;
Munthe, E., 87, 249, 272;
Murray, B., 150;
Murray, B. J., 150;
Naito, A., 211;
Naito, T., 92–3, 95, 142;
Nansel, T. R., 28, 91, 124;
Nasby, W., 200;
Naylor, P., 115, 244, 246;

- Nešić, B., 145;
Newman, J., 82;
Newman, R. S., 150;
Niemi, M., 85–6, 101;
Nisbett, R. E., 212;
Nishina, A., 116, 158;
Nock, M. K., 270;
Nordfjörd, S., 70;
Noret, N., 46;
Nucci, L., 227;
O'Moore, M., 64, 84, 95, 126, 135–6;
Ochayon, M., 159, 163;
O'Connell, P., 91, 160;
Ólafsson, R. F., 70, 246, 265;
Oliver, R., 143, 207;
Olsen, J., 168;
Olweus, D., 24, 26, 28, 44, 65, 69, 75,
85–8, 96, 99, 114–5, 118, 122, 126,
128, 132, 135, 153, 160, 169, 174, 249,
251–3, 259–60, 289;
Orobio de Castro, B., 201;
Orpinas, P., 67, 233, 264, 280;
Ortega, R., 45, 95, 182, 261;
Österman, K., 26, 59, 60, 233;
Pakaslahti, L., 78;
Paphazy, J. E., 99, 102;
Paquette, J. A., 53;
Pardini, D. A., 229;
Parkhurst, J. T., 156;
Passeron, J. C., 41;
Patterson, G. R., 121, 145, 183, 191, 261;
Paul, J. J., 115;
Payne, A. A., 171;
Peets, K., 50, 173;
Pellegrini, A. D., 36, 50, 58, 72, 119, 156;
Pelletier, M. E., 148, 178, 248;
Peltonen, T., 51, 130;
Pepler, D. J., 28, 64, 72–3, 91, 115, 145–
6, 158, 160, 176, 256, 263, 278;
Perry, D. G., 60, 62, 77–8, 114–6, 118,
119, 127, 197;
Perry, L. C., 60, 197;
Peterson, R., 121, 225;
Petrović, D., 166–7;
Pettit, G. S., 60, 169, 182, 200, 211;
Phillips, C., 129, 285;
Pikas, A., 26, 28, 85, 237–9;
Plut, D., 10, 30, 70, 106–7, 148;
Popadić, D., 10, 30, 70, 75,
106–7, 148;
Popović–Čitić, B., 31;
Poulin, F., 280;
Powers, C. J., 230;
Pratt, T. M., 172;
Pratto, F., 208;
Premack, D., 137;
Puckett, M. B., 156–8;
Pulkinnen, L., 48;
Rahey, L., 182;
Randall, P., 28, 137;
Rasmussen, P., 197;
Reid, J. B., 121;
Reiss, A. J., 24, 58, 172;
Riches, D., 22;
Rigby, K., 27–8, 66, 92, 114, 122,
126–7, 135, 156, 158, 163, 169;
Rivers, I., 46;
Roberts, W. B., 73, 243, 282;
Robinson, G., 239;
Robinson, M. D., 200;
Robinson, P., 245;
Rodkin, P. C., 156–7, 182, 207;
Roland, E., 27, 84, 87, 144, 175,
249, 252, 262;
Rolider, A., 159, 163;
Rose, A. J., 158;
Rosenberg, M., 135;
Ross, D. M., 37;
Ross, S. A., 37;
Roth, J. A., 24;
Rotter, J. B., 184;
Rule, B. G., 203;
Rupnik–Račić, V., 145;
Rushton, J. P., 189;
Rutter, M., 171;
Ryan, W., 277;

- Rys, J. B., 130;
 Sacco, F. C., 171, 283;
 Salmivalli, C., 50, 54, 60, 71, 87, 127,
 131, 136, 146, 156–7, 160–1, 166, 173,
 178, 244, 248, 272, 282;
 Samara, M., 88, 247;
 Sarason, S., 220;
 Savić, J., 101;
 Savić, P., 169;
 Savović, B., 105, 166;
 Schafer, M., 75, 99, 115;
 Scheithauer, H., 131;
 Schneider, B. H., 272;
 Schuster, B., 90, 143;
 Schwartz, D., 60–1, 63, 74, 114, 118–9,
 141, 143;
 Sears, R., 186;
 Shariff, S., 46;
 Sharp, S., 28, 30, 66, 88, 238, 244,
 254, 260, 267;
 Shaw, D., 128;
 Shu, S., 115, 145;
 Shure, M. B., 232;
 Siann, G., 124;
 Sidanius, J., 208;
 Siegel, A., 48;
 Silberman, M. L., 175;
 Skiba, R. J., 225;
 Skinner, K., 147;
 Slee, P. T., 66, 92, 114, 135, 163;
 Smith, J. D., 272, 274, 277, 280–1;
 Smith, P. K., 28, 36, 57, 64, 68, 75, 84,
 87–8, 95, 99, 115–6, 118, 126–7, 137,
 143, 145–6, 150, 155, 160, 170, 172,
 177, 247, 254, 260, 261, 267, 272, 281;
 Smith, S. L., 214;
 Solberg, M. E., 69, 75, 87, 114, 153;
 Spasić, A. K., 174;
 Spasić, M., 103;
 Spiel, C., 27;
 Spivack, G., 231;
 Srna, J., 31;
 Stacey, H., 245;
 Steinman, K. J., 124;
 Stephenson, P., 87, 172, 177;
 Stevens, V., 264;
 Suris, A., 58;
 Sutherland, E. H., 184;
 Sutton, J., 137, 161, 199, 207;
 Swearer, S. M., 91, 182, 231, 240;
 Swenson, L. P., 158;
 Swettenham, J., 137;
 Šimić, N., 94;
 Tapasak, R. C., 137, 224;
 Tapper, K., 73;
 Tedeschi, J. T., 21, 24, 50, 79, 203;
 Terasahjo, T., 71, 166;
 Terry, A. A., 102;
 Tešić, V., 40–1, 103–4, 211;
 Thompson, D. A., 30, 66, 87, 207, 238;
 Toh, H., 123, 290;
 Tremblay, R. E., 43, 79, 125, 260;
 Trkulja, M., 168;
 Trnavac, N., 104;
 Troop, W. P., 178;
 Tven, M., 209;
 Twemlow, S., 164, 171, 284;
 Ugrešić, D., 213;
 Underwood, M. K., 52, 115, 127, 129;
 Unnever, J., 119;
 Valsiner, J., 155;
 Varnava, G., 17, 150;
 Vaughn, S., 79, 155;
 Vederil, R., 56;
 Veenstra, R., 62, 84, 114, 155, 158;
 Verhaagen, D., 133;
 Vidanović, I., 106;
 Vizek–Vidović, V., 222;
 Voeten, M., 161;
 Vossekuil, B., 118;
 Vukosavljević–Gvozden, T. 232;
 Wakefield, P., 95;
 Wallace, P., 115, 246;
 Waller, E. M., 158;
 Watkinson, A. M., 23;
 Weiner, B., 201;

- Weinshenker, N. J., 48;
Weisner, A., 107;
Whitaker, D. J., 264;
White, J. W., 23;
Whitney, I., 87, 126–7, 150, 160, 170, 254;
Wilkowski, B. M., 200;
Willard, N., 45;
Wilson, S., 270–1;
Wolfgang, M. E., 203;
Wolke, D., 58, 96, 170;
- Woodruff, G., 137;
Ybarra, M. L., 47;
Yoneyama, S., 211;
Yoon, J. S., 177;
Yoshio, M., 92;
Zeira, A., 21, 172;
Zhang, W., 95;
Ziegler, S., 91;
Žužul, M., 18;

Indeks pojmova

- ADHD, 119, 133;
antisocijalno ponašanje, 24, 24–5, 57,
121–2, 125, 138, 151–2, 157, 171–2,
190, 192, 225–6, 228, 260, 268;
atribucija i agresivnost, 120–2, 194–5,
200–3, 231, 262, 271;
atribucije neprijateljstva, 50, 79,
120–2, 197–8, 200–1, 214, 231,
262, 271;
Bergenska studija, 86–8, 252–3,
257, 259–64;
bes, 50, 60, 120, 146–7, 165–6,
187–8, 242;
kontrola besa, 229, 233–4, 240;
bezosećajnost, 134;
bullying, 25–27, 30, 33, 62, 94, 96;
diskriminacija, 26, 38–9, 226;
DIAS – skala direktne i indirektno
agresivnosti, 59, 60, 79, 131, 138;
DSM-IV, 133;
ekološki pristup, 181–2, 210;
eksternalizovanje, 115, 146–7, 159,
200, 232, 255, 264;
empatija, 49, 120–2, 134, 163, 177,
199, 232, 237–8;
razvijanje empatije, 232–3,
238–40, 257, 264;
frustracija i agresija, 49, 125, 135,
183, 186–9, 223, 233, 290;
gangovi, 89, 151–2, 120, 124, 262;
glad za stimulacijom, 133;
homofilija, 207;
ICD-10, 133;
internalizovanje, 115, 146–7, 156–7,
178, 205, 264;
klike, 144, 151–2, 244;
kognitivna iskrljavanja, 230–1;
kognitivni deficiti, 137, 155, 197, 199,
206, 230–2, 286;
kognitivni neosocijalcionizam
(Berkovič)
kognitivno-bihejvioralni pristup,
229–30, 239–40, 270, 279, 282;
konflikt, 33, 37, 39–40, 62, 151, 166–7,
174, 191, 202, 229, 240, 245, 293;
kultura časti, 212;
longitudinalna istraživanja, 61, 72, 86,
126, 127–8, 132–3, 152, 191–3;
meta-analize
*povezanosti direktne i indirektno
agresije*, 53;
*slaganja načina merenja
agresivnosti*, 77–8;
polnih razlika u agresivnosti, 131;
vremenske stabilnosti agresivnosti,
132–3;
korelata viktimizacije, 144;
*povezanosti neprijateljskih atribucija
i agresije*, 201;
povezanosti empatije i agresije, 232;
*efikasnosti programa za suzbijanje
nasilja u školama*, 270–2;
*efikasnosti programa za smanjenje
siledžijstva u školama*, 272–7;
mitovi o siledžijstvu, 122, 289;
mobing, 26–7, 85, 152–4, 237–8;
model prisiljavanja (Paterson),
183, 191–2;
nasilje/agresija, vrste
aktivno i pasivno, 43;
defanzivno i ofanzivno, 48;
*afektivno-odbrambeno i
predatorsko*, 48;
otvoreno i prikriveno, 51–2, 60, 79,
130, 157–8;
instrumentalno, 43, 48–50;
neprijateljsko, 43, 48–50, 187–8;

- fizičko*, 13, 24–5, 30, 37, 42–5, 51–2, 57, 59, 61, 65–7, 72, 79, 88, 109–12, 119, 126–30, 133, 146, 158–9, 177, 214, 225, 288;
verbalno, 13, 25, 43–5, 53, 59, 65–7, 72, 79, 93, 105–6, 109–12, 119, 126–30;
direktno, 43, 47, 51–4, 59, 61, 71, 78–9, 87, 109–11, 126–32, 157, 285, 288;
indirektno, 43, 47, 51–4, 59, 61, 65–6, 71, 74, 76, 78–9, 87, 109–11, 126–32, 138, 150, 157, 177, 269, 285;
proaktivno i reaktivno, 48–50, 54, 61, 77, 119, 121–2, 138, 189, 199, 200, 229;
socijalno, 51–4;
relaciono, 51–4, 60, 80, 109, 129–31, 157–8, 177, 269;
strukturno, 18, 41, 82;
simboličko, 41–2;
emocionalno/psihološko, 43;
seksualno, 7, 43, 47, 65, 93, 105, 111, 159, 264;
elektronsko, 43, 45–7, 94, 130;
 normativna verovanja, 21, 178, 204–6, 268;
 nulta tolerancija, 91, 224–5, 227;
 omiljenost, 156;
 popularnost, 36, 75, 117, 119, 136, 155–8, 209, 288;
 predrasude, 18–19, 38–9, 120, 220;
 prevencija školskog nasilja, 9, 53, 91, 213, 219–228;
primarna, 226–7, 230, 236, 254, 256, 266, 268–9;
sekundarna, 226–7, 236, 254, 260, 268–9;
tercijarna, 226–7, 236–41, 268;
 programi za smanjenje nasilja
Brzom trakom, 254, 262;
Drugi korak, 233, 257, 261;
Hladna glava, 241;
interventni program protiv siledžijstva, 240–1;
Kanadski program protiv siledžijstva, 257, 263;
Koraci ka poštovanju, 256–7;
metod zajedničke brige, 238–40;
Očekuj poštovanje, 264;
Olveusov program prevencije siledžijstva, 249–53, 256, 264–6;
PATHS, 254–5, 269;
pristup bez optuživanja, 239;
program Nula, 252;
Prvi korak ka uspehu, 269;
SAVE, 261;
Šefildski projekat, 87, 160, 169–70, 254, 260–1, 263, 267;
sudovi za siledžije, 246–7;
učenje zamene agresije, 239–40;
vršnjačka medijacija, 244–6, 257;
vršnjačko savetovanje, 244;
 pucnjave u školama, 89–90, 118, 236;
 školska klima, 170–4, 211, 213, 223, 250, 257, 289–90;
 školski kontekst, 12, 21, 170–1;
 skript, 196, 198, 204–6;
 socijalna dominacija, 208–10;
 sport i nasilje, 21–2, 35–6;
 „Škola bez nasilja”, 9–10, 107;
 podaci:
učestalost nasilja u školama u Srbiji, 108–111;
nasilje odraslih nad decom, 109;
nasilje učenika nad nastavnicima, 109;
povezanost nasilja i viktimizacije, 114;
povezanost školskog uspeha sa nasiljem, 125;
povezanost nasilja i uzrasta, 128;
polne razlike u nasilju/viktimizaciji, 129;
grupna pripadnost i nasilje, 144, 154;
reagovanje učenika izloženih nasilju, 148–9;

- učenici kao svedoci nasilja*, 163–4;
varijabilnost među školama,
169–70;
obraćanje nastavnicima za pomoć,
176;
*mišljenje nastavnika o uzrocima
učeničkog nasilja*, 179;
*mišljenje nastavnika o načinima
borbe protiv nasilja*, 180;
*mišljenje nastavnika o vlastitoj
kompetentnosti za borbu protiv
nasilja*, 248;
- teorija uma, 199, 231, 137–8;
tuča, 9, 12, 26, 34–7, 60–2, 66–7, 81,
90, 91–3, 98, 106, 129, 133, 144,
183, 203–4, 242, 262, 285–6;
- tuča kao igra, 35–7;
uloge u nasilnoj interakciji, 113–7,
134, 140, 160–1, 164;
vaspitni kampovi, 225;
video-igre, 37, 215;
viktimizacija, 26, 33, 59–60, 62–3,
67–70, 74, 77–8, 80, 95, 97, 105–110,
114–20, 128, 143, 147–51, 170, 172,
178, 202;
- znaci upozorenja
na moguću izloženost nasilju, 117–8;
na moguće nasilništvo, 120;
- žrtva/nasilnik, 63, 76, 87, 95, 118–20,
149, 169, 261;

CIP – Katalogizacija u publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

316.624-057.874

159.923.5-057.874

Popadić, Dragan, 1955–

Nasilje u školama

Beograd : Institut za psihologiju : UNICEF, 2009

Beograd : Radunić

340 str. ; graf. prikazi, tabele ; 24 cm

Tiraž 1.000

ISBN 978-86-86563-61-3

a) Poremećaji ponašanja – Učenici

– Psihosocijalni aspekt

b) Nasilje – Sprečavanje – Učenici

COBISS.SR-ID 170546188