

ЕФЕКТИВНЕ АНТИБУЛИНГ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ



**ПРИРУЧНИК
ЗА ШКОЛСКО
ОСОБЉЕ**

ЕФЕКТИВНЕ АНТИБУЛИНГ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ: ПРИРУЧНИК ЗА ШКОЛСКО ОСОБЉЕ

ИЗДАВАЧ:

ЦЕПОРА – Центар за позитиван
развој деце и омладине

УРЕДНИК:

Бранислава Поповић-Ћитић

АУТОРИ:

Ана Параушић Маринковић
Милица Ковачевић
Марина Ковачевић Лепојевић
Драгана Богићевић

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Николета Гутвајн, Институт за
педагошка истраживања
Слађана Ђурић, Универзитет у
Београду – Факултет безбедности
Љепосава Илијић, Институт за
криминолошка и социолошка
истраживања

ЛЕКТУРА:

Милена Шећеровић

ДИЗАЈН И ПРЕЛОМ:

Аница Новак

ШТАМПА:

Wizard Solutions d.o.o.
Аранђеловац

ТИРАЖ:

100

ИСБН 978-86-82454-04-5

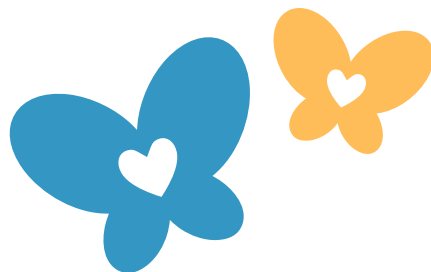
Публикација је настала у склопу пројекта „Подршка системском одговору на вршњачко насиље: израда приручника за школско особље о ефективним антибулинг интервенцијама“ чији је носилац ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине.

Овај пројекат подржан је од стране Кабинета министарке без портфеља задужене за координацију активности у области родне равноправности, спречавања насиља над женама и економског и политичког оснаживања жена. Мишљење које је изнето у овој публикацији је мишљење аутора и не представља нужно и мишљење Кабинета.

Све речи у мушком роду подједнако се односе на мушки и женски пол.

Београд, 2025.

ЕФЕКТИВНЕ АНТИБУЛИНГ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ



**ПРИРУЧНИК
ЗА ШКОЛСКО
ОСОБЉЕ**

САДРЖАЈ

УВОД	7
САВРЕМЕНИ ПОГЛЕД НА БУЛИНГ	9
Одређење и типови булинга	11
Улоге учесника у булингу	13
Ризични фактори повезани са булингом	14
Индивидуални ризични фактори	14
Социјалне вештине	14
Ризични фактори на нивоу вршњачке групе	15
Школски ризични фактори	15
Породични ризични фактори	16
Ризични фактори на нивоу заједнице	16
Заступљеност булинга	17
НОРМАТИВНИ ОКВИР И СУЗБИЈАЊЕ БУЛИНГА	29
Међународни документи	31
Конвенција УН о правима детета	31
Ријадске смернице	31
Правни оквир у Србији	32
Устав Републике Србије	32
Стратешка документа	33
Закон о основама система образовања и васпитања	34
АНТИБУЛИНГ СТРАТЕГИЈЕ И ПРОГРАМИ	43
Проактивне антибулинг стратегије	45
Социоемоционално учење	48
Активности на нивоу школе	53
Стратегије вршњачке подршке	57
Реактивне антибулинг стратегије	64
Традиционална дисциплинска пракса	65
Оснаживање жртве	67
Медијација	69

Ресторативна пракса	71
Групне антибулинг интервенције	73
Примери антибулинг програма у школама	78
Програм Steps to Respect	78
Ресторативни приступ на нивоу целе школе	80
Позитивно дисциплиновање	83
Модел просоцијалне учионице	88
ОКВИР ЗА ПРЕВЕНИРАЊЕ И РЕАГОВАЊЕ НА БУЛИНГ У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ	93
Правилник о Протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање	95
Облици насиља	95
Превентивне активности	96
Интервентне активности	99
Редослед поступања	104
Документовање, анализе и извештавање	107
Правилник о обављању друштвено-корисног, односно хуманитарног рада у установама образовања и васпитања	108
Правилник о стандардима квалитета рада установе	111
ЗАКЉУЧАК	112
ЛИТЕРАТУРА	114

УВОД

О ПУБЛИКАЦИЈИ

Искуство насиља, посебно у детињству, може имати бројне последице по физичко и ментално здравље деце, утицати на образовне исходе и потенцијал да напредују. Школско особље, наставници и стручни сарадници, налазе се у изазовној позицији да на вршњачко насиље правовремено и адекватно реагују и кад су у могућности превенирају насиље у школском окружењу. Булинг, као специфичан облик вршњачког насиља, захтева од школског особља сензибилисан приступ, како у погледу правилног препознавања карактеристика које чине један инцидент булингом, тако и у погледу стварања предуслова за развој школске климе и вршњачких односа који подстичу просоцијално понашање, а дестимулишу вршење булинга. Стога су током претходног периода развијане бројне антибулинг стратегије које су се показале ефективним у превенирању и реаговању на булинг.

Приручник Ефективне антибулинг интервенције: приручник за наставнике настао је у оквиру пројекта „Подршка системском одговору на вршњачко насиље: израда приручника за школско особље о ефективним антибулинг интервенцијама“ који финансира Кабинет министарке без портфеља задужене за координацију активности у области родне равноправности, спречавања насиља над женама и економског и политичког оснаживања жена, а који реализује ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине. Општи циљ пројекта односи се на унапређење компетенција школског особља за реаговање на булинг и пружање подршке учесницима булинга. Специфични циљеви пројекта усмерени су на јачање знања школског особља о савременим приступима и ефективним антибулинг интервенцијама, као и подизање нивоа обавештености запослених у свим основним школама у Србији о моделима добре праксе у домену реаговања на булинг и пружања подршке учесницима булинга.

Приручник Ефективне антибулинг интервенције: приручник за наставнике је намењен основним школама, односно наставницима предметне и разредне наставе, као и стручним сарадницима основних школа у Србији који описане стратегије антибулинг деловања могу спроводити у својим школама у настојању да креирају позитивно школско окружење.

Приручник састоји се од пет делова. У првом делу, Савремени поглед на булинг, изнет је сажет преглед литературе о основним карактеристикама и начинима испољавања булинга, облицима булинга, улогама учесника булинга, као и неки подаци о заступљености овог феномена, а што чини солидну полазну основу за препознавање појединачних инцидената који ће се окарактерисати као булинг. Други део приручника посвећен је приказу актуелног нормативног оквира за реаговање на булинг и пружање подршке учесницима булинга. У трећем делу приручника излажу се основне идеје савремених антибулинг стратегија, које смо груписали у две велике групе: проактивни и реактивни приступи. Посебан сегмент овог дела чине примери антибулинг програма који су се показали као ефикасни и ефективни инструменти у суочавању са овим сложеним друштвеним феноменом. У питању су програми који комбинују елементе проактивног и реактивног приступа проблему булинга у школском окружењу. У четвртном поглављу приручника описан је постојећи оквир за превенирање и реаговање на булинг у основним школама у Србији. Завршни део водича усмерен је на сумирање и извођење закључака и препорука о ефективним проактивним и реактивним антибулинг стратегијама које је могуће имплементирати у школама. Приручник би требало да, кроз описе одабраних антибулинг стратегија, наставницима и стручним сарадницима, служи као каталог интервенција које успешно могу примењивати у оним случајевима када дође до инцидента који се може окарактерисати као булинг, кад постоји велика вероватноћа да ће до булинга доћи или када желе да креирају школску климу која дестимулише ученике да учествују у булингу.



САВРЕМЕНИ ПОГЛЕД НА БУЛИНГ

У овом поглављу систематски су изложена теоријска сазнања о булингу, његовом одређењу, типовима, улогама учесника у булингу, ризичним факторима и распрострањености овог феномена. На крају целине корисници приручника могу наћи неколико упитника за процену булинга.



ОДРЕЂЕЊЕ И ТИПОВИ БУЛИНГА

Булинг, као специфичан облик испољавања насиља међу вршњацима у школском окружењу, представља један од тешко искорењивих изазова савременог образовно-васпитног система и ниједна школа није изузета од овог феномена. Под термином булинг уобичајено се подразумева нежељено агресивно понашање према једној особи од стране друге младе особе или групе, а које укључује опажену или доживљену несразмерну моћ и репетитивност, што значи да се понавља више пута или постоји вероватноћа да ће се поновити. Дакле, о булингу можемо говорити као о типу агресивног понашања који укључује:

- Намерно повређивање
- Понављање
- Неједнакост снага

Кажемо да је ученик жртва булинга када му други ученик или група ученика: говоре зловне и увредљиве ствари или га исмевају или га називају погрдним и увредљивим именима; у потпуности игноришу или искључују ученика из групе пријатеља или га намерно игноришу; ударају, шутирају, гурају, ћушкају или га закључавају у просторију; причају лажни или шире гласине о њему или шаљу увредљиве поруке и настоје да натерају друге ученике да га не воле и чине друге повређујуће/увредљиве поступке.

Вршњачко насиље, као и булинг, може се појавити у различитим формама.

Физички булинг (некада означен и као директни булинг) може да обухвата грижење, гушење, чупање за косу, ударање, шутирање, закључавање у просторији, штипање, ударање, гурање, гребане, плување, ухођење или било који други облик физичког напада и застрашивања. Може укључивати оштећење имовине жртве.

Релациони (индиректни или психолошки) булинг не оставља физичке последице, и усмерен је на емотивно и психолошко узнемиравање жртве. Може имати форму социјалног искључивања, слања (често анонимних) увредљивих порука или упућивања телефонских позива, изнуђивања новца, сексуално сугестивног или увредљивог речника, окрутних примедби, „прозивања“, зловног задиркивања или ширења лажних и злонамерних гласина. Уобичајено постоје полне разлике када говоримо о ове две групе понашања. Док су дечаки склонији директним у односу на индиректне форме булинга, супротни тренд уочава се код девојчица.

Сајбер булинг је савремена врста булинга и може имати сличне карактеристике и методе као и класични булинг. Јавља се када се булинг врши коришћењем информационих и комуникационих технологија као што су имејл, мобилни телефони, инстант поруке (instant messages), друштвене мреже, апликације и друге онлајн технологије. Значајан број студија показао је да постоји велика вероватноћа да су жртве традиционалног булинга истовремено и жртве сајбер булинга. Постоји неколико разлога зашто је теже открити и реаговати на сајбер булинг него на традиционалне форме булинга. Ученици се лакше упуштају у вршење сајбер булинга услед одсуства директног, уживо, контакта са жртвом, те не перципирају последице свог поступања тако озбиљно. Могућност да се понашају и комуницирају анонимно на мрежи уклања нека од ограничења која би иначе спречила ученике да се укључе у овакво понашање.

УЛОГЕ УЧЕСНИКА У БУЛИНГУ

Најчешће се булинг одређује у смислу циљно оријентисаног, проактивног агресивног понашања. У већини случајева, мотив насилничког понашања јесте моћ. Међутим, постоје и другачији социјални мотиви који могу покренути на насилничко понашање. Тако, поред насилничког понашања којем је циљ демонстрација моћи, агресивно понашање може бити мотивисано и жељом да се припада одређеној групи или да се повеже са одређеним појединцима, такође насилницима. Булинг се често посматра и као групни феномен одређен не само карактеристикама насилника и жртве већ и друштвеним везама унутар групе у којем учесници имају различите улоге. Улоге учесника односе се на начине на који су ученици укључени у булинг. Разликује се неколико кључних улога и то су:

- **Насилник (Bully)** – ученик који активно и самоиницијативно врши булинг.
- **Жртва (Victim)** – ученик који је мета булинга.
- **Насилник-жртва (Bully-victim)** – ученик који је истовремено и насилник и жртва булинга. Најчешће је реч о ученицима који се од злостављача или самог насиља бране агесијом.
- **Помагачи (Assistants)** – ученици који се придружују злостављању када га неко други започне и поступају као помагачи насилнику.
- **Подстрекачи (Reinforcers)** – ученици који не нападају жртву директно, али дају позитивне повратне информације насилнику (нпр. долазе да виде шта се догађа – чиме обезбеђују публику насилнику или подстичу насилника осмехом или неким другим охрабрујућим гестовима).
- **Заштитници (Defenders)** – ученици који својим понашањем јасно показују да су против насиља; то су ученици који на неки начин интервенишу у ситуацијама булинга (нпр. теше жртву, стају на страну жртве, пријављују булинг учитељу/наставнику).
- **Посматрачи (Outsiders)** – ученици који се не мешају и не заузимају страну; ови ученици су такође на извештан начин укључени у булинг јер омогућавају континуитет у злостављању кроз такозвано тихо одобравање; највећи број ученика има ову улогу.

Наведене улоге нису коначне, један ученик у различитим ситуацијама, контекстима и временском периоду може обављати више улога. На пример, посматрачи у једном тренутку могу бити заштитници жртве, а у неком другом подстрекачи насилника, све у зависности од конкретних околности – укључујући место и појединце укључене у булинг.

РИЗИЧНИ ФАКТОРИ ПОВЕЗАНИ СА БУЛИНГОМ

Булинг се дешава у друштвеном контексту где различити фактори играју улогу у промовисању, одржавању или спречавању овог процеса. Ризични фактори јесу стања и услови који повећавају вероватноћу да ће ученици вршити булинг и/или да ће бити жртве булинга.

Ризични фактори који су у вези са булингом подељени су у пет домена у којима њихово деловање долази до изражаја, а то су: индивидуа, породица, вршњачке групе, школа и заједница.

ИНДИВИДУАЛНИ РИЗИЧНИ ФАКТОРИ

Пол. Иако се и дечаци и девојчице могу појавити у улози насилника и жртве, дечаци се учесталије јављају као насилници у поређењу са девојчицама. Такође, у погледу пола постоје извесне разлике у погледу испољавања булинга: дечаци углавном испољавају физички булинг, док је индиректни (релациони) булинг учесталији међу девојчицама.

Узраст/Разред. Булинг је најзаступљенији међу ученицима виших разреда основне школе (од петог до осмог разреда). Периоди транзиције, као што је прелазак из нижих разреда у више разреде основне школе и прелазак из основне у средњу школу, препознати су као нарочито критични за испољавање насиља и виктимизацију, при чему се то повезује са мењањем вршњачке групе и успостављањем социјалне доминације кроз насиље.

Социјалне вештине. Све учеснике у булингу одликује недостатак социјалних вештина. Са друге стране, одређени број насилника вршњаци могу доживљавати као популарне, утицајне и „кул“, те им статус вође у вршњачкој групи омогућава да злостављају и манипулишу друге.

Школски успех. Иако веза између школског успеха и булинга није у потпуности потврђена, насилници и жртве булинга су углавном ученици нешто или значајно лошијег школског успеха.

Проблеми у понашању. Насилни ученици испољавају екстернализоване проблеме у понашању (агресивно, делинквентно и пркосно понашање), док жртве испољавају интернализоване проблеме (анксиозност, депресивност или ниско самопоштовање). Додатно, ученици са про-

блемима у понашању имају већу вероватноћу да буду жртве, али насиље може бити и одговор на виктимизацију булингом (ситуације у којима је насилник истовремено и жртва).

РИЗИЧНИ ФАКТОРИ НА НИВОУ ВРШЊАЧКЕ ГРУПЕ

Норме вршњачке групе. Када су неки чланови вршњачке групе укључени у булинг, остали чланови те групе такође имају тенденцију да се укључе. Поред тога, ученици који су злостављачи најчешће потичу из већих вршњачких група.

Делинквенција. Негативан утицај вршњака у смислу дружења са антисоцијалним вршњацама значајан је предиктор учешћа у булингу. Додатно, испољавање делинквентног понашања као што је вандализам, чланство у банди и ношење оружја у школу, значајно је повезано са булингом (за улогу и насилника и жртве).

Употреба супстанци. Учешће у булингу (у улози насилника, жртве или насилника који је истовремено и жртва) повезано је са истовременом употребом алкохола и/или дрога, као и каснијом (потенцијално целоживотном) употребом алкохола и дрога.

ШКОЛСКИ РИЗИЧНИ ФАКТОРИ

Школска клима. Негативна школска клима је погодна за присуство бројних проблема као што је и булинг. Школе у којима је булинг високо заступљен најчешће су школе у којима је присутна негативна и кажњавајућа школска клима.

Ставови наставника. Одговор учитеља и наставника на булинг може варирати у зависности од њихових индивидуалних уверења и ставова. Непрепознавање булинга, игнорисање или став „деца се понашају као деца“ доприноси већој заступљености булинга у школи.

Карактеристике учионице. Постоје четири кључне карактеристике учионице које погодују булингу: лоши вршњачки односи, лоши односи између учитеља/наставника и ученика, недостатак самоконтроле, неадекватно решавање проблема међу ученицима.

Ангажованост ученика у школи. Ангажованост ученика у школи подразумева прихватање школских вредности, заинтересованост за учење и напредовање и учествовање у школским активностима. Ученици који су ангажовани у школи ређе се укључују у булинг.

Припадност школи. Ученици који злостављају вршњаке показују ниже нивое припадности школи од ученика који су виктимизирани, или ученика који ни на који начин нису укључени у булинг.

ПОРОДИЧНИ РИЗИЧНИ ФАКТОРИ

Особине родитеља. Породице насилних ученика углавном карактерише: ниска кохезија, одсуство топлине, одсуство оца, потреба за моћи и доказивањем, толеранција на агресивно понашање, физичко злостављање, ауторитарни стил родитељства. Насилници-жртве долазе из породица у којима је: присутно физичко злостављање и насиље, мајка је хостилна или немоћна, родитељи нису укључени у живот детета, неконзистентна родитељска дисциплина и није присутна топлина међу члановима породице. Дечаци који су жртве булинга углавном имају мајке које су презаштићујуће, контролишуће, рестриктивне, прекомерно укључене и топле, док су им очеви често дистанцирани, одсутни, критички настројени, незаинтересовани и/или контролишући. Девојчице жртве булинга имају мајке које су непријатељски настројене, одбијајуће, претеће и контролишуће, док су им очеви контролишући и недовољно брижни.

Породична динамика. Чести сукоби између родитеља, конзумирање алкохола и/или дрога и физичко и/или сексуално насиље у породици предиктивни су за испољавање насиља и за виктимизацију. Додатно, насилници углавном живе у породицама у којима су учестали конфликти и у којима је присутна недовољна контрола и супервизија од стране родитеља.

РИЗИЧНИ ФАКТОРИ НА НИВОУ ЗАЈЕДНИЦЕ

Карактеристике суседства. Низак ниво повезаности суседства, дезорганизација и висок степен насиља представљају погодан тло за булинг.

Медијски прикази насиља. Изложеност насилним видео-играма, телевизијским садржајима и филмовима повезано је са већим нивоима агресивног понашања деце и адолесцената.

ЗАСТУПЉЕНОСТ БУЛИНГА

У литератури се истиче да су у насиљу у школи и булингу највише изложени ученици у области Југозападне Азије, као Северне и Субсахарске Африке, док је овај малигни феномен најмање заступљен у Централној Америци, Карибима и Европи. Међу земљама чланицама ОЕЦД чак 23% ученика пријављује да су изложени булингу и по више пута у току месеца, при чему се ови ученици осећају потиштено, уплашено и мање задовољно својим животом у односу на ученике који нису изложени булингу. Сходно резултатима истраживања које је спроведено под окриљем организације Уједињених нација током 2016. године, на узорку од 100.000 деце, чак девет од десеторо деце сматра да је булинг значајан проблем, а две трећине деце изјављују да су били жртве булинга. Забрињава и то што једна трећина деце сматра да је булинг уобичајена појава, као и то да се од десеторо деце која се сусрећу са булингом само једно обраћа наставнику за помоћ.

И Србија се сусреће са проблемом вршњачког насиља и булинга у школама. Тако је опсежним истраживањем, у организацији УНИЦЕФ-а и Института за психолошка истраживања, обухваћено 237 основних школа у Србији, и то у периоду од 2006. до 2013. године.

Анкетирано је 15.507 запослених, од чега највише наставника, и 109.151 ученика. Резултати студије указују да је 29,5% ученика петог и шестог разреда изјавило да су током дотадашњег школовања били изложени вршњачком насиљу једном или двапут, док је насиље у дотадашњем школовању искусило 32,2% ученика седмог и осмог разреда. Такође, у последња три месеца која су претходила анкетирању, вршњачком насиљу је више пута било изложено 4,5% ученика петог и шестог разреда, односно 4,2% ученика седмог и осмог разреда. Насиље је било готово подједнако заступљено међу дечацима и међу девојчицама. Искази ученика указали су да су они ученици који имају више добрих другова и другарица у одељењу били значајно мање изложени вршњачком насиљу, тако да су ђаци који немају ни једног доброг друга били виктимизовани у 73,2% случајева, док је у случају оних који имају четири и више добрих другова тај проценат износио свега 38,3 %. Међу облицима насиља ученици су пријављивали: ударање, отимање, претње, вређање, сплеткарење, снимање мобилним телефоном, сексуално узнемиравање и друго. Вређање је представљало најзаступљенији облик насиља. Физичко насиље се испољавало као ударање, шамарање и слично, и њему су нешто више били изложени дечаци него девојчице.

Новија истраживања односе се на булинг у средњошколском контексту у Србији. Једно комплексно истраживање спроведено је у 19 београдских средњих школа, током школске 2019/20. године. Резултати указују да је током посматране школске године вршњачком насиљу било изложено 31,3% ученика. Највише ученика је било изложено вербалном вршњачком насиљу (18,8%), потом релационом (16,5%), а најмање физичком (13,3%) и електронском насиљу (13,1%). Девојчице су биле нешто више изложене насиљу, и то посебно релационом вршњачком насиљу. Анектирањем је утврђено да је вршњачко насиље испољило 12,2% ученика, при чему је највише ученика манифестовало вербално насиље (8,8%), а потом физичко (6,9%) и електронско (4,1%). Средњошколци су у 36,5% случајева били изложени вршњачком насиљу у учионици и то током периода док је наставник био одсутан, односно у ходнику (27%) или на степеништу (20,2%) у школском дворишту (15,6%), док је 8,1% виктимизованих ученика било изложено насиљу у физкултурној сали или свлачионици. Највећи број ученика (55,1%) је био изложен вршњачком насиљу за време одмора. Ученици су се у највећем броју случајева обраћали наставнику за помоћ, док су подршку најмање тражили од школског полицајца. Ученици су истакли да је наставник успео да им помогне у 44% случајева, док је 30,9% ученика изјавило да наставник није ништа предузео. Од укупног броја ученика који су приметили ситуације вршњачког насиља готово половина није ништа учинила, и то зато што су сматрали да их се то не тиче или стога што су се плашили насилника.

Поједине категорије деце изложене су већем ризику од виктимизације. Дечаци су чешће жртве булинга него девојчице и деца ниског социоекономског статуса него деца из добростојећих породица. Нека истраживања показују да и деца која живе у руралним срединама, за разлику од деце из урбаних средина, имају већи ризик да постану жртве булинга. Деца која су перципирана као другачија у односу на своје вршњаке, било да се ради о изгледу или нечему другом, попут гојазне деце, деце са АДХД хиперкинетицким поремећајем или деце која имају проблема са слухом или говором, имају и већи ризик од виктимизације. У истраживачким студијама идентификовани су интраперсонални (анксиозност, ниско самопоштовање, депресија) и интерперсонални (одбацивање и усамљеност) фактори ризика виктимизације вршњачким насиљем. Такође, поједине студије показују да етничке, расне, верске или културне мањине, односно млади који им припадају, чешће постају жртве узнемиравања него деца која припадају већинској етничкој, националној или културно дефинисаној групи.

У домаћој литератури булинг се често изједначава са вршњачким насиљем али је уврежено мишљење да између ове две појаве постоји разлика. Булинг је појава коју пре свега карактерише несразмера моћи насилника и жртве и репетитивност, односно велика вероватноћа

понављања насиља. Вршњачко насиље је много шири термин, те се за тучу међу вршњацима као изоловани инцидент може рећи да је облик вршњачког насиља, али не и булинг уколико изостају две поменуте компоненте: понављање и дисбаланс међу учесницима инцидента.

Препознавање и разумевање различитих улога у булингу може бити кључно са аспекта ефикасности антибулинг програма. У наредном делу представљени су неки од инструмената за процену булинга који се могу примењивати с обзиром на различите улоге учесника у булингу. Поред могућности примене ових инструмената са ученицима, упознавање са садржајем приказаних упитника и скала процене могу вам помоћи да боље препознате понашања различитих учесника булинга, омогућавајући вам правовремено реаговање.

Пример инструмента за мапирање ученика који испољавају насилно понашање (укључујући булинг)

СКАЛА АГРЕСИВНОСТИ

Инструмент који се састоји од 11 ставки којима се процењује учесталост задиркивања, гурања или претњи на основу самоизвештаја ученика.

Циљна популација: ученици узраста 11-15 година

Начин скоровања: Бодови се додељују у складу са одговорима ученика (1 пут = 1 бод, 2 пута = 2 бода...). Могући опсег бодова је од 0 до 66. Виши скор указује на већу учесталост испољавања отворене и релационе агресије.

Када дајеш одговоре размишљај о ситуацијама које су се догодиле протеклих 7 дана.

Током протеклих 7 дана:	0 пута	1 пута	2 пута	3 пута	4 пута	5 пута	6+ пута
1. Задиркивао сам друге ученике како бих их изнервирао.	0	1	2	3	4	5	6+
2. Врло лако сам се наљутио на некога.	0	1	2	3	4	5	6+
3. Узвратио сам када ме је неко први ударио.	0	1	2	3	4	5	6+
4. Говорио сам ствари о другој деци да бих насмејао остале ученике.	0	1	2	3	4	5	6+
5. Подстицао сам друге ученике да се потуку.	0	1	2	3	4	5	6+
6. Гурао сам друге ученике.	0	1	2	3	4	5	6+
7. Био сам љут већи део дана.	0	1	2	3	4	5	6+
8. Ушао сам у физички сукоб јер сам био љут.	0	1	2	3	4	5	6+
9. Ошамарио сам и/или шутнуо некога зато што сам био љут.	0	1	2	3	4	5	6+
10. Називао сам друге ученике погрдним именима.	0	1	2	3	4	5	6+
11. Претио сам да ћу некога ударити и/или повредити	0	1	2	3	4	5	6+

Пример инструмента за мапирање жртава насилног понашања (укључујући жртве булинга)

СКАЛА ВИКТИМИЗАЦИЈЕ

Инструмент који се састоји од 10 ставки којима се мери учесталост изложености ученика исмевању, гурању или претњама.

Циљна популација: ученици узраста 10-15 година

Начин скоровања: Бодови се додељују у складу са одговорима ученика (1 пут = 1 бод, 2 пута = 2 бода...). Сабирањем вредности свих одговора добија се укупан скор на скали. Виши скор указује на већу учесталост виктимизације ученика.

Када дајеш одговоре размишљај о ситуацијама које су се догодиле протеклих 7 дана.

Током протеклих 7 дана:	0 пута	1 пута	2 пута	3 пута	4 пута	5 пута	6+ пута
1. Неко од ученика ме је задиркивао како би ме изнервирао.	0	1	2	3	4	5	6+
2. Други ученик ме ударио.	0	1	2	3	4	5	6+
3. Неки ученици су причали ствари о мени да би друге ученике насмејали.	0	1	2	3	4	5	6+
4. Други ученици су ме подстицали да се бијем.	0	1	2	3	4	5	6+
5. Неки од ученика ме гурнуо.	0	1	2	3	4	5	6+
6. Неко од ученика ме позвао да се бијем.	0	1	2	3	4	5	6+
7. Неки ученик ме ошамарио или шутнуо.	0	1	2	3	4	5	6+
8. Неки ученик је мене (или члана моје породице) назвао погрдним именом.	0	1	2	3	4	5	6+
9. Неки од ученика је претио да ме повреди и/или удари.	0	1	2	3	4	5	6+
10. Неки ученик је покушао да учини да се осећам лоше.	0	1	2	3	4	5	6+

Пример инструмента за мапирање насилника-жртве булинга

УПИТНИК О ИНТЕРАКЦИЈАМА СА ВРШЊАЦИМА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Инструмент који се састоји од 22 ставке подељених у две субскеле којима се мери учесталост испољавања и изложености ученика директном и индиректном булингу.

Циљна популација: ученици узраста 8-12 година

Начин скоровања: Бодови се додељују на следећи начин: никада = 0, понекад = 1, често = 2

Субскала за жртву: ставке 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 20 и 22.

Субскала за насилника: ставке 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 и 21.

Ставке на свакој субскали се сабирају. Опсег вредности за субскалу за жртву је од 0 до 24, при чему више вредности указују на виши степен виктимизације. Опсег вредности са субскалу за насилника је од 0 до 20, при чему више вредности указују на учесталије чињење насиља.

Пол: 1) Мушки

2) Женски

Разред:

За сваку наредну ситуацију означи у квадратићу да ли се дешава ЧЕСТО, ПОНЕКАД или НИКАД.

	Често	Понекад	Никад
1. Други ученици ме расплачу.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Задиркујем друге ученике.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Други ученици узимају ствари од мене које не желим да им дам.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Гурам или ударам шамаром друге ученике.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Други ученици ме подло гледају	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Говорим другим ученицима да ћу их ударити и/или повредити.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. На одмору се играм сам са собом.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Говорим подле ствари о другим ученицима како бих насмејао другу децу.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Други ученик ми говори да ће ме повредити.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Намерно чиним да се други ученици осећају тужно.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Други ученици ме ударају или шутирају.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Називам друге ученике погрдним именима.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Други ученици ме задиркују.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Зао сам према другим ученицима.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Други ученици ме намерно игноришу.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ударам или шутирам друге ученике.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Други ученици ме растужују.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Осећам се лоше зато што сам зао према другим ученицима.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Други ученици ме исмевају.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Желим да останем код куће јер су ученици груби према мени.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Подло гледам друге ученике.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Други ученици ме намерно не укључују у игре.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Примери инструмента за мапирање различитих учесника у булингу

УПИТНИК ЗА УЛОГЕ УЧЕСНИКА

Инструмент који се састоји од 15 ставки подељених у пет субскала: субскала којом се процењује учесталост испољавања насиља, субскала која се односи на *помагање* у булингу, субскала која се односи на *подржавање* булинга, субскала која се односи на *заштиту жртве*, субскала која се односи на *посматраче*.

Циљна популација: ученици узраста 7-10 година

Начин скоровања: Бодови се додељују на следећи начин: никада = 0, понекад = 1, често = 2

Резултати на скали се израчунавају сабирањем оцена свих ставки на свакој скали и дељењем са бројем оцењивача (бројем ученика из разреда који су попунили упитник) чиме се добија скор од 0.00 до 2.00 за сваког ученика на свакој скали.

УПУТСТВО ЗА ПРИМЕНУ УПИТНИКА

Ученицима се дају инструкције да попуне упитник на основу сопствених процена понашања других ученика (ово је инструмент за номинацију што значи да ученици оцењују или номинују друге особе, уместо да сами оцењују своје понашање). У овом контексту, ученици дају своје процене понашања других ученика и на тај начин се добијају сазнања о улогама различитих ученика у булингу.

Ученицима се даје следећа дефиниција булинга:

„Једно дете које је више пута изложено узнемиравању и нападима једног или више друге деце; узнемиравање и напади могу бити на пример гурање или ударање другог, називање погрдним именима или исмевање, изостављање/одбацивање из групе, узимање његових или њених ствари или било које друго понашање које има за циљ да повреди другог.“

Име сваког ученика у разреду се одштампа на упитнику. Испитаници се моле да одреде, на скали од 3 поена (никада, понекад, често), колико често се свако од њихових школских другара из разреда понаша на начин описан у питањима.

Често Понекад Никад

Скала за насилника

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Започиње злостављање, малтретирање. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Тера друге да се придруже. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Увек налази нове начине да узнемирава жртву. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

Скала за помагача

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Придружује се булингу када га неко други започне. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Помаже насилнику. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Помаже насилнику, можда тако што ће ухватити жртву. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

Скала за подстрекача

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Долази да извиди ситуацију. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Смеје се. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Подстиче насилника вичући или говорећи „Покажи му/јој“. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

Скала за заштитника

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Теши жртву или је охрабрује да пријави учитељу/наставнику булинг. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Говори другима да престану са булингом. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Покушава да наведе друге да престану са насиљем. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

Скала за посматрача

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Обично није присутан у ситуацијама насиља. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Не меша се. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Не стаје ни на чију страну. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

УПИТНИК О ПОНАШАЊУ ТОКОМ БУЛИНГА

Упитник који се састоји од 12 ставки којима се мери улога ученика у булингу на основу самопроцене. Ставке су расподељене у 4 субскеале: субскала за насилника, субскала за жртву, субскала за заштитника и субскала за посматрача на основу којих се процењују три типа булинга: физички, вербални и релациони.

Циљна популација: ученици старијих разреда основне школе (11-15 година)

Начин скоровања: Бодови се додељују на следећи начин: никада = 0, понекад = 1, често = 2

Скорови на субскалама указују на улогу коју ученик има у булингу.

	Често	Понекад	Никад
Скала за насилника			
1. Ударам или гурам неке од својих школских другова.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Називам неке од својих другова из разреда погрдним именима или дајем ружне надимке.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Избацујем неке другове из групе или ширим ружне приче о њима када ме не чују.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Скала за жртву			
1. Нападају ме, гурају или ударају неки другови из разреда.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Неки другови ми дају погрдне надимке или ме вређају	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Знам да неко шири ружне гласине о мени када нисам ту.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Скала за заштитника			
1. Браним другове из разреда који су ударени или нападнути.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ако неко задиркује или прети мом другу из разреда, покушавам да га зауставим.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Покушавам да помогнем или утешим своје другове који су изоловани или искључени из групе.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Често Понекад Никад

Скала за посматрача

1. Када је неки друг из разреда нападнут, стојим по страни и не мешам се.

2. Ако неко задиркује или прети мом другу из разреда, не радим ништа и не мешам се.

3. Ако знам да је неко искључен или изолован из групе, понашам се као да се ништа није догодило.

НОРМАТИВНИ ОКВИР И СУЗБИЈАЊЕ БУЛИНГА

С обзиром да је булинг тема од врхунског друштвеног значаја, не зачуђује да се њиме, како посредно, тако и непосредно, бави велики број међународних и националних правних докумената. Овом приликом преглед ће се ограничити само на најзначајније документе. Значајно је истаћи да домаћи позитивноправни оквир не барата термином „булинг“, али се нормативна решења односе подједнако и на овај облик насилног понашања међу ученицима.

МЕЂУНАРОДНИ ДОКУМЕНТИ

У савремено доба положај детета пре свега детерминишу међународни стандарди који опредељују основни корпус дечијих права. У том смислу доминантно руководно начело јесте гарантовање најбољег интереса детета, док је дечије благостање истовремено нераскидиво повезано са уважавањем права на активно партиципирање детета у складу са његовом психофизичком зрелашћу. Стога преглед нормативних аката отпочињемо сумарним освртом на интернационалне документе, након чега следи нешто садржајнији увид у домаћу регулативу.

КОНВЕНЦИЈА УН О ПРАВИМА ДЕТЕТА

Конвенцијом УН о правима детета (*Закон о ратификацији Конвенције Уједињених нација о правима детета, Службени лист СФРЈ-Међународни уговори, бр. 4/96 и 2/97, скраћено: Конвенција*), чланом 19, предвиђено је да су државе дужне да предузму законодавне, административне, социјалне и образовне мере ради заштите детета од свих облика физичког или менталног насиља. Заштитне мере треба да обухвате ефикасне поступке за конципирање социјалних програма за обезбеђење подршке детету, као и остале облике спречавања, утврђивања, пријављивања, истраге, процесуирања и праћења случајева злостављања детета. У преамбули Конвенције констатовано је да децу треба васпитавати у духу мира, достојанства, толеранције, слободе, равноправности и солидарности што је, без сваке сумње, неспојиво са средином у којој се толерише вршњачко насиље.

Такође, у чл. 3 Конвенције истиче се добро познато начело најбољег интереса детета, што значи да су све институције и органи у свакој ситуацији позвани и дужни да се приоритетно старају о добробити детета. Старање о најбољем интересу детета нераскидиво је испреплетано са правом детета да, као пуноправни субјект, партиципира у свим поступцима који су од значаја за његов живот и будућност.

РИЈАДСКЕ СМЕРНИЦЕ

Смернице Уједињених нација за превенцију малолетничке делинквенције (Ријадске смернице, Резолуција бр. 45/112, усвојена 14. децембра 1990. године, скраћено: Смернице) представљају необавезујући документ, али су веома значајне јер скрећу пажњу на нужност превентивног деловања на пољу сузбијања шире схваћене малолетничке

делинквенције. Наиме, у Основним принципима Смерница изнета је констатација да је целисходно размишљати о томе како да се умањи број деце која долазе у контакт са малолетничким правосуђем, и то путем стварања услова за здрав развој деце у друштву. Наиме, треба обезбедити образовне могућности које кореспондирају са различитим потребама младих и служе као механизми подршке развоју њихове личности, са посебним фокусом на оне који су очигледно угрожени или изложени друштвеним ризицима.

Сходно смерници бр. 21 потребно је да се образовни процес не фокусира само на академска постигнућа и стручно оспособљавање, већ и на развијање личности у правцу уважавања различитости, поштовања права других, причему младима треба обезбедити позитивну емотивну подршку уз искључивање психичког малтретирања и ригидног дисциплиновања. Образовни систем треба да тежи сарадњи са родитељима, локалном заједницом и организацијама које се баве активностима младих. Школе су позване да развијају политику и правила који су праведни. Смернице указују на нужност синергијског деловања породице, школе, локалне заједнице, система социјалне заштите и других актера у превентивном деловању.

ПРАВНИ ОКВИР У СРБИЈИ

Нормативни оквир, који у Србији дефинише превенирање и реаговање на булинг, у целисти је усаглашен са међународним тенденцијама и савременим научним промишљањима у датој области. У излагањима која следе осврнућемо се Устав, као највиши правни акт у држави, те на стратешка документа и Закон о основама система образовања и васпитања.

УСТАВ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

Може се рећи да забрана булинга посредно произлази и из одредаба **Устава РС** (Службени гласник РС, бр. 98/06, 115/21 и 16/22). Наиме, чл. 23 Устава предвиђа да је људско достојанство неприкосновено, те да су сви дужни да га поштују и штите, као и да свако има право на слободан развој личности, ако тиме не крши Уставом зајемчена права других. Разуме се да је толерисање булинга неспојиво са уважавањем личног дигнитета.

Такође, на нивоу уставних одредби загарантована су права детета, тако да чл. 64. ст. 3 Устава нормира право деце да буду заштићена од психичког, физичког, економског и сваког другог искоришћавања или злоупотребљавања, те да уживају људска права сходно свом узрасту и душевној зрелости. Посебна заштита се пружа деци о којој се родитељи

не старају и која су ометена у психичком или физичком развоју, сходно чл. 66. ст. 3 Устава.

СТРАТЕШКА ДОКУМЕНТА

Стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља за период од 2020. до 2023. године (*Службени гласник РС, бр. 80/20*) констатује да је насиље према деци свакодневно присутан глобални феномен, те да као такво представља грубо кршење права детета. Овај документ у склопу жељене промене као посебне приоритете истиче континуирани рад на подизању свести и промени друштвених норми, вредности и ставова и то у правцу подстицања нулте толеранције према насиљу и ненасилне комуникације, као и унапређивање компетенција запослених у институцијама које се баве децом. Унутар описа постојећег стања констатовано је да је насиље, нажалост, континуирано заступљено у образовно-васпитним установама у Србији, те да ситуације насиља чији су узроци настали у контексту установе захтевају реаговање дате институције.

Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године (*Службени гласник РС, бр. 63/21*) предвиђа да је унапређење наставе и учења у доуниверзитетском образовању и васпитању, један од посебних циљева у области образовања и васпитања, што подразумева и реафирмисање и јачање васпитне улоге образовно-васпитних установа. Наведеном доприносе активности на плану развоја и оснаживања капацитета запослених у областима значајним за развијање школског амбијента који ће подстицати, између осталог, вредности савременог демократског друштва, међусобно поштовање и уважавање, ненасиље и антидискриминацију. Стога треба приступити развијању и остваривању програма обуке, информативних радионица и приручника који ће служити оснаживању представника образовно-васпитних установа за спровођење превентивних и интервентних активности. Нужно је информисање родитеља и ученика о укупном контексту заштите од насиља и дискриминације, при чему треба оснаживати ученике и родитеље да се укључе у релевантне активности.

Национална стратегија за младе за период од 2015. до 2025. године (*Службени гласник РС, бр. 22/15*) препознаје младе и њихову посебну и важну улогу у друштву, јер су они садашњост и будућност друштва, ресурс иновација и покретачка снага развоја. Као један од стратешких циљева овај документ истиче унапређење безбедносне културе младих, а као специфичан проблем у том домену издваја вршњачко насиље. Стога је нужно развијање и унапређење програма рада како са жртвама насиља, тако и са младима који припадају насилним групама.

У Стратегији за спречавање и борбу против родно заснованог насиља према женама и насиља у породици за период 2021–2025 године

(Службени гласник РС, бр. 47/21) истакнуто је да је родно засновано насиље, нажалост, распрострањено у основним школама, те да се проценат изложености различитим облицима родно заснованог насиља повећава са узрастом. Стога је посебно значајно да се програмски садржаји који се односе на васпитање за демократију и грађанско друштво остварују кроз наставни предмет Грађанско васпитање, у статусу обавезног изборног предмета. У склопу овог предмета посебно је значајан рад са ученицима осмог разреда, који су у узрасту када је потребно едуковање на тему толеранције, родно заснованог насиља, вршњачког насиља, дискриминације и других сродних тема.

ЗАКОН О ОСНОВАМА СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 88/17, 27/18, 10/19, 6/20, 129/21 и 92/23, скраћено: Закон), у чл. 7, ст. 1, тач. 3, предвиђа да систем образовања и васпитања мора да обезбеди за сву децу, ученике и одрасле:

- ▶ поштовање људских права и права сваког детета, ученика и одраслог и уважавање људског достојанства;
- ▶ образовање и васпитање у демократски уређеној и социјално одговорној установи у којој се негују отвореност, сарадња, толеранција и свест о културној и цивилизацијској повезаности у свету;
- ▶ посвећеност основним моралним вредностима, вредностима правде, истине, солидарности, слободе, поштења и одговорности уз пуно поштовање права детета, ученика и одраслог.

Међу циљевима, у чл. 8 Закона, посебно се, између осталог, истичу:

- ▶ обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целовити развој,
- ▶ развијање ненасилног понашања и успостављање нулте толеранције према насиљу,
- ▶ развијање позитивних људских вредности,
- ▶ развијање осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима и неговање другарства и пријатељства и
- ▶ развијање компетенција за разумевање и поштовање права детета, људских права, грађанских слобода и способности за живот у демократски уређеном и праведном друштву.

У вези са наведеним, међу исходима образовања – то јест исказима о томе шта се од ученика очекује да зна, разуме и да је способан да покаже, у чл. 9 Закона, наводи се да су у питању, између осталог, способности ученика:

- ▶ да ради ефикасно са другима као члан тима, групе, организације и заједнице;
- ▶ да ефикасно и конструктивно учествује у свим облицима радног и друштвеног живота;
- ▶ да поштује људска права и слободе, те да комуницира асертивно и ненасилно у растућој разноликости друштава.

Закон дефинише **права и обавезе ученика, запослених у установи и родитеља/законских заступника.**

Сходно чл. 79 Закона, ученици уживају прецизно нормирана права, док су школа и запослени истовремено дужни да обезбеде услове за њихово остваривање. Права ученика подразумевају: уважавање личности; заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања; информисање о правима и обавезама; покретање иницијативе за преиспитивање одговорности учесника у образовно-васпитном процесу уколико одређена права нису остварена; заштиту и правично поступање, те друга права. Такође, ученик, родитељ, односно други законски заступник ученика, може да поднесе писмену пријаву директору установе у случају повреде права или непримереног понашања запослених према детету и ученику, у складу са општим актом установе, и то у року од осам дана од дана сазнања о повреди права. Штавише, и запослени у установи је дужан да одмах по сазнању, а најкасније наредног радног дана, поднесе писмену пријаву директору о учињеној повреди права ученика. Директор је дужан да размотри пријаву и да, уз консултацију са учеником и родитељем, односно законским заступником ученика, као и запосленим одлучи и предузме одговарајуће мере, у року од осам дана од дана пријема пријаве.

Како је већ речено, правила понашања у установи подразумевају да се у школи негују односи међусобног разумевања и уважавања личности, ученика, одраслих, запослених и родитеља. Дакле, остваривање ученичких права условљено је испуњавањем обавеза од стране запослених у школи, али и родитеља и других законских заступника ученика. Стога запослени имају обавезу да својим радом и укупним понашањем доприносе развијању позитивне атмосфере у установи, док је школа дужна да актом уреди правила понашања и међусобне односе ученика, родитеља, законских заступника ученика и запослених у установи, у складу са чл. 109 Закона. Како би обављали комплексне задатке, наставник, васпитач и стручни сарадник, дужни су да се стално стручно усавршавају ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицања, односно унапређивања компетенција потребних за рад, у складу са чл. 151 Закона.

Када је реч о дефинисању различитих питања, па тако и безбедности и права ученика, посебно је значајна улога родитеља, као и савета родитеља и локалног савета родитеља.

Такође, у школи су ангажовани стручни сарадници који се, између осталог, баве стручним пословима у области заштите од насиља и стварања безбедне средине за развој деце и ученика, те у области заштите од дискриминације и социјалне искључености ученика, у складу са чл. 138 Закона.

Треба нагласити да, уз уживање права, ученик има и одговарајуће обавезе. Сходно чл. 80 Закона ученик:

- ▶ не сме да угрожава друге у остваривању права;
- ▶ има обавезу да поштује правила понашања у школи, одлуке директора и органа школе;
- ▶ има обавезу да поштује личност других ученика, наставника и осталих запослених;
- ▶ има и друге обавезе.

Одговорност ученика, запослених у школи и родитеља/законских заступника дефинисана је чланом 83 Закона. У начелу, ученик може да одговара за лакшу или тежу повреду обавеза, односно за кршење Законом предвиђених забрана. Лакше повреде утврђују се општим актом школе, док су теже повреде опредељене Законом, баш као и забране.

Тако у теже повреде обавеза ученика, између осталог, спадају:

- ▶ уношење у школу оружја, пиротехничког средства или другог предмета којим може да се угрози или повреди друго лице;
- ▶ понашање ученика којим угрожава сопствену безбедност или безбедност других ученика, наставника и запослених у школи и које доводи до њиховог физичког и психичког повређивања;
- ▶ употреба мобилног телефона, електронског уређаја и другог средства у сврхе којима се угрожавају права других.

Одредбе садржане у чл. 110 до 112 закона дефинишу понашања која су строго забрањена у школи. Тако се забране односе на дискриминаторно поступање, насилно понашање, и повређивање личности и части. Забрана дискриминације и дискриминаторског поступања подразумева недозвољеност понашања којима се на непосредан или посредан, отворен или прикривен начин, неоправдано прави разлика или неједнако поступа, односно врши пропуштање, у односу на лице или групе лица, као и на чланове њихових породица или њима блиска лица, а на бази расне припадности, боје коже, држављанства, етничког порекла, сексуалне оријентације и других личних својстава.

Када је у питању одговорност ученика, од приоритетног значаја је забрана насиља, злостављања и занемаривања. Тако је, сходно чл. 111 Закона, у школи забрањено физичко, психичко, социјално, сексуално, дигитално и свако друго насиље, злостављање и занемаривање. Под насиљем и злостављањем подразумева се сваки облик једанпут учињеног, или понављаног вербалног или невербалног понашања које има за последицу стварно или потенцијално угрожавање здравља, развоја и достојанства личности ученика и одраслог.

Под физичким насиљем сматра се: физичко кажњавање; свако понашање које може да доведе до стварног или потенцијалног телесног повређивања; насилно понашање запосленог према ученику или одраслом, као и ученика и одраслог према другом ученику, одраслом или запосленом. Опредељени су и други видови насиља (психичко, социјално, сексуално и дигитално).

Школа има обавезу да надлежном органу пријави сваки облик насиља, злостављања и занемаривања ученика. Посебно треба нагласити да је законом предвиђено да министарство просвете врши пријем пријава у вези са насиљем, злостављањем и занемаривањем ученика путем софтверског решења – Националне платформе за превенцију насиља које укључује децу – Чувам те.

Коначно, сходно чл. 112 Закона, забрањено је понашање које вређа углед, част или достојанство. Стога је директор школе дужан да у року од три дана од дана сазнања за повреду ове забране предузме одговарајуће активности и мере

Овде треба напоменути да је, уз одговорност ученика, у чл. 84 Закона дефинисана и одговорност њихових родитеља. Наиме, родитељ, или други законски заступник дужан је, између осталог, да на позив школе узме активно учешће у свим облицима васпитног рада са учеником, али и да одговара за повреду забране учињену од стране ученика, као и за теже повреде обавезе ученика. Родитељ је дужан да надокнади материјалну штету коју је ученик нанео школи, намерно или из крајње непажње, а школа подноси захтев за покретање прекршајног поступка, или кривичну пријаву надлежном јавном тужилаштву ради утврђивања одговорности родитеља и другог законског заступника.

Када је реч о реаговању школе и одговорности ученика, пре свега ће се појачати васпитни рад према ученику који врши повреду правила понашања у школи, односно који својим понашањем угрожава друге у остваривању њихових права. Васпитни рад се остварује активностима: у оквиру одељењске заједнице, стручним радом одељењског старешине,

педагога, психолога и посебних тимова. Уколико је то неопходно, школа сарађује са одговарајућим установама социјалне, односно здравствене заштите, ради одређивања и пружања подршке ученику.

Одељењски старешина треба – заједно са стручним сарадницима, односно са тимом за заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања или тимом за инклузивно образовање – да сачини план појачаног васпитног рада.

Васпитно-дисциплински поступак и његове специфичности дефинисани су у чл. 85 Закона. Тако се поступак за изрицање васпитно-дисциплинске мере обавезно покреће због тежих повреда обавеза ученика, као и због кршења забрана. Поступак због наводне теже повреде обавезе директор покреће најкасније у року од пет радних дана од дана сазнања за кршење обавезе, а за учињену повреду забране поступак се покреће одмах, односно најкасније у року од два радна дана од дана сазнања за наводну повреду забране. Родитељи или законски заступници се обавештавају о покретању поступка без одлагања, то јест најкасније наредног радног дана.

Васпитно-дисциплински поступак води директор школе, а процедура се окончава решењем. Ученик и други учесници поступка дају одговарајуће изјаве. Уколико се родитељ, односно други законски заступник ученика, који је уредно обавештен, не одазове позиву да присуствује поступку, директор школе поставља одмах, а најкасније наредног радног дана, психолога или педагога установе који ће у поступку заступати интересе ученика. О томе да је родитељ пасиван, неодложно се обавештава центар за социјални рад.

Ученик може бити удаљен из образовно-васпитног процеса током трајања васпитно-дисциплинског поступка. Удаљење се примењује најкраће пет радних дана, а најдуже до окончања васпитно-дисциплинског поступка. Током трајања удаљења ученик, родитељ, односно други законски заступник дужан је да се информише о току наставног процеса и да садржаје програма наставе и учења прати уз употребу наставног материјала који школа обезбеђује. Школа обавезно обавештава надлежни центар за социјални рад о удаљењу ученика, и то ради заједничког деловања у реализацији појачаног васпитног рада који се одвија паралелно уз поступак.

Сходно чл. 86 Закона, за повреду обавезе или забране, могу се изрећи мере које обухватају:

- ▶ Васпитне мере
- ▶ Васпитно-дисциплинске мере

За лакшу повреду обавеза ученику могу бити изречене следеће васпитне мере:

- ▶ Опомена
- ▶ Укор одељењског старешине
- ▶ Укор одељењског већа, и то на основу изјашњавања наставника који остварују наставу у одељењу ученика, у складу са општим актом школе.

За тежу повреду обавеза ученику могу бити изречене васпитно-дисциплинске мере:

- ▶ Укор директора
- ▶ Укор наставничког већа
- ▶ Искључење ученика из школе, односно школе са домом, уколико друге изречене мере и активности не доводе до побољшања у понашању ученика и само уколико је реч о ученику средње школе

За учињену повреду забране могу се изрећи следеће васпитно-дисциплинске мере:

- ▶ Укор директора или укор наставничког већа;
- ▶ Премештај ученика од петог до осмог разреда у другу основну школу на основу одлуке наставничког већа, уз сагласност школе у коју прелази, и уз обавештавање родитеља или законског заступника;
- ▶ За ученика средње школе – искључење ученика из школе, односно школе са домом.

Изузетно се и за теже повреде обавеза ученика, ученику основне школе може изрећи васпитно-дисциплинска мера премештај у другу основну школу, а ученику средње школе искључење ученика из школе, или школе са домом.

Када је у питању изрицање васпитне мере, дакле за случајеве када је реч о лакшој повреди ученичких обавеза, не покреће се васпитно-дисциплински поступак.

У случају када предузете васпитне активности и појачани васпитни рад доведу до позитивне промене у понашању ученика, васпитно-дисциплински поступак се обуставља, осим уколико је реч о повреди забране путем које је озбиљно угрожен интегритет другог лица.

Мере изречене ученику након спроведеног васпитно-дисциплинског поступка и утврђене одговорности утичу на оцену из владања у току полугодишта и на закључну оцену. Такође, постоји могућност да одељењски старешина, изузетно и по прибављеној процени тима за заштиту, и то уколико је реч о тежој повреди обавезе или забране учињеној пред крај

другог полугодишта, предложи одељењском већу смањење годишње закључне оцене из владања, с обзиром да се васпитно-дисциплински поступак не може спровести (чл. 86, ст. 8 Закона).

Уколико у току трајања васпитно-дисциплинског поступка родитељ, односно други законски заступник, поднесе захтев да се ученик испише из школе, школа ће донети решење којим се издавање исписнице одлаже до окончања васпитно-дисциплинског поступка.

Закон дефинише бележење података о изреченим васпитним и васпитно-дисциплинским мерама, тако да о њиховом изрицању мора бити обавештена и школа у коју се накнадно уписује санкционисани ученик. Школа у којој ученик наставља школовање у обавези је да прати његово понашање, те да спроводи појачан васпитни рад у сарадњи са надлежним центром за социјални рад и другим установама из спољашње заштитне мреже.

Мере се изричу у школској години у којој је учињена повреда обавезе ученика.

Ученик, родитељ и законски заступник имају право да поднесу жалбу школском одбору на изречену васпитно-дисциплинску меру за извршену тежу повреду обавезе ученика или за повреду забране, и то у року од осам дана од дана достављања решења о утврђеној одговорности и изреченој мери. Школски одбор решава по жалби у року од 15 дана од дана достављања жалбе.

На овом месту споменућемо и правилнике који детаљно опредељују сферу превентивног и реактивног дејствовања у области сузбијања булинга и вршњачког насиља. У питању су: **Правилник о Протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање** (Службени гласник РС, бр. 11/24) и **Правилник о обављању друштвено-корисног, односно хуманитарног рада у установама образовања и васпитања** (Службени гласник РС, бр. 10/24). Први подзаконски акт нормира обавезе образовно-васпитних установа, односно запослених, ученика и родитеља/законских заступника у сфери превенирања булинга, и то тако што дефинише израду одговарајућих програма и планова, динамику поступања и друга битна питања. У случају манифестовања булинга, први од поменутих правилника такође опредељује редослед и садржину реактивног поступања. Са друге стране, правилник који се односи на друштвено-корисни рад садржи правила о примени хуманитарног рада у превентивне и корективне сврхе, те је веома значајан, имајући у виду интенцију да се путем друштвено-корисног рада суштинске утиче на културу и климу у школи.

Треба споменути и **Правилник о стандардима квалитета рада установе** (*Службени гласник РС, 14/18 и 1/24*), који се, између осталог, такође односи на климу у школи.

Како правилници дефинишу поступање релевантних субјеката у одговору на булинг, али и при превенирању ове нежељене појаве, они ће бити детаљније анализирани у поглављу „Оквир за превенирање и реаговање на булинг у основним школама у Србији“.

АНТИБУЛИНГ СТРАТЕГИЈЕ И ПРОГРАМИ

Начелно се може говорити о два приступа решавању булинга у школама: проактивним и реактивним стратегијама. У наставку ће бити изложене основне идеје ове две велике групе приступа и описане поједине превентивне и реактивне антибулинг стратегије. Треба имати у виду да су овакве поделе учињене пре свега у аналитичке сврхе, те да се у пракси најчешће срећу конкретни програми и активности који комбинују ова два приступа. Неки од њих представљени су на крају ове целине.



ПРОАКТИВНЕ АНТИБУЛИНГ СТРАТЕГИЈЕ

Традиционални реактивни одговори на вршњачко насиље, као што су политика нулте толеранције и увођење додатне безбедносне опреме и особља, често подстичу да се проблематично понашање повећа, а не смањи. Такви одговори нису ефикасан начин да се побољша школска клима или академско постигнуће.

Пре него што дамо преглед програма и интервенција које дају добре резултате у погледу превенције вршњачког насиља, кратко ћемо се осврнути на приступе који не дају добре резултате када је превенција вршњачког насиља у питању.

Употреба кажњавања учестало се користи у традиционално оријентисаним школама и одражава политику нулте толеранције и учестало коришћење суспензија и искључивања из школе у функцији решавања вршњачких проблема.

Поред тога, издвајају се приступи који, иако не нужно негативни, немају позитивне ефекте на превенцију и редукцију вршњачког насиља.

- ◆ Очекивање да ученици сами решавају проблеме насиља
- ◆ Решења која укључују избегавање (на пример, саветовати ученике да не користе друштвене мреже као начин избегавања вршњачког насиља на интернету)
- ◆ Реализација краткорочних активности (тј. једнократни скупови или кратак мотивациони говор)
- ◆ Извлачење неколико делова из програма или мали, делимични и некоординисани приступи
- ◆ Рад са појединачним ученицима који су извршиоци или жртве – сви морају бити укључени у превенцију насиља!

Постоје различите антибулинг интервенције које су усмерене на превенцију и реаговање на булинг у школском окружењу. Булинг, као намерно и репетитивно агресивно понашање према деци која су у подређеном положају када су у питању моћ или снага, значајно нарушава квалитет школске климе, те су антибулинг интервенције виђене као својеврсни инструментунапређења социјалне димензије школске климе. Не постоји универзални „рецепт“ за превенирање булинга у школском окружењу. Свака школа би требало да развије сопствени приступ за реаговање у ситуацијама булинга, те донесе суд о томе шта би било

у најбољем интересу ученика. Међутим, постоје бројни примери добре праксе које би школе могле применити или адаптирати према специфичностима окружења.

С обзиром да булинг и вршњачко насиље генерално представља један од главних индикатора негативне школске климе, главни циљеви проактивних стратегија заправо су унапређивање школске климе и превенција вршњачког насиља.

Теорија друштвене дезорганизације, теорија социјалне контроле, модел идентификације и партиципације, користе се као референтни оквири за анализу односа између вршњачког насиља и школске климе. Према наведеним теоријама, присуство дезорганизације и мањак контроле у школама охрабрује појаву вршњачког насиља. Модел идентификације и партиципације обједињује значај бихејвиоралних и емоционалних компонената које се тичу ангажованости ученика током школовања и идентификовања са кључним школским вредностима. Према овом моделу, учесници вршњачког насиља немају развијен осећај припадности школи, наставници и вршњачка група им пружају мању подршку, што доводи до опадања мотивације за учешће у образовно-васпитном процесу.

Учешће ученика у вршњачком насиљу негативно је повезано са односом ученика и наставника, подршком вршњака, осећајем припадности школи и безбедношћу и фер понашањем. Истраживачки напори да се утврди прецизнија веза између разматраних појмова показују да вршњачко насиље посредује у односу између школске климе и когнитивне и бихејвиоралне ангажованости ученика. Ученици у школама са позитивнијом климом осетљивији су на непријатељске поступке својих вршњака него у школама са слабијом климом, где односи међу ученицима нису толико подржавајући.

Приступ усмерен на целу школу има за циљ интегрисање развоја вештина у свакодневне интеракције и праксе уз заједнички напор наставника, породице и деце. Према дефиницији Светске здравствене организације о школама као промотерима здравља (WHO, 1998), у оквиру приступа који је усмерен на целу школу, школска заједница се третира као јединица промене и укључује координирано деловање између три међусобно повезане компоненте: (а) курикулум, подучавање и учење; (б) школски етос и окружење; и (ц) партнерства породице и друштва.

Приступ усмерен на целовити развој детета у образовању промовишу организације као што су Удружење за супервизију и развој курикулума (ASCD) и Министарство образовања САД. Концепт претпоставља промовисање развоја деце која су здрава, безбедна, ангажована,

подржана и подстицана у оквиру одрживог приступа образовању и ангажовању у заједници. Приступ усмерен на целовит развој детета генерално подразумева подршку за: (1) развијање здравих личних односа, (2) опхођење према другима с поштовањем и достојанством, (3) развијање когнитивних капацитета за решавање проблема и креативно размишљање, (4) универзитетско образовање и тржиште рада, и (5) формирање грађанина који доприноси демократском друштву.

Социоемоционално учење представља један од модела позитивног развоја младих, перспективе која је настала је на критици модела дефицита, који је у фокус стављао проучавање „патологије“ живота. На теорију и праксу позитивног развоја утицали су: ослањање на снаге, релативна пластичност људског развоја, концепт резилијентности, покрет позитивне психологије. Перспектива позитивног развоја заснива се на идеји да потенцијал за промене представља главну снагу људског развоја, са посебним акцентом на динамику периода адолесценције као контекстом у коме долази до интеракције релевантних фактора. Промене на боље или горе одликују сваку развојну трајекторију и, без обзира на то, увек постоји потенцијал за систематску промену у понашању и развоју. Поред социоемоционалног учења модели парадигме позитивног развоја међу онима који налазе емпиријску потврду су: Лернеров модел 5 Cs, Бенсонов модел развојних предности, Дејмонов модел сврхе и модел Каталана и сарадника о 15 конструктора у ефективним програмима за младе.

Лернеров 5 Cs модел позитивног развоја заснован је на концепту да здраву младу особу чине: вештине (академске, социјалне, вештине важне за избор професије и очување здравља, као и финансијска писменост); самопоуздање (позитивно самовредновање и самоефикасност); карактер (поштовање социјалних и културних норми, стандарда за исправно понашање; разликовање добра и зла (морални компас) и интегритет); повезаност (позитивни односи са родитељима и другим члановима породице, вршњацима, наставницима, тренерима, менторима, свештеницима и другим представницима заједнице), брига за друге и осећај за социјалну правду. Као шеста компетенција препознат је допринос личном развоју, породици, заједници и друштву. 7 Cs модел проширује 6 Cs индикаторе позитивног развоја (компетентност, самопоуздање, карактер, брижност, повезаност и допринос) како би укључио „креативност“ – замишљену као нову и прилагодљиву способност решавања проблема, значајну у друштвеним и културним контекстима.

Бенсонов модел развојних предности претпоставља да поседовање предности омогућава појединцу да досегне позитивне развојне исходе, односно да се не понаша ризично, да усваја напредне механизме

реаговања и показује резилијентност у тешким ситуацијама. Развојне предности дефинисане су као значајни односи са другима, вештине, могућности и вредности које омогућавају младој особи да оствари позитивне развојне исходе, и то засновано на развојним процесима повезаности, компетенције, подршке и ефикасности. На основу емпиријских студија дефинисан је модел развојних предности којим се групише 40 „предности“ и у четири категорије смешта 20 унутрашњих (посвећеност учењу, позитивне вредности, социјалне вештине, социјална компетенција, позитиван идентитет) и 20 спољашњих предности (подршка, оснаживање, границе и очекивања, конструктивно провођење слободног времена). Развојне предности имају кумулативни ефекат, што подразумева да више развојних предности упућује на боље развојне исходе, а пропратно и редуковање ризика.

Превенцијска наука је заснована на оквиру који идентификује емпиријски верификоване ризичне факторе (структурални, породични, вршњачки, школски, индивидуални) који утичу на вероватноћу настанка нежељених развојних исхода и протективне факторе који посредују или директно смањују вероватноћу настанка проблема. Она настаје на темељу незадовољства научника ограничењима које носи превентивни приступ, који је био базиран на развијању интервенција које су усмерене на специфичан проблем. Превенцијска наука је заслужна за обиље истраживачких доказа о релевантним ризичним и протективним факторима, о међусобној повезаности различитих проблема, као и за теоријске оквире који подржавају добијене налазе у раним интервенцијама.

Систематске анализе програма који се примењују широм света у циљу превенције вршњачког насиља, указују на то да су најнефективнији програми засновани на социоемоционалном учењу, које су спроводили наставници током редовне наставе, величине ефеката су осредње до снажне, умногоме зависно од квалитета примене.

СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ

Не постоји универзална дефиниција социоемоционалног учења. Једна од најприхваћенијих је дефиниција групе истраживача окупљених око организације која се бави истраживањем и промоцијом социоемоционалног учења Колаборација за социјално и емотивно учење (енг. Collaborative for Social and Emotional Learning – CASEL), која је 2020. године допуњена (26 година по препознавању концепта социоемоционалног учења) и по којој оно представља *процес којим сви млади и одрасли усвајају и примењују знање, вештине и ставове како би развили здраве идентитете; управљају емоцијама и постижу личне и*

колективне циљеве; осећају и показују емпатију за друге; успостављају и одржавају подржавајуће односе и доносе одговорне одлуке (CASEL, 2020).

Као кључне социоемоционалне компетенције издвајају се: свест о себи, самоуправљање (интраперсонално), социјална свест и социјалне вештине (интерперсонално) и одговорно доношење одлука.

Свест о себи претпоставља способност препознавања сопствених емоција и мисли те њиховог утицаја на понашање и, недавно, на позитиван начин размишљања.

Саморегулација подразумева способност регулације сопствених емоција, мисли и понашања, успешно и у различитим ситуацијама. Поред вештина управљања стресом, контроле импулса, мотивације и рада који воде ка личним и академским циљевима, саморегулација укључује и способност да се задовољство одложи упорношћу без обзира на изазове.

Вештине управљања емоцијама су темељ борбе против вршњачког насиља. Успешан одговор на вршњачко насиље захтева мирну, чврсту реакцију, чак иако дете није потпуно сигурно у себе. Одговорно понашање посматрача такође може бити ометано јаким негативним реакцијама на злостављање. Ако су деца довољно узнемирена због злостављања које су посматрала, усмериће своје напоре на себе, уместо да помогну другима. Вежбање техника саморегулације и специфичних стратегија против насиља може помоћи ученицима да се понашају на друштвено одговоран начин.

Деци која су жртве вршњачког насиља и које вршњаци одбацују, тешко је да регулишу своје емоције. Коришћење унутрашњег дијалога да би се смирили и реаговали асертивно може помоћи деци избегну исхитрене реакције.

Пример управљања својим емоцијама¹

Опште препоруке за преиспитивање беса

1. Препознај да се осећаш бесно и запитај се зашто се осећаш тако.
2. Саосећај са другим људима. Немој бити заслепљен бесом, већ покушај да видиш како ствари изгледају из перспективе друге особе. Једноставно је, само се стави у ципеле друге особе.
3. Размисли о својој ситуацији на другачији начин, на начин који нуди алтернативу бесу.
4. Слушај поруку коју друга особа покушава да ти пренесе.
5. Укључи поштовање и љубав у оно што причаш и радиш, чак и када си љут/а.
6. Обрати пажњу на то шта се дешава у твом телу када се осећаш бесно и испрати како можеш да контролишеш своје тело како би се смирио/ла.
7. Усмери пажњу на садашњи тренутак, а не на прошлост или будућност. Фокусирај се на то како се проблем због којег си љут/а може решити.

Свест о другима је способност усвајања перспективе других, емпатије и саосећања са њима.

Вештине успостављања и одржавања здравих и испуњених односа са различитим појединцима и групама укључују јасну комуникацију, активно слушање, сарадњу, одолевање друштвеном притиску, конструктивно решавање конфликта, тражење и нуђење помоћи када је то потребно, укључује понашање које је у складу са важећим друштвеним нормама (нпр. са оним што је тим нормама одређено као добро).

Одговорно доношење одлука се односи на тачну процену ризика, доношење одлука на основу разматрања свих фактора који утичу на ту одлуку и највероватнијих последица алтернативних радњи или одлука.

¹ Из материјала које је ауторима приручника уступио на коришћење аутор КБТ водича за децу и адолесценте Gary O' Reilly, PhD, Professor/Director, Doctoral Programme in Clinical Psychology, School of Psychology, University College Dublin, Belfield.

Пример решавања проблема²

Опште препоруке

1. Потражи некога ко може да ти помогне око решавања проблема.
2. Договори се у које време и на ком месту ћеш продискутовати са неким о свом проблему.
3. Побрини се да у том тренутку није укључен ТВ или нешто друго што може да вас омета док разговарате о проблему.
4. Одабери један по један проблем који ћете разматрати.
5. Ако се суочаваш са великим проблемом подели га на мање делове и пробај да га решаваш део по део.
6. Изрази проблем јасно и на позитиван начин.
7. Нека дефиниција проблема буде кратка.
8. Када причаш о проблему буди усмерен на то како проблем може бити решен, уместо утврђивања ко је крив.
9. Запамти да живот отежавају проблеми, а не људи.
10. Буди свестан сопствене одговорности за решавање проблема.
11. Покушај да се сетиш што више решења, без обзира ако ти се неки учине чудним или необичним на почетку.
12. Када смислиш довољно могућих решења, размисли о томе да ли могу да се остваре.
13. Прослави обавезно, када успеш да решиш цео проблем или неки његов део.

РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА НА ПРАКТИЧНОМ ПРИМЕРУ

Гроф Дракула за вампирског градоначелника!

Гроф Дракула је вампир и живи (добро) у Вакан Макан Блакан, у Трансилванији, 327 година. Био је тамо толико дуго да му је то место постало изузетно драго. Толико у ствари да би желео да постане први вампирски градоначелник свог родног града.

Нажалост, зато што је вампир, изузетно је непопуларан међу локалним становништвом, а на последњим изборима за градоначелника добио је само два гласа. Он зна да је један био од њега, а други од Игора, његовог верног слуге.

2 Из материјала које је аутору приручника уступио на коришћење аутор КБТ водича за децу и адолесценте Gary O' Reilly, PhD, Professor/Director, Doctoral Programme in Clinical Psychology, School of Psychology, University College Dublin, Belfield.

Гроф Дракула је схватио да не може сам да реши проблем своје непопуларности и замолио је Игора да му помогне да почне да решава проблем.

Одвојили су неко време и онда позитивно дефинисали проблем грофа Дракуле као:

„Желео бих да постанем популарнији међу становницима Вакан Макан Блакан у нади да ће више њих гласати за мене на следећим изборима за градоначелника.“

Затим су размишљали о следећој листи потенцијалних решења.

Негативне ствари које ћу мање радити...

- Проводићу мање времена са слепим мишевима и другим ноћним створењима.
- Престаћу да гризем људе за врат.
- Нећу остајати у кревету цео дан.
- Престаћу да постављам своје кућне љубимце скакавце на усеве локалних произвођача белог лука.
- Престаћу да пуштам псе на незване госте у мом замку.
- Престаћу са злокобним смејањем.
- Престаћу да једем људе за вечеру.
- Престаћу да мислим да сам бољи од свих само зато што сам бесмртан.

Позитивне ствари које ћу радити више...

- Излазићу више током дана.
- Трошићу више новца на школе и болнице.
- Упознаћу локалне мештане осим Игора.
- Подржаћу локалне занатлије, столаре, посебно месаре.
- Бавићу се добротворним радом.
- Појавићу се на локалној телевизији.
- Ослободићу робове из тамница мог замка.
- Спријатељићу се са локалним ловцима на вампире.

Гроф Дракула и Игор проценили су предности и недостатке сваког од својих предлога и направили јасан план акције који су редовно преиспитивали.

У почетку многи људи нису добро реаговали на очигледне промене у понашању Грофа Дракуле, али су их постепено прихватили. Гроф се нада да ће на следећим изборима добити више од два гласа...

Како би се ефикасно редуковало вршњачко насиље, школе треба да пруже ученицима упутства и обуче их за примену социоемоционалних вештина, како у различитим ситуацијама насиља, тако и проактивно.

АКТИВНОСТИ НА НИВОУ ШКОЛЕ

Међу образовно-васпитним циљевима који су предвиђени чланом 8. Закона о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС, 88/2017, 27/2018 – други закон, 10/2019, 6/2020, 129/2021, и 92/2023*) налазе се и они циљеви који се претежно могу назвати васпитним (на пример, циљ 2: обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целовити развој детета, ученика и одраслог; развијање ненасилног понашања и успостављање нулте толеранције према насиљу; циљ 8: пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета, ученика и одраслог, ускладу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима; циљ 13: развијање осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима и неговање другарства и пријатељства и други). Међу предвиђеним исходима број 5 (члан 9) подразумева се да ученик ради ефикасно са другима као члан тима, групе, организације и заједнице, одговорно и ефикасно управља собом и својим активностима (број 10); ефикасно и конструктивно учествује у свим облицима радног и друштвеног живота, поштује људска права и слободе, комуницира асертивно и ненасилно, посебно у растућој разноликости друштва и решавању сукоба (број 11). Од међупредметних компетенција које су предвиђене чланом 12, за крај обавезног основног и средњег образовања издвајају се: комуникација, одговоран однос према околини, одговоран однос према здрављу, решавање проблема, сарадња и друго. Чланом 79 који регулише права детета и ученика, предвиђена је: подршка за свестрани развој личности, подршка за посебно исказане таленте и њихову афирмацију (став 3), заштита од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања (став 4).

Планирање превенције вршњачког насиља треба да буде препознато и у стратешком опредељењу школе кроз развојни план установе. У школском програму треба да се виде специфичности сваке школе и начини на које школа одговара на препознате потребе ученика, родитеља и заједнице, посебно у програмима који се односе на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања, у програму спречавања дискриминације и програмима превенције других облика ризичног понашања, у програму ваннаставних активности, програму сарадње са породицом и сл. Годишњи план рада школе доноси се у складу са развојним планом и школским програмом и у њему су операционализоване активности, дефинисани начини остваривања, носиоци активности, место и време.

На нивоу целе школе, пре свега препоручује се да школе треба да утврде колико се често вршњачко насиље дешава, који су облици најчесталији, где се инциденти дешавају и како ученици и одрасли реагују на такве инциденте. Стручњаци препоручују да се процена вршњачког насиља спроводи сваке године у пролеће, након што се у школама формирају групе вршњака. Актуелна ситуација у домаћим школама упућује на недостатак истраживачких капацитета који би омогућили адекватну процену и праћење васпитних аспеката образовно-васпитног процеса. Прегледом Акционог плана за спровођење Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године за период од 2023. до 2026. (*Службени гласник РС, 96/2023*), а посебно Акционог плана Стратегије за младе (*Службени гласник РС, 30/18*) и Акционог плана за спровођење Програма о заштити менталног здравља у Републици Србији за период 2019. до 2026. (*Службени гласник РС, 84/19*) препозната је потреба за проширењем истраживачких капацитета који би допринели развоју прецизних индикатора за праћење мера које се, непосредно и посредно, тичу унапређивања васпитне функције школе (Ковачевић Лепојевић, 2024).

Сви одрасли који надгледају групе деце (особље и волонтери) морају бити обучени да реагују на инциденте насиља. Школско особље, ученици и родитељи треба да буду свесни шта је вршњачко насиље, да имају знања о облицима који су заступљени и о факторима који децу доводе у опасност од виктимизације, да буду упознати са знацима упозорења да је дете виктимизовано и шта треба да ураде када дође до насиља. Када особље постигне консензус о томе шта је вршњачко насиље и крене прикладно да интервенише како би га спречило и смањило, стопа вршњачког насиља може значајно опати.

Да би се помогло у успостављању позитивне климе у школи, потребно је развити правила на нивоу целе школе која адресирају вршњачко насиље. Правила тада морају бити јасно саопштена и дистрибуирана у писаној форми (на пример, укључиваћемо ученике који су у ризику од искључивања, када знамо да је неко жртва вршњачког насиља, обратићемо се одраслој особи у школи и код куће). Такође, треба успоставити и саопштити процедуре анонимног пријављивања. Политика дисциплиновања треба јасно да указује на то да вршњачко насиље није прихватљиво, да наведе последице за кршење политике и да се оне доследно спроводе. Последице кршења правила у вези са вршњачким насиљем уместо тога треба да укључују неки облик подршке који помаже ученицима да разумеју инцидент и практикују просоцијално понашање.

Одрасли треба да адекватно прате све области у којима се вршњачко насиље дешава (на пример, ходници, кафетерија, игралиште). Одрасли у школи треба да моделују поштовање и брижно понашање према

ученицима и једни према другима, и покажу вештине решавања социјалних проблема. На пример, директор који руча са малом групом ученика једном недељно показује бригу о ученицима од стране администрације (и такође промовише кохезију међу ученицима, помажући им да науче више једни о другима). Одрасли такође треба да моделују активно понашање посматрача тако што ће брзо интервенисати када дође до инцидената насиља и тако што не одбацују или минимизирају насиље.

Стварање могућности за ученике да међусобно комуницирају на кооперативан, позитиван и инклузиван начин може помоћи у стварању кохезије и саосећања међу ученицима и подстаћи их да практикују социоемоционалне вештине којима су их учили. У тренуцима када је надзор одраслих мање доступан, као што је током одмора, проблематично понашање ученика може се смањити тако што ће им се дати приступ разним играма и спортској опреми, као што су фризби, хула-хопови и слично. Током преласка из основне у средњу школу, промовисање сталних и кооперативних интеракција међу групама ученика је посебно важно. У неким школама ученици остају у непромењеним групама током целокупног школовања.

На нивоу одељења, наставници играју изузетно важну улогу у стварању позитивне климе у учионици. Ако се агресивне норме успоставе, ученици у овим учионицама показују агресивније поступке у наредним годинама школовања. Наставници треба да успоставе стандарде поштовања за интеракцију и да предузму мере када ученичке норме подржавају агresiју. Наставници треба да раде са ученицима да развију правила у учионици за интеракцију са поштовањем и да одржавају периодичне састанке у учионици да би разговарали о вршњачком насиљу. Због своје социјалне моћи међу вршњацима, насилници са „високим статусом“ могу имати посебно негативан утицај на целокупну климу у учионици – а када норме вршњачке групе фаворизују вршњачко насиље, агресивни поступци међу дечацима и девојчицама повећавају се посебно на нивоу средње школе. Међутим, ако други ученици и одрасли не одобравају вршњачко насиље, ово неодобравање се одражава и у успостављеној клими у учионици.

Наставници треба да моделују инклузивно понашање, улажући посебан напор да допру до ученика повучених и одбачених од стране вршњака и да охрабре ученике да укључују своје вршњаке. Постоје докази да када су наставници срдачни и брижни према свима – укључујући агресивну и децу коју одбацују вршњаци – сви ученици у учионици мање одбацују своје вршњаке. Деца која су одбачена од вршњака треба да имају цењено

и поштовано место у учионици, на пример, као „стручњаци“ у неком садржају или области вештина или као асистенти у учионици.

Наставници би требало да раде на промовисању заједница које уче кроз такве стратегије као што су одељенски састанци, групне прославе и групни рад.

Помагање деци да размисле о штетним последицама вршњачког насиља на друге и на сопствене односе могу редуковати ово понашање. Ученицима су потребне прилике да увежбају своје социоемоционалне вештине играјући улоге како да реагују на одговарајући начин у ситуацијама насиља. Наставници могу са ученицима да размишљају о томе како би посматрачи требало да се понашају, а затим да увежбају ове радње у ситуацијама играња улога. Наставници онда треба да подстичу ученике да примењују оно што су научили.

Упаривање деце у ризику са боље прилагођеним и социјално компетентнијим вршњацима може помоћи мање социјално и емоционално компетентној деци да развију ове вештине, и заштите их од ризика даље виктимизације.

Школе такође треба да успоставе систем подршке за жртве вршњачког насиља, јер ће некимма можда бити потребне терапеутске интервенције како би се позабавили психолошким проблемима, као што су депресија и анксиозност. Деца која се налазе у погубној дијади између насилника и жртве са другим дететом могу имати користи од интервенције школског психолога или социјалног радника.

Пошто обрасци породичне интеракције могу допринети вршњачком насиљу и виктимизацији, важно је помоћи родитељима да размисле о сопственим стиловима родитељства и пружити им конкретне смернице за решавање сукоба код куће. Родитељима су такође потребне смернице како да на најбољи начин подстакну усвајање просоцијалних вредности и промовишу развој социјалних и емоционалних вештина.

Поред тога, пошто је већа вероватноћа да ће се многе жртве поверити својим родитељима пре него другим одраслим лицима, родитељи треба да буду свесни вршњачког насиља и, у договору са школом, шта треба да раде код куће ако је њихово дете жртва или учинилац. Школе могу користити ресурсе за подизање свести и вештина као полазну тачку за дијалог између школе и породице о вршњачком насиљу.

СТРАТЕГИЈЕ ВРШЊАЧКЕ ПОДРШКЕ

Стратегије вршњачке подршке заснивају се на учешћу самих ученика у превенцији и реакцији на булинг. Верује се да вршњаци могу адекватније помоћи него школско особље, те да односи у којима изостаје ауторитет одрасле особе имају потенцијал да подрже узнемираваног ученика. Осим на превенцију и реакцију на булинг, стратегије вршњачке подршке показале су позитивне резултате и када су емоционално здравље и благостање ученика у питању, вршњачки односи и школска клима, као и перципирано школско окружење. Многе вештине које се уче кроз modele вршњачке подршке попут асертивне комуникације, активног слушања, управљања емоцијама и решавање сукоба, ученицима могу бити од користи и ван школског окружења или кад заврше формално образовање.

Основна предност стратегије вршњачке подршке почива на принципу ангажовања ученика као носилаца интервенција ка вршњацима. Наиме, током периода адолесценције вршњачки утицаји на појединца су изузетно јаки и постају доминантнији у односу на утицаје из породичног окружења. Младој особи је често много важније шта мисле и раде њени пријатељи, него родитељи, наставници или друге „одрасле“ особе. У комуникацији са својим вршњацима млади су опуштенији, приснији, отворенији, те је кроз ове односе лакше остварити како позитивне тако и негативне утицаје. У оквиру модела вршњачке подршке користе се знања, вештине и искуства деце и младих на планиран и структурисан начин, како би се разумео, подржао и подстакao развој вештина, разумевања и самосвест друге деце и младих са којима деле нешто заједничко.

Постоје четири важна аспекта вршњачке подршке у школском окружењу. Први се односи на обучавање ученика који треба да пруже вршњачку подршку, тј. тренинг вршњачких помагача. Други аспект вршњачке подршке тиче се ученика којима треба да се помогне кроз вршњачку подршку. Трећи аспект упућује на бенефите које школска заједница има од примене стратегија вршњачке подршке, у виду редуковања сукоба и унапређења квалитета вршњачких односа. Четврти аспект односи се на креирање позитивне слике о школи која имплементира стратегије вршњачке подршке у локалној заједници.

Могуће је разликовати неколико типова вршњачке подршке, а сматра се да су четири основна типа: спријатељивање, вршњачко менторство, вршњачка медијација и вршњачко слушање (саветовање). Како би подршка и помоћ вршњака оствариле своје планиране и жељене позитивне ефекте, неопходно је да се систем вршњачке подршке примењује плански и структурирано, поштујући одређене фазе и

принципе. Стратегије је могуће модификовати за ученике различитих разреда, а у неким облицима укључити и особе изван система вршњачке подршке, тј. оне који нису ученици.

Спријатељавање. Стратегија спријатељавања (Befriending) представља једноставнији облик вршњачке подршке, те је погодна за примену и са ученицима нижих нивоа. Она обезбеђује циљану емоционалну и социјалну подршку рањивим вршњацима. Ученици који изводе ову интервенцију тзв. спријатељивачи, имају задатак да покушају да успоставе пријатељске односе са вршњацима који су били жртве булинга или имају друге проблеме у школском окружењу. Спријатељивачи се волонтерски пријављују, а одабрани су након што наставници процене да имају адекватне личне квалитете за ову улогу. Активни спријатељивачи могу помоћи у одабиру и интервјуисању нових волонтера. Постоје два типа спријатељивача – старији или истих година као рањиви ученици. Како би постали спријатељивачи, ученици морају проћи тренинг интерперсоналних вештина, попут активног слушања, асертивне комуникације и лидерства, и обавезно их треба обучити када да потраже помоћ одраслих особа.

До спријатељавања може доћи намерним упаривањем или самоиницијативним повезивањем. У случајевима булинга, спријатељивачу ће наставник доделити жртву као пријатеља, његова улога састоји се у томе да кроз неформалан приступ оствари пријатељске односе подршке са жртвом булинга и помогне му да слободно изрази своје емоције и искуства изазваних булингом. Упаривање се препоручује и случајевима када нови ученик дође у школу те му спријатељивач пружа подршку током транзиције. Приликом оваквог вида вршњачке подршка мора се водити рачуна да у интервенцији не учествују ученици за које постоји оправдана бојазан да ће вршити булинг или они који би могли злоупотребити свој положај. Самоиницијативно повезивање је чешћи облик спријатељавања, када спријатељивач сам „бира“ ученика за кога процени да би имао користи од вршњачке подршке. Често су ту ученици који могу бити рањиви на булинг, попут деце која су усамљена, одбачена или искључена из групе вршњака. Спријатељивач покушава да кроз неформалну интеракцију оствари однос поверења са вршњаком, позива га да се заједно играју, разговарају или на други начин помогну.

У неким школама постоје такозване другарске клупе (buddy bench) или пријатељска стајалишта (buddy stops) као места на којима ученици могу сами потражити вршњачку подршку од „дежурног“ спријатељивача. Спријатељивачима се могу доделити и друге обавезе, попут организовања и надгледања игара на игралишту/у дворишту, поготово у раду са децом која прелазе из предшколске групе у први разред. Некада су спријатељивачи

формалније организовани у смислу да се постоји рад у сменама или носе препознатљив део одеће (капу, јакну, повез преко руке).

Вршњачко менторство. Вршњачко менторство представља посебан вид менторства који подразумева да постоји ментор – ученик, која има задатак да подржи емоционално и академско благостање вршњака (ментија) коме је потребна подршка. Ученик ментор треба да својим понашањем буде узор вршњаку, да му помогне и оснажи га да превазиђе недаће кроз које пролази као жртва булинга. Ангажовање вршњачких ментора и рад са ученицима којима је потребна помоћ треба да допринесе позитивној школској клими која дестимулише насиље.

Вршњачко менторство није препоручено за рад са ученицима млађих разреда, и ментори су уобичајено искуснији ученици. Пријављивање за ментора је самоиницијативно на почетку године, или уколико школа „огласи“ да тражи ментора. У појединим школама се ученици пријављују попуњавањем формулара са уписивањем својих квалификација за дату позицију ментора. Школско особље интервјуише и бира ученике који се обучавају – или интензивно на радионицама или на краћи период током неколико недеља. Ментори се уче вештинама активног слушања, емпатије, говора тела, поверљивости и када се треба обратити одраслој особи. Некада искуснији ментори учествују у реализацији обуке са новим полазницима, што се сматра нарочито корисним. Вршњачки ментори стичу вештине активног слушања жртве и насилника, те у том смислу користе менторство као ослонац за ученике који се налазе у тешкој позицији. Препоручено је да вршњачко менторство буде формалнијег карактера што подразумева тренинг, подршку и вођење ментора. Важно је напоменути да су вршњачки ментори обучени да решавају блаже облике булинга, док озбиљније сукобе пријављују некоме од школског особља.

Вршњачко менторство могуће је разликовати према форми и типовима. Када је у питању форма, вршњачко менторство може бити формално и неформално у зависности од степена структурисаности односа између ментора и ментија. Код неформалног менторства, вршњаци спонтано и природно остварују однос поверења, те и несвесно пружају подршку једни другима. Формално менторство се планира и његови елементи, попут иницирања менторства, динамике спровођења заједничких активности, циљева и трајања се утврђују унапред. Постоје бројни критеријуми за разликовање типова вршњачком менторства: окружење у којем се програм реализује (школа или заједница); број особа са којима се успоставља менторски однос (један-на-један, четири-на-један, група), начин на који се успоставља комуникација (лицем у лице, електронским путем), као и циљеви менторског рада (инструментални, развојни).

Вршњачко менторство пролази кроз неколико основних фаза: изградња, унапређење, одржавање и транзиција.³ Ове фазе не треба посматрати искључиво у линеарном реду, јер је сасвим нормално да се фазе преклапају, понављају или читав процес понови. Прва фаза, изградња, односи се на уобличавање односа између ментора и ментија, њихово упознавање, изградњу поверења, разјашњење улога и договор о границама. У другој фази ради се на продубљивању успостављеног односа кроз истраживање личних интересовања и постављање специфичних циљева. Трећа фаза посвећења је одржавање односа, где се неки циљеви могу преиспитати или проценити шта је до сад остварено. Током последње фазе, транзиције, обављају се припреме за окончање менторског односа.

Вршњачка медијација. Вршњачка медијација представља процес решавања сукоба међу ученицима мирним путем посредством медијатора који је и сам ученик. Да би вршњачка медијација могла да се изведе, ученици у сукобу морају добровољно пристати да учествују у медијацији и, уз ангажовање обученог ученика-медијатора, постигну обострано прихватљиви исход. Успешна вршњачка медијација би требало да допринесе смиривању напетости између вршњака, омогућавању и жртви и насилнику да идентификују проблеме и решења, тако да сви укључени имају осећај да је исход праведан за обе стране, што у крајњем промовише самопоштовање ученика. Вршњачка медијација намењена је реаговању на блаже и умерене облике булинга попут задиркивања и вређања, ситних крађа и уништавања имовине, али се не препоручује када се ради о тежим облицима булинга и физичког насиља.

Као вршњачки медијатори могу се ангажовати и ученици нижих разреда, али није препоручено да буду млађи од девет година. Вршњачка медијација се обично спроводи тако да тим од два медијатора добије задатак да помогне у решавању насталог сукоба међу вршњацима. Природа саме интервенције зависи од врсте и околности ситуације булинга. На састанку се ученици у сукобу прво упознају са правилима извођења интервенције и саглашавају са основним правилима извођења. Током процеса, вршњачки медијатор кроз конструктиван разговор подстиче учеснике да дефинишу настали проблем при том не прекидајући једни друге; затим да идентификују и договоре кључна питања; дискутују и размишљају о могућим опцијама за решавање сукоба; преговарају о плану активност и на крају симболично потписују договор о евентуалној медијацији у будућности. Неизоставни корак вршњачке медијације јесте и мониторинг и евалуација остварених резултата.

3 Четири фазе вршњачком менторства добиле су назив по акрониму B.E.S.T модела (Building – Enhancing – Sustaining – Transitioning) који је развијен од стране Mentoring Partnership of Southwestern Pennsylvania – непрофитне организације из Пенсилваније.

Сваки ученик који треба да добије улогу вршњачког медијатора мора да прође обуку на којој усваја вештине потребне за извођење интервенције. Обуку могу изводити вршњаци истог узраста или обично старији вршњаци – уз подршку или надзор школског особља. Вештине активног слушања, рефлексije емоција, објашњавање изговореног или говора тела и решавања сукоба уобичајено се усвајају кроз играње улога. Млађи ученици обучавају се и преусмеравању разговора, заузимању неутралног става и самоконтроле током разговора. Улога медијатора јесте да ненаметљиво води разговор међу сукобљеним странама, на такав начин да ученици једни друге слушају са разумевањем и без прекидања, да се међусобно поштују и не оптужују.

Иако захтева већи степен припреме и времена, вршњачка медијација се показала ефикасном антибулинг стратегијом. У појединим истраживањима истиче се да се посредством вршњачке медијације превенира наступање отворене конфронтације међу ученицима, или се ефикасније решавају они инциденти за које школско особље није имало времена. Такође се сматра да је корист за вршњачке медијаторе то што су развили личне вештине које ће им служити у будућности, укључујући добре стратегије и вештине за решавање сукоба, снажан осећај друштвене одговорности и повећано самопоштовање.

Вршњачко слушање (саветовање). Вршњачко слушање или саветовање јесте стратегија заснована на претпоставци да постоји већа вероватноћа да ће ученици пре поверити вршњацима своје проблеме него одраслој особи. Вршњачко слушање подразумева поверљив разговор једног слушатеља (обично старијег вршњака) и ученика који пролази кроз тежак период у животу у форми индивидуалних сесија. Слушатељи пружају и емоционалну и академску подршку вршњацима. Слушање је дискретнији облик вршњачке подршке, а мање систем пријављивања проблема као што је булинг. За унапред договорене сесије одређује се наменска просторија у школи, али је могуће да оне буду и ненајављене уколико се за тим укаже потреба. У савременим условима могуће је организовати вршњачко слушање преко неког од електронских медија, у виду онлајн сесија, када ученици који траже подршку могу остати анонимни.

Слушатељи су старији ђаци који пролазе тренинг за вршњачко слушање. На овим тренинзима они усвајају вештине активног слушања, вербалне и невербалне комуникације, поверљивости и решавања сукоба. Додатне вештине које су им неопходне за пружање подршке путем саветовања односе се на: давање фидбека (повратне информације) вршњацима; присуствовање, односно показивање да се обраћа пажња на другу особу; слушање садржаја, односно слушање релевантних информација; слушање намера, односно слушање емоција и важности онога што је

речено; пружање одговора; постављање питања и чекање у тишини. Неки слушатељи пролазе додатну обуку за саветовање и формалније интервенције (нпр. ресторативни приступи). Од велике је важности да тренери буду искусни и квалификовани, било да се ради о члану школског особља или спољњем сараднику. Неопходно је спроводити редовне супервизије рада вршњачких слушатеља, те им пружити додатну помоћ уколико им је потребна приликом решавања проблема.

Вршњачко слушање је оцењено као веома добра стратегија вршњачке подршке. Уочено је да је постојање овог сервиса у школама допринело превенирању булингa тиме што је допринело интеграцији изолованих и усамљених ученика рањивих на виктимизацију булингом, те да је било од великог значаја за ученике који су били жртве булингa. И слушатељи су позитивно оценили ефекте постојања вршњачког слушања, јер је утицало на њихово самопоуздање и задовољство што су учествовали у решавању проблема.

У досадашњој пракси евидентиране су још неке стратегије вршњачке подршке. Стратегија **круг пријатеља** подразумева постојање групе ученика која организује састанак на којем се договарају како да помогну особи која је рањива или се налази у неповољном положају. Ученици волонтери се подстичу да, након обуке, успоставе пријатељске односе и помогну ученицима који се осећају изоловано или одбачено од својих вршњака, те могу бити рањиви на виктимизацију булингом. На тај начин жртве или потенцијалне жртве булингa стичу уверење да њихови вршњаци неће остати пасивни, већ ће им активно помоћи у случају да се осећају застрашено или узнемирено. Група пријатеља омогућава ученику да не буде изолован и развије осећај припадништва одељењу и школској заједници. Исходи примене ове интервенције у школском окружењу могу бити вишеструки попут развијања флексибилних и креативних метода за формирање позитивних односа са вршњацима; подршке жртвама и развој емпатичних вештина код групе пријатеља, као подршка ученицима који врше булинг уколико је ово понашање мотивисано осећајем изолованости и одбачености.

Обука посматрача браниоца (Bystander defender training) има за циљ да утиче на групну динамику булингa. Ова стратегија почива на идеји да се пасивни посматрач подстакне да преузме улогу активног браниоца узнемираваног ученика, те на овај начин пружи спонтану вршњачку подршку. Представља једну од најинклузивнијих стратегија вршњачке подршке, имајући у виду да готово сви ученици могу проћи обуку.

Вође у игри (такође познати и као вође на игралишту, спортске вође и другари на игралишту) јесу старији ученици који организују и подстичу конструктивну игру за млађе ученике у току школских одмора у

дворишту. У старијим разредима некада се називају и спортски ментори. Ову стратегију је могуће комбиновати са осталим облицима вршњачке подршке, нарочито са спријатељавањем. Иако ученици који имају улогу вође у игри могу пријављивати булинг, ова стратегија вршњачке подршке има пре свега превентивни карактер, имајући у виду да су ученици окупирани игром коју организује старији вођа у школском дворишту.

Школски савет чине ученици, одабрани представници, који се редовно састају са члановима школског особља и дискутују о важним питањима у школском окружењу, међу којима је и булинг. Школски савет шаље јасну поруку ученицима да су њихови ставови добродошли и узети у обзир; пружа простор за прикупљање информација и ставова о булингу. Ученицима се пружа прилика да буду укључени у развој различитих политика на нивоу школе, док у неким школама постоје специјализовани комитети за антибулинг који разматрају антибулинг политике и иницијативе. За разлику од осталих видова вршњачке подршке, где се ученици самостално пријављују или их бирају чланови школског особља, чланове школског савеза номинују вршњаци.

Клубове за време ручка оснивају ученици који су већ део неког програма вршњачке подршке (нпр. спријатељивачи или вршњачки ментори) како би организовали активности за рањиве ученике током школских одмора. На овај начин пружа се неформална подршка свим рањивим ученицима или жртвама булинга у школи, али се такође наставља подршка млађим ученицима након што се формално завршио програм менторства или спријатељавања. Ученици могу, у слободно време, доћи да се придруже активностима и разговарају о било каквим проблемима, укључујући булинг, са вршњацима који их подржавају. Вршњаци се могу обучити и за супервизију активности и за вођење индивидуалних један-на један сесија на захтев са ученицима којима је потребна подршка. Клубови за време ручка се разликују од наменских просторија за вршњачку подршку (тзв. drop in места) јер се верује да су мање формални и стигматизујући за ученике који их користе.

РЕАКТИВНЕ АНТИБУЛИНГ СТРАТЕГИЈЕ

Уколико дође до инцидента за који је процењено да представља булинг или је булинг пријављен наставницима, најважнији корак представља заштиту ученика који су жртве. Осим тога, треба радити на томе да се понашање насилника промени, како не би нашао друге жртве и како би у крајњем био активан члан школске заједнице. Осим тога, реаговање на булинг требало би да одврати друге ученике од насилничког понашања, чиме се шаље порука да је школа безбедно окружење. Реактивне антибулинг стратегије усмерене су ка наведеним циљевима.

Неки аутори разликују три приступа или филозофије у реаговању на булинг: моралистички, легалистички и хуманистички.

Моралистички приступ претпоставља да су експлицитно и јасно постављене вредности и морални принципи када је у питању булинг фактор одвраћања од насилничког понашања. Ефикасност овог приступа зависиће од ауторитета школе и његовог прихватања од стране ученика.⁴ Као предност овог приступа могу се навести развијање осећаја моралне исправности ученика и промовисање вредности школе. Међутим, треба напоменути да нема стварног ангажмана са насилником, настојања да се разумеју мотиви насилничког понашања или пронађе заједничка основа за решавање ситуације. Насилник често наставља са булингом на начин који је теже открити (нпр. сајбер булинг).

Легалистички приступ подразумева да постоји сет правила понашања са којима је насилник упознат. Ова правила се обично описују као „санкције“. Санкције могу бити различите, од додатних школских обавеза, одузимања привилегија, тајм-аута, до суспензије или искључења из школе. У случају тешких облика булинга или злоупотребе психоактивних супстанци, предвиђено је укључивање актера ван школе, попут полиције. Као предности овог приступа истичу се јасно преношење поруке да се насиље у школи не толерише и могућност да се у креирање неких правила санкционисања укључе и сами ученици. Међутим, верује се да – иако постојање санкција може одвратити потенцијалне насилнике – оне немају превише утицаја на „теже“ насилнике који се неће претерано обазирати на последице.

4 У оваквим случајевима, насилник разговара са неким из школске управе где му се скреће пажња да је његово понашање противно усвојеним вредностима школе. Од њега се тражи да писмено образложи своје понашање и да се извини жртви. Могуће је позвати и родитеље како би им се објаснила ситуација и позиција школе у односу на булинг.

Хуманистички приступ се заснива на искреној жељи школског особља да разумеју ученика/е који врше булинг, а да их при том не стигматизују као насилнике. Овај приступ почива на међусобном слушању и успостављању двосмерне комуникације међу учесницима булинга, као начину да се успоставе нарушени односи у одељењу и школској заједници. Такође је усмерен на изналажење дугорочног решења сукоба и искрену жељу насилника да се промени. Овакав приступ је много теже спровести него легалистички (захтева обучене водитеље или тренинге наставника), а многи га оцењују и као мање ефикасан.

У наставку текста приказаћемо пет приступа, односно интервенција усмерених на реаговање на булинг:

- ▶ Традиционално дисциплиновање
- ▶ Оснаживање жртава
- ▶ Медијација
- ▶ Ресторативна пракса
- ▶ Групне антибулинг стратегије

Поменуће антибулинг интервенције нису ни у каквом смислу искључиве, те се обично препоручује њихова комплементарна примена, кроз сагледавање појединачних предности и ограничења сваког приступа. У наставку ће укратко бити приказана сваки од приступа.

ТРАДИЦИОНАЛНА ДИСЦИПЛИНСКА ПРАКСА

Кажњавање, односно санкција која следи ученицима који врше булинг, представља основну идеју традиционалне дисциплинске праксе у школском окружењу. Овај приступ подразумева постојање и спровођење јасних правила о прихватљивим облицима понашања и последицама њиховог кршења. Сврха кажњавања ученика који врши булинг јесте настојање да до насиља не дође у будућности, тј. да се насилник одврати од понављања насиља над жртвом. Тиме се преноси и порука осталим ученицима да се слични инциденти неће толерисати у школском окружењу доследном применом дисциплинских процедура од стране школског особља.

Традиционалним дисциплиновањем би, идеално, требало да се реализује неколико значајних циљева. Казна би код насилника требало да произведе подстицај да се понаша на начин прилагођен прописаним правилима и престане са булингом. Дисциплиновање ученика који врши булинг би за остале ученике требало да представља модел како школа третира насилнике, те их одвраћа од непримереног понашања. Ученици који мисле да постоји могућност да постану жртве булинга могу осећати већи степен безбедности знајући да се непримерено понашање

доследно кажњава. У извесном смислу, „правда је задовољена“, јер је насилник у крајњем кажњен, али не прекомерно или на начин да се дисциплиновање доживи као освета.

Традиционална дисциплинска пракса углавном обухвата неколико основних корака. Прво је потребно установити која понашања и ситуације представљају облике булинга. Друго, неопходно је поставити правила или процедуре на основу којих наставници конкретне ситуације могу да означе као булинг. Треће, обавештавају се сви у школи које се ситуације сматрају булингом и како се поступа у случајевима препознатим као булинг. Када дође до случаја који је идентификован као булинг, потребно је открити све аспекте догађаја. Наредни корак односи се на примену одговарајуће санкције према насилнику. Без обзира на описан след корака, наставник процењује сваку конкретну ситуацију, образлаже предузете активности, али понекад разговара са насилницима или његовим родитељима. Улога наставника у реаговању на булинг не завршава се прописивањем и спровођењем санкције, већ он прати резултате кажњавања и позитивно вреднује и подстиче она понашања која доприносе просоцијалном понашању.

Већина школа сасвим сигурно спроводи неки вид традиционалног кажњавања, али за његову адекватну имплементацију неопходно је неколико предуслова у школском окружењу. Постоје јасни прописи понашања са предоченим санкцијама који су комуницирани са свим у школском окружењу. Пожељно је имати дискусије на нивоу одељења како би се препознала или размотрила правила којима се регулишу односи међу ученицима. Постоје прецизни критеријуми на основу којих се одређује шта је примерена санкција за конкретан случај булинга. Школска заједница, ученици, школско особље и родитељи упознати су са правилима за примену санкција. Санкције се примењују доследно, а не произвољно или као ретрибуција за прекршено правило. Личне и социјалне карактеристике не би смеле имати никаквог утицаја приликом одлучивања о примени санкције већ искључиво природа понашања означеног као булинг. Потребно је водити озбиљне разговоре са ученицима, како би се објаснили разлози примене дисциплинске мере, а уз надзор родитеља или старатеља. Од велике је важности пратити понашање ученика који је вршио булинг, како би се са сигурношћу утврдило да је престао са таквим понашањем. Уколико се уочи напредак код насилника, треба наћи начина да се похвали или награди у циљу подстицања просоцијалног понашања.

Иако широко прихваћено као антибулинг стратегија у школама, традиционално дисциплиновање неминовно прате и извесни недостаци. Директно кажњавање може водити поштовању правила, али није

гаранција промене ставова и мотива који су довели до насилничког понашања. Осим тога, постојање претње да ће понављање насилног понашања довести до казне, може бити слаб механизам одвраћања уколико насилници уживају подршку вршњака или уживају у надмоћи над жртвом. Стога се традиционално кажњавање показало успешнијим код превенирања потенцијалног булинга, него настојања да „тежи“ насилници промене своје понашање. На степен успешности кажњавања јако утиче старост ученика, имајућу и виду да се овај тип дисциплиновања успешнијим показао код ученика нижих разреда. Уколико се санкција доживљава као несразмерна учињеном понашању или неправедна, може доћи и до развијања антисоцијалног понашања. Све ово води томе да је за примену традиционалне дисциплинске праксе неопходно остварити висок степен надзора над самим поступком, што није увек случај у школама. Иако савремена педагошка теоријска мисао и емпиријска пракса подстичу неке друге реактивне некажњавајуће приступе, у већини школа је традиционално дисциплиновање и даље једна од широко и учестало примењиваних антибулинг стратегија. Поједина истраживања указују да велика већина школског особља оцењује дисциплиновање као ефективну и економичну антибулинг стратегију, једноставну за имплементацију. Осим тога, у неким школама, правила која регулишу употребу санкција осмишљавају се уз активну сарадњу ученика, уз претпоставку да ће бити шире прихваћене од стране вршњака.

ОСНАЖИВАЊЕ ЖРТВЕ

Оснаживање жртве, као антибулинг стратегија, почива на идеји да је потребно решити дисбаланс моћи или снаге који постоји међу учесницима булинга, жртве и потенцијалних насилника. Она је усмерена на смањење рањивости жртве у односима са ученицима који врше булинг, кроз јачање капацитета за самостално решавање проблема и одбрану од претњи и насиља. Пребацивањем фокуса са насилника на жртве, утиче се на самопоштовање ученика као потенцијалне жртве и повећава вероватноћа његовог самосталног супротстављања насилницима, што није случај када се примењују неке друге интервенције у којима жртва не партиципира. Ово је такође начин да школско особље избегне примену мање популарне методе директних санкција према насилницима и последично негативне исходе везане за традиционално дисциплиновање.

Важан предуслов увођења оснаживања жртве као антибулинг интервенције почива на пажљивом разматрању капацитета и рањивости жртве, и процени да ли ће и какве предности жртва имати од приступа. Уколико је овај критеријум остварен, може се организовати тренинг оснаживања, који мора бити пажљиво испланиран и вођен од стране високо обучених и стручних лица. Тренинг оснаживања може бити усмерен на јачање

неколико група важних вештина које ученик-жртва треба да усвоји: јачање самопоуздања, унапређење физичких вештина, развијање вербалних вештина и усвајање асертивних вештина. По окончању тренинга, врши се континуирани мониторинг примене усвојених вештина у интеракцији жртве са потенцијалним насилницима. Изградња самопоуздања, као први сет вештина који ученик може усвојити током тренинга, усмерен је ка изградњи позитивних ставова о себи, уз јачање резилијентности и асертивности у односима са другима. Некада се у ове сврхе користи рационална емотивна едукација, како би се особа подстакла да себе види у позитивном светлу и оптимистично посматра догађаје у окружењу. Кроз развој емоционалне интелигенције особа учи да уочава и процењује емоције других, те да их интерпретира у позитивном тону. Тренинг се може организовати кроз индивидуални приступ са једним учеником, или, што је чешћи случај, у мањим групама. Тренинг може обухватити низ активности попут играња улога, разговора о проблемима жртава, дискусије о потенцијалним решењима, као и извештавање о искуству ако је у међувремену жртва била у прилици да се супротстави насилнику. На групним сесијама, водитељ тренинга спроводи вежбе у оквиру којих ученици имају задатак да дају афирмативне изјаве о себи, док је последња етапа – демонстрација начина на који се жртве могу супротставити насилницима. Имајућу у виду осетљивост тематике, јако је важно да водитељ тренинга (наставник или стручњак) буде сензибилисан за овакву врсту активности.

Други сет вештина у оквиру оснаживања жртве односи се на стицање *физичких вештина*, где се уобичајено подразумева тренирање неке борилачке вештине (бокс, карате, џудо, теквондо и сл.). Савладавање неке технике самоодбране ствара код жртве осећај самопоуздања и сигурности да се супротстави насилнику. Треба напоменути да су истраживачи указали да фокус на развијање физичких вештина кроз борилачке спортове некада може довести до антисоцијалног и насилничког понашања.⁵ Осим тога, физичке вештине од мале су користи жртвама које доживљавају вербални булинг. Жртва може стећи утисак да је адекватно одговорити физичким нападом на вербални булинг, што само може додатно да погорша ситуацију. Стога се препоручује опрез приликом доношења одлуке да се жртва оснажи кроз унапређење физичких вештина.

Уколико је ученик жртва вербалног булинга, тренинг оснаживања могуће је организовати у правцу развоја вербалних вештина. Жртва учи

5 Ово треба разумети кроз једну важну ограду. Аутори су указивали на то да насилничко и антисоцијално понашање спортиста који тренирају спортовне снаге (бокс, дизање тегова, рвање) у ствари рефлектују неке особине личности које их предиспонирају за учешће у овим спортовима.

да насилнику узврати на исти начин, самоуверено, кроз кратке, веште и духовите опаске чиме се насилнику ставља до знања да жртва није заплашена, и последично регулише дисбаланс моћи који је суштина булинга. Међутим, и овој техници треба приступити уз крајњи опрез, имајући у виду да када се ради о повученој деци (што жртве често јесу) или деци која нису вербално вешта и самоуверена, одговарање ученику који врши булинг „истом мером“ неће увек дати позитивне резултате.

Прихватљивији и сигурнији одговор на вербални булинг остварује се кроз коришћење асертивног приступа означеног као „замагљивање“ (*fogging*) у оквиру оснаживања ученика. Суштину овог приступа чини минимална вербална и емоционална реакција (а некада и потпуно одсуство ове реакције) на провокације насилника.⁶ Жртва готово у потпуности избегава директну интеракцију са насилником, те је он обесхрабрен да даље врши булинг имајући у виду да његово поступање није произвело исход какав је желео постићи насилничким понашањем. Водитељ тренинга обучава ученика асертивној комуникацији, и посредно га наводи да слободно бира речи у замишљеној интеракцији са насилником. Водитељ мора бити јако пажљив да ученика директно не наведе на акције које он сматра сврсисходним, а које у крајњем не морају имати позитивне исходе.

Оснаживање жртве може се посматрати као веома корисна антибулинг интервенција, и њена велика предност јесте могућност компатибилне примене са другим стратегијама за спречавање и превенцију булинга. Још једном напомињемо да одлучи о примени неке варијанте оснаживања жртве, мора претходити пажљива процена ситуације и користи које потенцијална жртва има од тренинга оснаживања. Ова стратегија није препоручена у ситуацијама значајног дисбаланса моћи између жртве и насилника, или уколико ученик изричито не жели или не може да развије потребне вештине, јер постоји мала вероватноћа да ће стећи самопоуздање за самостално супротстављање насилницима. Осим тога, не препоручује се оснаживање жртве у оним ситуацијама када постоји реална могућност да ће доћи до испољавања насилничког понашања.

МЕДИЈАЦИЈА

Медијација је, уопштено говорећи, стратегија решавања конфликта мирним путем, уз посредовање неутралне, треће стране. Уобичајено се посматра као начин превазилажења критика упућених традиционалним

6 На тренингу за овакву врсту одговора ученици имају задатак да напишу неколико погрдних и увредљивих назива на папирићима и убаце их у кутију. Затим сваки ученик насумично извлачи папирић и добија инструкцију да увреди водитеља тренинга. Водитељ одговара незаинтересовано изговарајући „вероватно“, „можда“, „можда ти се учинило“ и слично. Ученици након тога понављају вежбу у паровима.

облицима дисциплиновања, а које се односе на ауторитаран начин решавања проблема без учешћа ученика у читавом процесу. Ученици имају прилику да, кроз процес медијације и уз помоћ медијатора, преговарају о ситуацији и дођу до обострано прихватљивог решења. Најважнију улогу у процесу медијације има медијатор, односно посредник који ствара окружење у којем ће сукобљене стране моћи слободно да изразе своје виђење догађаја и емоције. Он мора бити особа која поседује одличне вештине комуникације и активног слушања, како би усмерио пажњу на изналажење најбољег начина за решавање конфликта. При том он мора да има рационалан став и контролу сопствене емпатије, како би се интензивна осећања и ставови сукобљених страна испољили у подржавајућем окружењу. Тоналитетом свога гласа, одабиром речи и диктирањем темпа дискусије медијатор шаље поруку да је потребно и могуће доћи до обострано прихватљивог исхода. Медијатор је уобичајено члан школског особља а који је прошао обуку за медијатора. Улога медијатора може бити додељена ученику о чему је више било речи у претходном делу приручника (видети поглавље Вршњачка медијација).

Неке од основних карактеристика медијације односе се на следеће аспекте: учесници медијације контролишу сам процес и исходе медијације; учесници сами одређују сукоб, а медијатор им помаже да дођу до решења; медијатор мора наступати непристрасно; улога медијатора није да некога казни; медијатори нису арбитри и не доносе одлуке о исходима конфликта; учешће у медијацији је у потпуности добровољно; учесници у сваком тренутку могу прекинути медијацију уколико сматрају да се овим процесом не може решити сукоб; читав процес медијације усмерен је на узајамно изналажење обострано прихватљивог исхода.

Процес медијације пролази кроз неколико основних фаза. Свакако, иницијални корак интервенције односи се на препознавање сукобљених ученика и процену њихове спремности да учествују у мирном разрешењу конфликта уз помоћ медијатора. Други корак представља састанак који се може одвијати одмах по инциденту (уколико се сукобљене стране сагласе) или, што је чешћа варијанта, у уговореном термину након сукоба, што је и препоручено када се ради о тежим и сложенијим ситуацијама. На састанку се учесници упознају и саглашавају са правилима спровођења медијације, односно да не прекидају учесника који говори, и да настоје да истински саслушају другу страну. Медијатор инструкује учеснике да сваки понаособ опише инцидент који се десио, а након тога сумирају шта је друга особа рекла, притом не износећи коментаре или мишљење. Уколико сматра да је потребно, медијатор може затражити и додатна појашњења о самом догађају, али притом водећи рачуна да не подстакне додатну дискусију или сучељавање ставова. Наредни корак представља сажетак свега реченог на састанку које обавља медијатор а у форми која је за сукобљене стране прихватљива. У следећем кораку важно је да

учесници изразе емоције у погледу поступака друге стране, на начин да не прекидају друге и да могу да препричају како се друга страна осећала због сукоба, наравно, без изношења закључака. Имајући све претходне активности у виду, медијатор сугерише учесницима да пробају да пронађу начине решавања ситуације у форми листе, након чега учесници бирају оно решење за које су оценили да је обострано прихватљиво. Када се учесници усагласе око исхода, медијатор је дужан да опише постигнут договор користећи формулације самих учесника, у форми документа који учесници у медијацији потписују. Саставни корак медијације и мониторинг процеса и понашања, је да се договарају додатни састанци уколико је целисходно.

Упркос очигледним предностима, треба напоменути да примена медијације може имати и извесна ограничења у ситуацијама означеним као булинг, а који су повезани са природом ове појаве. Булинг одликује диспаратет моћи који насилнику одговара те постоји велика сумња да ће он бити заинтересован да кроз медијацију прекине постојећу ситуацију. Што је жртва у подређенијем положају у односу на насилника мања је вероватноћа да се у поступку медијације могу понашати као равноправни преговарачи. Осим тога, са овим је повезана и немогућност медијатора да у тешким инцидентима булинга сачува неутралну позицију у односу на стране у конфликту. Када се рада о тежим облицима булинга или ситуацијама које обухватају и нека криминална понашања препоручује се примена неких других антибулинг стратегија. На крају, постоји и проблем доћи до високообучених и сензибилисаних медијатора којих нема у толиком броју те често нису доступни школама.

Уколико се узму у обзир ограничења медијације као антибулинг стратегије и уколико се адекватно процене ситуације када постоје услови да се она примени (сукобљене стране су сагласне да учествују у медијацији, медијатор је добро обучен и у стању да одржи непристрасну позицију у сукобу), медијација може бити одлично средство за реаговање на блаже форме булинга што утиче на школску климу.

РЕСТОРАТИВНА ПРАКСА

Стратегије ресторативне праксе почивају на идеји ресторативне правде која се односи на надокнаду или поправљање причињене штете коју изазива булинг. Ресторативни приступи фокусирају се на решавање сукоба и поправљање штете. Циљ им је да се они који су нанели штету подстакну да признају утицај почињеног, да им се да прилика да учине репарацију и да се покају. Онима који су претрпели штету нуди се могућност да се њихова штета или губитак призна и исправи и да опросте насилнику. Дакле, циљ није казна по себи, већ исход који ће водити поправљању нарушених односа који су водили булингу, и тиме он дугорочно превенира.

Ресторативни приступ може обухватити читав низ различитих интервенција које се могу кретати у распону од неформалних разговора до потпуно формализованих састанака. Неки од ових приступа су кругови за решавање проблема, ресторативне дискусије, ресторативни састанци поновног повезивања између школског особља и ученика, ресторативни планови размишљања, мини конференције; конференције у учионици и формалне ресторативне конференције. Уобичајено се ресторативни поступак планира као унапред испланирана конференција, на којој се насилнику, а потом жртви, поставља сет договорених питања о учињеном насиљу и причињеној штети. Сукобљене стране изјашњавају се и о томе на који начин се причињена штета може надокнадити. Насилник се након тога пита да изнесе свој став по питању исхода настале ситуација, а у циљу да понашање не понови и касније. Конференција се уобичајено завршава када је договорена акција уз сагласност жртве спроведена, иако се препоручује мониторинг ситуације, уз планирање додатних активности уколико се укаже потреба. Уколико се ради о ученицима нижих одељења, припремају се инструкције како да насилници упуте извињење, односно како да жртве прихвате извињење.

Ресторативни приступ може имати форму мини конференције на нивоу одељења у ситуацијама када је у проблем укључено више ученика или је за решавање проблема потребно укључити и друге вршњаке који нису директно учествовали у булингу. И у овом облику ресторативне праксе жртва/е и насилник/ци описују догађај и своја осећања, уз разматрање мишљења и ставова осталих ученика у конференцији. Коментари вршњака имају функцију додатног притиска на насилника да се покаје и сагледа последице својих поступака, те у том смислу прилагоди своје понашање. У оваквим ситуацијама предлаже се опрез како поступак не би постао својеврсно суђење насилнику и његовом етикетирању и стигматизацији. Ученик који врши булинг треба путем коментара вршњака да буде свестан да се његово понашање не одобрава, те би ресторативним деловањем требало да поступи исправно.

Посебан тип ресторативне праксе који се организује у случајевима озбиљнијих ситуација булинга представља конференција заједнице, као врло комплексан поступак у којем учествују сви заинтересовани за решавање проблема – насилник, жртва, родитељи, пријатељи, наставници и стручни сарадници. Сви који учествују у конференцији износе виђење догађаја како би се на целисходан начин разумели узроци булинга и његове последице, а затим договорили правци решавања проблема, који ће позитивно утицати на одељенску климу и вршњачке односе. Уз подршку присутних, жртва је охрабрена да слободно опише шта јој се десило и како је доживела последице насилничког понашања. Са друге стране, присуство „публике“ требало би додатно да подстакне

насилника да се покаје и да активно учествује у изналагању исхода који би поправили насталу ситуацију. Публика би требало да размотри предложене ресторативне акције произашле из дискусије насилника и жртве. Добро обучени фацитатор мора водити рачуна да пажљиво усмерава ток ресторативне акције, како би се реализовали што повољнији исходи – жртва је без страха изразила како се осећа, насилник жели да се промени и поправи штету, а посматрачи прихватају предложена решења проблема, иако се може радити о ситуацијама које одликују интензивне емотивне реакције.

Потребно је поменути и неке изазове који се везују за ресторативну праксу као антибулинг стратегију. Било који тип ресторативне праксе морају водити обучени фацитатори, јер је у случајевима када особа која води конференцију не може да заузме неутралан став у погледу ситуације булинга, позитивни исход мало вероватан. Некада није могуће сасвим јасно утврдити да ли је прихватање ресторативног понашања од стране насилника мотивисано искреним кајањем или жељом да се процес што пре оконча. Осим тога, интеграција у школску заједницу и поправљање односа са жртвом може бити од малог значаја за неке особе, нарочито код насилника који уживају велику подршку вршњака. Ресторативна пракса је у појединим школама наишла на слабију подршку школске заједнице. Упркос поменути ограничењима, уколико постоје обучени фацитатори и процењено је да је ученик који врши булинг истински спреман да прихвати последице свог понашања и понаша се ресторативно, различити ресторативни приступи могу имати значајне користи. У појединим истраживањима установљено је да се неки од ресторативних приступа користи у $\frac{3}{4}$ случајева реаговања на булинг. Такође су оцењени и као „инклузивни приступи“ јер нема препрека у укључивању ученика са посебним образовним потребама.

ГРУПНЕ АНТИБУЛИНГ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ

Групне антибулинг интервенције одликује ангажовање више ученика у реаговању на ситуације булинга. Као илустративне примере ове реактивне стратегије представимо три приступа: метод групе подршке, метод подељене одговорности и судове за насилнике.

Метод групе подршке. Метод групе подршке (раније познат и као приступ без оптуживања) представља групну антибулинг стратегију усмерену на организовање групних састанака вршњака у циљу изналагања некажњавајућег исхода. У основи је уверење да ће жртва бити подстакнута да слободно искаже свој проблем и идентификује насилнике када постоји сазнање да неће бити кажњени. Групни састанак, којем поред жртве присуствују и други вршњаци који су на страни жртве, треба да послужи

насилнику да сагледа емоције и проблеме које је жртва искусила због булинга. Последично, ово ће га мотивисати да преузме одговорност за почињено насиље, развије емпатију према жртви и учествује у креирању решења усмерених на унапређење безбедности и благостања жртве.

За успешну реализацију метода подршке групе није пресудно да насилници експлицитно признају да осећају кривицу за вршење булинга, већ је фокус на развијању емпатије према жртви и недаћама које пролази услед узнемиравања које је искусила. Крајњи исход не мора бити насилник који се понаша ресторативно уз исказивање извињења жртви, већ промена код ученика који врши булинг да одустане од насилничког понашања и изрази потребу да се понаша подржавајуће према вршњацима. Присуство других вршњака састанцима није усмерено на осуђивање поступка насилника, већ на изналажење предлога и идеја да се жртви помогне, а насилник мотивише на просоцијално понашање. Наставник има улогу фацитатора и помаже ученицима да заједнички поделе одговорност за решавање проблема.

Метод се уобичајено одвија кроз седам корака. Фацитатор прво организује интервју са учеником који је био жртва булинга. Фокус је пре свега на подстицању ученика да опише како се осећа, а не на исцрпном извештавању о догађају. Након тога од њега се тражи да именује насилника и вршњаке који би били део групе подршке за решавање проблема. Овом приликом је жртви јасно саопштено да именовани насилници неће бити кажњени за учињено. У наредној фази организује се групни састанак са максимално осам учесника, којем присуствује група насилника и други ученици који имају сазнања о инциденту и који би могли активно допринети решавању проблема. У трећој фази фацитатор предочава групи да жртва булинга има проблем, али се не дискутује о инциденту који се десио нити се износе оптужбе за булинг. Од ученика или групе ученика која врши булинг се не тражи да признају одговорност за инцидент и експлицитно се наводи да нико неће бити кажњен, те да је састанак групе искључиво у функцији изналажења позитивног исхода. Овакав приступ почива на уверењу да ће некажњавање код насилника пробудити емпатију према жртви и одговорно понашање. Фацитатор ће се у наредној фази трудити да нагласи да сви учесници треба да преузму заједничку одговорност како би се узнемиравани ученик поново осећао безбедно. У петом кораку учесници групног састанка се подстичу да изразе своје идеје и ставове о томе како да се жртви булинга помогне. Након тога, сваки од учесника састанка се обавезује да ће преузети одговорност за побољшање безбедности и благостања ученика жртве, чиме се састанак завршава. Након недељу дана организују се индивидуални састанци како би се проценио прогрес имплементираних интервенција.

Метод групе подршке оцењен је као добра антибулинг стратегија, алтернативна традиционалном дисциплиновању и кажњавању кроз групни рад вршњака. Упркос значајним позитивним резултатима, ову антибулинг стратегију одликује и неколико изазова у имплементацији. Имајући у виду фокус на избегавању кажњавања, свакако да метод групе подршке није пригодан у ситуацијама тешких облика булинга. Због своје природе, намењен је ситуацијама када група ученика узнемирава вршњака. Од насилника се експлицитно не траже да се извини жртви, те иако је исказао емпатичност према жртви, упућивање извињења у појединим ситуацијама може бити саставни део онога што жртва очекује као решавање проблема. За ефикасно спровођење интервенције, потребно је пажљиво одабрати групу ученика који подржавају жртву и који желе да учествују у проналажењу решења. Читав процес захтева водитеља – наставника који је добро обучен за вођење метода групе подршке.

Метод подељене одговорности или ПИКАС метод. ПИКАС метод или метод подељене одговорности је комплексан приступ којим се настоји проналажење трајног решења кроз низ састанака и расправа са појединим ученицима и са групама ученика, а како би се избегло директно кажњавање. Назив је добио по шведском психологу Анатољу Пикасу и примењује се у ситуацијама када група ученика, континуирано и у дужем временском периоду врши булинг над једним или више ученика. У основни ове антибулинг стратегије јесте претпоставка да су ученици који врше булинг у великој мери под утицајем групе са којом се идентификују, али да се обично нерадо укључују у ове активности. Стога би утицајем на групу могло позитивно да се делује на сваког појединачног члана. Према овом приступу у појединим случајевима и сама жртва може провоцирати насилнике, те се акција фокусира на обе стране у сукобу.

Метод подељене одговорности одвија се кроз шест фаза. Прво се прикупљају информације како би се идентификовала група ученика за које се сумња да су вршили булинг и ученика за којег се претпоставља да је жртва насиља. Уобичајено је да се ради овог циља консултује особље школе и избегава контакт са особама укљученим у булинг. Групу насилника генерално чине ученици „осумњичени“ за директан булинг или они који га на неки начин подстичу, а понекад и други ученици који су имали улогу посматрача. Ово се не ради у циљу генерисања оптужби, већ искључиво да би се утврдило ко је све учествовао у инциденту. Члановима осумњичене групе изричито се ставља до знања да кажњавање никако није циљ интервенције.

Друга фаза односи се на састанке који се одвијају индивидуално са ученицима за које се сумња да су вршили булинг. На овим састанцима

се сваком „осумњиченом“ предочава ситуација, да је евидентиран инцидент који су посматрачи потврдили, те да се један ученик осећа виктимизовано због поступака групе. Наставник пажљиво води ученика кроз сценарио описаног догађаја, како би се усагласили око тога да се виктимизирани ученик осећа узнемирено, те да би се, последично, дошло до одлуке да се реши настала ситуација. Наставник ће даље дати низ предлога у смислу потенцијалних опција за решавање проблема, али ће подржати сваку конструктивну иницијативу која је у овом смислу дошла од стране „осумњиченог“ ученика. На крају састанка предлаже се нови термин у коме ће се анализирати прогрес интервенције. Разговор се по истом моделу обавља са сваким чланом групе, с тим да је први разговор пожељно обавити са оним учеником за кога постоји сумња да је вођа „осумњичене“ групе.

У наредном кораку и тек након састанака са групом насилника, организује се састанак са учеником који је жртва булинга. На овом састанку, жртва описује свој доживљај виктимизованости, уз подршку наставника који се труди да оствари однос поверења са учеником. Слушајући жртву, наставник процењује да ли је у питању класична, пасивна, непровакативна жртва, или је ипак играла неку улогу у изазивању насиља. Након тога, наставник ће упознати ученика са спремношћу неких „осумњичених“ ученика да се проблем реши, те да жртва посматра и процењује понашање насилника. Ученик, за кога се сумња да је провакативна жртва, подстакнут је да се осврне на сопствено понашање које је провело „осумњичене“ и модификује га у будућности. У четвртој фази потребно је пратити прогрес поступка и то кроз појединачне састанке са укљученим странама.

Пета фаза односи се на групни састанак са ученицима који чине групу „осумњичених“ за булинг, како би се установило да ли су напредовали захваљујући личном залагању и како би имали прилику да искажу шта је свако од њих учинио како би стигли до позитивних исхода. Овај састанак такође служи као припрема за финални састанак са жртвом, али под условом да је оцењено да је група ученика спремна да се пријатељски опходи према жртви булинга. Група „осумњичених“ треба да се договори шта желе да кажу ученику-жртви или да јој сугеришу како да измени своје понашање уколико са ради о провакативној жртви. Након тога следи позив жртви да се састане са групом ученика који су вршили булинг.

У последњој етапи организује се групни састанак са жртвом и групом насилника како би се размотрио прогрес у решавању проблема. Група „осумњичених“ би, у идеалном случају, већ требало да је жртви ставила до знања да су спремни да измене своје понашање тиме што су престали да врше булинг или су чак пријатељски настројени. Наставник, иако задржава неутралну позицију, усмерава ученике да заједнички осмисле

дугорочно решавање проблема и позитивног исхода, што може прерасти и у форму неког писаног споразума. Препоручује се да школско особље настави да посматра групу „осумњичених“ насилника како би били сигурни да се булинг не понавља.

У истраживачкој пракси потврђена је висока ефикасност ПИКАС метода као реактивне антибулинг стратегије, што никако не значи да у њеној имплементацији не постоје својеврсни изазови. Као и у случају метода групе подршке, намењен је пре свега ситуацијама у којима булинг врши група а не један ученик. Како и код осталих антибулинг стратегија, водитељи састанака, у овом случају наставници, морају бити обучени у вођењу интервјуа појединачно са ученицима, а потом у организацији групних састанака. Препоручује се опрез у одабиру случајев булинга који ће бити циљ метода подељене одговорности, јер је потребно проценити да група насилника може да промени своје понашање у будућности. Метод захтева посвећеност у дужем временском периоду и пажљиво планирање сваке етапе процеса. Стога су нека истраживања показала да се ПИКАС метод ретко имплементира у школском окружењу.

Суд за насилнике (Bully court). Један од иновативнијих начина реаговања на булинг представљају тзв. судови за насилнике (bully courts). Чланове суда чине одабрани ученици чија је улога да разматрају околности ситуације означене као булинг према јасно дефинисаним процедурама „суда“. Ово својеврсно „судско веће“ испитује све особе које могу имати информације релевантне за конкретни случај булинга, те након тога већају и дају предлоге у погледу примерних санкција. Наравно, школска администрација у крајњој инстанци одлучује о исходу, али се може закључити да судови за насилнике имају извесне предности у односу на дисциплиновање које спроводи само школско особље. Чланови суда јесу ученици те се сматра да боље од наставника разумеју своје вршњаке, нарочито у оном школском окружењу где не постоји велико поверење у наставнике од стране ученика. Стога би се процена ситуације и предложене мере могле перципирати као праведније него када о случају одлучује само школско особље.

Међутим, упркос очигледним предностима оваквог приступа, судови за насилнике могу бити мотив да се оваква својеврсна позиција злоупотреби, да се таргетирају они ученици који немају добру репутације или се „судском већу“ не допадају из разлога невезаних за инцидент са елементима насиља. Имајући ову могућност у виду и опрез са којим се мора прићи приликом имплементације ове форме реаговања на булинг, она није толико честа у школама.

ПРИМЕРИ АНТИБУЛИНГ ПРОГРАМА У ШКОЛАМА

На основу теоријских објашњења феномена булинга и података спроведених истраживања, данас су креирани бројни успешни модели реаговања на булинг. У наставку ће бити приказани неки од антибулинг програма који су се показали као ефикасни и ефективни инструменти у суочавању са овим сложеним друштвеним феноменом. У питању су програми који комбинују елементе проактивног и реактивног приступа проблему булинга у школском окружењу.

ПРОГРАМ STEPS TO RESPECT

Steps to Respect је програм превенције вршњачког насиља у школама, који је намењен основцима од трећег до шестог разреда. Циљеви програма су смањење проблема везаних за вршњачко насиље у школама (и починилаца и жртава) и повећање просоцијалног понашања ученика кроз: 1) повећање свести и одговорности особља, 2) подстицање просоцијалних уверења ученика, и 3) учење социоемоционалних вештина за супротстављање вршњачком насиљу и промовисање здравих односа. Имплементацијом школских политика и процедура против вршњачког насиља, програм има за циљ да интервенише на индивидуалном, вршњачком и институционалном нивоу како би се створило сигурно школско окружење и супротставило штетним социјалним ефектима вршњачког насиља.

Постоје три нивоа курикулума у склопу програма, при чему се први ниво примењује у трећем или четвртном разреду, други ниво у четвртном или петом, а трећи ниво у петом или шестом разреду.

Курикулум се састоји од 11 недељних часова, које трају отприлике по сат времена. Часове изводи наставник током периода од 12 до 14 недеља. Учитељима су обезбеђени нацрти за часове унапређивања вештина који се фокусирају на социоемоционалне вештине за позитивне вршњачке односе, управљање емоцијама и препознавање, одбијање и пријављивање злостављања. Поред тога, програм обезбеђује наставницима специфичне стратегије за вођење дискусија у великим и малим групама, вежбање вештина и игре. Конкретно, часови имају за циљ: а) помоћи ученицима да препознају различите облике вршњачког насиља; б) пружити образложење и јасне смернице за социјално одговорна понашања и неагресивне одговоре на злостављање (који

смањују шансе за даљу виктимизацију); ц) обучити ученике асертивности, емпатији и вештинама регулације емоција; и д) омогућити ученицима да вежбају вештине комуникације и решавања конфликта. Лекције такође укључују технике за учење деце када и како да пријаве насиље одраслима.

Након што ученици заврше сваки од часова вештина (као што су на пример, разликовање пријављивања од "цинкарења" и одговорно понашање посматрача), учитељи пружају литературу прикладну за узраст. Ове јединице се заснивају на постојећим књигама за децу и пружају додатне могућности за истраживање тема везаних за вршњачко насиље. Интервенција се у великој мери ослања на учешће учитеља, школске администрације и подршку целокупног школског особља у промовисању понашања против вршњачког насиља, као и на образовање ученика о њиховим одговорностима као посматрача вршњачког насиља. Такође, програм обезбеђује смернице за имплементацију школских политика и процедура (тј. план како да се имплементирају школске политике и процедуре које подстичу дисциплину која редукује проблеме са вршњачким насиљем пре него што ескалирају) и обуку за све школско особље коју спроводе обучени инструктори програма.

Модел промене подразумева да сви чланови школске заједнице морају преузети одговорност за вршњачко насиље. Дакле, како би се смањило вршњачко насиље и генерално негативне социјалне интеракције, у склопу програма повећава се социјална компетенција ученика и унапређују реакције учитеља и школе на вршњачко насиље. Вршњачке норме, ставови и понашања играју кључну улогу у одређивању и одржавању стопе вршњачког насиља јер се оно види као социјални процес који је снажно под утицајем реакција и понашања вршњака. Јасним означавањем понашања вршњачког насиља као неправедног и погрешног, емпатија ученика (према другим ученицима који су жртве вршњачког насиља) и њихово знање о одговорностима као посматрача вршњачког насиља могу покренути промене.

Резултати евалуације програма Steps to Respect

(према CrimeSolutions of National Institute of Justice у 2024. години)

- ! Редуковање глобалне виктимизације вршњачким насиљем
- ! Редуковање физичког вршњачког насиља
- ! Редуковање релационог вршњачког насиља
- ! Унапређивање позитивне реакције посматрача

- × Емпатија за жртве није порасла
- × Вербално насиље није редуковано

РЕСТОРАТИВНИ ПРИСТУП НА НИВОУ ЦЕЛЕ ШКОЛЕ

(RESTORATIVE WHOLE SCHOOL APPROACH)

Ресторативне праксе у школи могу бити реактивне (укључују интервенције када се вршњачко насиље већ догодило), као и праксе које доприносе превенцији потенцијалних проблема помажући у изградњи осећаја припадности, безбедности и социјалне одговорности у школској заједници.

Предности ресторативних приступа у школском окружењу:

- ▶ Безбедније, брижније окружење.
- ▶ Ефикасније окружење за наставу и учење.
- ▶ Већа посвећеност свих да одвоје време да слушају једни друге.
- ▶ Редуковање вршњачког насиља и других сукоба.
- ▶ Већа свест о важности повезивање са младима.
- ▶ Већи нагласак на одговорима на проблеме који имају циљ да поново повежу, а не још више одвоје стране у сукобу.
- ▶ Смањење суспензија и негативног дисциплиновања.
- ▶ Веће поверење у школско особље да може да се носи са изазовним ситуацијама.

Суштина ресторативног процеса је *обнављање добрих односа* страна у сукобу и у заједници генерално.

Неформални одговор

Формални одговор

▲	▲	▲	▲	▲
Афективне изјаве	Ресторативна питања	Проактивни кругови	Респонзивни кругови	Ресторативни састанци/конференције

Афективне изјаве су полазна тачка за све ресторативне процесе који укључују активно слушање без осуђивања. Афективне изјаве омогућавају ученицима и школском особљу да изграде ојачане односе тако што се истински представљају као неко коме је стало.

Ресторативна дискусија пружа могућност увида о томе како је њихово понашање утицало на друге.

Ресторативна питања:

1. Шта се догодило и шта си тада размишљао/ла?
2. О чему си од тада размишљао/ла?
3. На кога је утицало оно што си урадио/ла? На који начин?
4. Шта ти је с овим пало најтеже?
5. Шта мислите да треба да урадиш да би поправио/ла ствари?

Проактивни и респонзивни кругови се могу користити за изградњу тима и решавање проблема. Омогућава групи да се упозна, омогућава укључивање и развој међусобног поштовања, поверења, дељења и бриге. Кругови ученицима пружају могућност да поделе своја осећања, идеје и искуства како би успоставили односе и развили друштвене норме на бази ван кризе. Када постоји грешка, кругови играју активну улогу у отклањању грешака и исправљању ствари.

Ресторативни састанци/конференције укључују састајање оних који су признали наношење штете се са онима којима су наудили, настојећи да се обострано разумеју и дођу до заједничког договора који ће поправити штету што је више могуће. Често све стране које су погођене имају шта да кажу из личне перспективе.

Главне компоненте имплементације ресторативног приступа на нивоу целе школе:

- ! Инволвирање целокупне школске заједнице
- ! Идентификовање потреба и жељених исхода за имплементацију
- ! Одређивање руководиоца школских јединица и тима за имплементацију
- ! Прикупљање основних података
- ! Успостављање темеља за подржавајућу и безбедну школску културу (серија ресторативних кругова, професионални развој ресторативних пракси, систем подршке ресторативним праксама)
- ! Одрживост и праћење доследног напретка

Према резултатима евалуационе студије, спроведене у 18 основних и средњих школа које су примењивале модел ресторативне правде на нивоу целе школе, на подацима од 5878 ученика, мање је вероватно да ће ученици у школама у којима се примењује ресторативни приступ на нивоу целе школе имати дисциплинске преступе (11,1%) у поређењу са ученицима у контролној школи (18,2%). Нису пронађени значајни ефекти у односу на пол, етничку припадност и инвалидитет.

На нивоу целог округа града Чикага, још пре двадесетак година почело се са применом ресторативног приступа на нивоу целе школе са циљем редуковања негативног дисциплиновања и унапређивања школске климе. Евалуационе студије су показале да је већ у првој години примене програма дошло до смањења суспензија за 50-70%, те до смањења напуштања школовања. Поред тога, унапређена је школска клима и академски успех ученика.

Резултати указују да школе које примењују ресторативне праксе бележе мање вршњачког насиља међу ученицима. То се објашњава акцентовањем ресторативних пракси на питањима комуникације, решавања конфликта и унапређивања емпатије (на пример, кроз ресторативне кругове и конференције). На пример, истраживање спроведено у Великој Британији указује да су школе које су усвојиле ресторативне праксе доживеле значајно смањење вршњачког насиља. Ресторативни приступ негује позитивну школску климу и културу, са већом вероватноћом да ће ученици решавати конфликте мирним путем, уместо да прибегавају агресивном понашању.

Укључујући и жртву и учиниоца у дијалог, ресторативна правда помаже у уклањању неравнотеже моћи – кључног фактора у вршњачком насиљу. У ресторативном окружењу, насилник има прилику да преузме одговорност и разуме последице својих поступака, док жртва има прилику да изрази своја осећања и да буде саслушана.

У школама у којима се користе ресторативне праксе, ученици се осећају сигурније и већа је вероватноћа да ће пријавити случајеве вршњачког насиља или потражити помоћ ако су угрожени.

Олвеус програм за превенцију вршњачког насиља, иако првобитно није садржао ресторативне елементе, данас укључује ресторативне модалитете, као што су групне дискусије и активности изградње заједнице. Истраживања Олвеуса су показала смањење случајева вршњачког насиља, а утврђено је да ресторативне праксе допуњују и побољшавају његову ефикасност.

Студија на Новом Зеланду, на пример, показала је да ресторативне праксе не само да смањују вршњачко насиље, већ и увећавају социјалну кохезију и просоцијално понашање међу студентима.

Препозната су и ограничења у примени овог приступа, и то су: ограниченост школских ресурса (на пример мањак особља које би фацилитирало примену за неки од ресторативних модалитета попут ресторативних кругова); тешко је обезбедити одрживост програма, након

што спласне почетни ентузијазам; као и обучити критичан број школског особља који је неопходан да би се овај приступ примењивао на нивоу целе школе.

ПОЗИТИВНО ДИСЦИПЛИНОВАЊЕ

Теорија ауторитативне дисциплине и теоријски приступ школске климе Стокарда и Мејберија препознају се као теоријски оквир за примену концепта ауторитативне школске климе. Трагање за идеалном комбинацијом родитељских поступака, које је резултирало препознавањем ауторитативног стила родитељства, послужило је као основ за истраживање најефективнијег стила дисциплиновања у школи. Према томе, најуспешнији дисциплински стил претпоставља равнотежу између две широке компоненте – респонсивност и захтевност или подршка и структура или социјална акција и ред. Заправо висок ниво и подршке и структуре одражава ауторитативни родитељски стил. Респонсивност (социјална подршка) представља ниво до ког су одрасли у школској заједници респонсивни (топлина, прихватање, брига) у вези са потребама ученика. Захтевност (структура) представља ниво до ког одрасли јасно презентују очекивања у погледу понашања, успостављају и примењују фер правила, конзистентно и у фер маниру и супервизирају и врше надзор над понашањем ученика.

Респонсивност и захтевност, у здравом балансу, основа су за развој самодисциплине!

Позитивни ефекти школске структуре (перцепција јасних и правичних правила) одражавају се на безбедност у школској средини и то независно од разлика (на пример, социоекономских) у структури узорка. Истраживачки резултати упућују на то да модалитети ауторитативне школске дисциплине (позитивно дисциплиновање и социоемоционално учење) представљају значајну противтежу политици „нулте толеранције“, која благотворно доприноси решавању дисциплинских проблема, независно од културних и етничких разлика. Ради се о приступима који су прихваћени као комплементарни, где снага једног приступа компензује слабости другог. И један и други приступ имају промотивни и превентивни потенцијал, с тим што се разликују технике којим се наведени циљеви остварују. У циљу развоја самодисциплине и осталих компетенција, социоемоционално учење се фокусира на ученике, с тим да се примењују стратегије усмерене и на наставнике у мањој мери, док је ситуација са позитивним дисциплиновањем обрнута. На пример, сведочи се о већој примени похвала у односу на награде код социоемоционалног учења, награда у односу на похвале при позитивном дисциплиновању.

Комплементарном применом социоемоционалног учења и позитивног дисциплиновања постиже се: развој самодисциплине, превенција проблема у понашању, корекција проблема у понашању, и процена актуелних ризика за развој проблема у понашању.

Позитивне бихејвиоралне технике примењују се у савремено оријентисаним школама у којима се учестало примењују приступи попут позитивне подршке понашању на нивоу целе школе (на пример, Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)). Позитивне интервенције и подршка у понашању чине проактиван оквир, заснован на доказима, који се користи у школама за промовисање позитивног понашања и побољшање укупне школске климе. Фокусира се на подучавање и јачање пожељног понашања, а не на једноставно реаговање на проблеме у понашању и вршњачко насиље. Циљ PBIS је стварање позитивног окружења подршке које побољшава учење свих ученика, минимизира сметње и смањује потребу за интензивнијим дисциплинским мерама. У школама у којима се примењују позитивне бихејвиоралне интервенције ученици добијају опипљиве награде (попут улазница на пример), социјално признање, вербално похваљивање као израз признања, похвала због позитивног понашања и подстицање ученика да користе новоусвојене вештине. Већа употреба позитивних интервенција је праћена „позитивнијим“ понашањем од стране ученика.

Кључне ставке у систему Позитивне подршке понашању

1. Употреба емпиријски тестираних модела за подучавање очекиваног понашања ван учионице за све ученике.
2. Проактиван приступ – Праћење и поткрепљивање позитивног понашања ученика.
3. Специфична упутства како би се спречило да посматрачи награђују насилничко понашање.
4. Кориговање проблематичног понашања фер и доследним дисциплиновањем (континуума последица).
5. Прикупљање информација о понашању ученика за процену и доношење информисаних одлука.
6. Оснивање тима који развија, спроводи и управља програмом позитивне подршке у школи.
7. Универзални, селективни и индиковани ниво деловања

Пример активности за подстицање одговорног понашања у вези са ситуацијом вршњачког насиља у склопу курикулума програма Позитивне подршке понашању за ученике основних школа

1. Знак СТОП

Научите ученике да примењују „сигнал за заустављање“ (знак СТОП) на нивоу целе школе (вербални и физичка акција) за проблематично понашање.

Подстичите употребу знака СТОП када доживе вршњачко насиље или када виде другог ученика да га доживљава.

Провежбајте!

Укључите најмање 3 примера када је прикладно користити знак СТОП

- Џони боцка Сали у леђа изнова и изнова док стоји у реду.
- Сузи задиркује Сали и назива је погрдним именом.
- Џои се хвата у коштац са Семом док игра фудбал.
- Сем краде лопту од Фреда када они не играју.

Укључите најмање 1-2 примера где није прикладно користити знак СТОП

- Џони случајно крши правило дуплог дриблинга у кошарци.
- Кели даје предлог за игру која се Фреду не допада.
- Сем краде лопту од Фреда када они играју кошарку (игра у којој је прикладна крађа лопте).
- Сали наставља да боцка Сузи у реду, чак и након што је Сузи употребила знак СТОП.

2. Удаљи се!

Понекад, чак и када ученици кажу другима да „стану“, насилно понашање ће се наставити. Када се то догоди, ученици треба да се „удаље“.

- Подсетите ученике да удаљавање онемогућава појачавање насилничког понашања.
- Научите ученике да охрабрују једни друге да се „удаље“.

Провежбајте!

Укључите најмање 3 примера када је прикладно да се „удаље“ и бар један пример када не треба.

3. Пријавите проблеме одраслој особи!

Научите ученике да чак и када користе знак СТОП и „удаље се“ од проблема, понекад ће наставити да се понашају насилно према њима. Када се то деси, ученици треба да се обратe одраслој особи.

Провежбајте!

Обавезно разговарајте о „тужакању“ и разлoзима када се треба а када не, обратити одраслој особи.

Препорука је да прво покушате сами да решите проблем и употребите знак СТОП и удаљавање.

Уколико је ученик у непосредној опасности, треба прескочити кораке „знак СТОП“ и „удаљавање“ и одмах се обратити одраслој особи.

Смернице за понашање жртве или посматрача у ситуацији вршњачког насиља у склопу курикулума програма Позитивне подршке понашању за ученике средњих школа.

Понашање жртве

Ако се неко опходи према вама или неком другом на начин који изражава непоштовање:

Корак 1: Користите „знак СТОП“.

Корак 2: Ако особа стане, реците „кул“ или „ОК“ и наставите са вашим уобичајеним активностима.

Корак 3: Ако особа не стане, одлучите да ли ћете је игнорисати или ћете потражити подршку.

Корак 4: Ако одлучите да је игноришете, не гледајте ту особу нити разговарајте са њом. Ако одлучите да тражите подршку, изаберите одраслу особу из школе којој ћете приступити и затражити подршку.

Понашање посматрача

У ситуацији у којој ученик (посматрач) примети да се према другом ученику понашају без поштовања, важно је да тај посматрач искористи следеће кораке у покушају да заустави

насилничко понашање пре него што ескалира и да пружи подршку жртви.

Ако приметите да неко користи СТОП стратегију, а да се учинилац не зауставља, урадите бар једну од следеће три ствари:

- Користите стратегију заустављања према починиоцу.
- Замолите жртву да пође са вама и напустите место догађаја.
- Утешите жртву тако што ћете рећи нешто попут „Жао ми је што се то догодило. Није било фер.”

Понашање учиниоца

Ако неко користи стоп стратегију према вама:

- Корак 1: Престаните са оним што радите, чак и ако мислите да не радите ништа лоше.
- Корак 2: Реците себи „У реду је ако сада престанем.“
- Корак 3: Реците „ОК“ особи која вас је замолила да престанете и наставите са својим уобичајеним активностима

Тражење подршке

Ако користите СТОП стратегију, а особа не стане:

- Корак 1: Одлучите да ли да је игноришете или тражите подршку.
- Корак 2: Ако тражите подршку, изаберите одраслу особу из школе којој ћете се пријавити.
- Корак 3: Приђите одраслој особи одмах након инцидента и реците: „Имам проблем са _____. Замолио сам га/ је да престане и он/а је наставило/ла.”
- Корак 4: Ако одрасла особа нема времена да одмах помогне у решавању проблема, питајте одраслу особу када ће имати времена и закажите термин.

Пружање стратегије подршке

У ситуацији када вам ученик дође са конфликтом који не може сам да реши, важно је да предузмете следеће кораке како бисте помогли ученику да реши ситуацију.

Ако вам се ученик обрати са проблемом који укључује непоштовање:

- Корак 1: Реците „Хвала што сте ми рекли“.
- Корак 2: Слушајте саосећајно. Питајте да ли је ово први пут; одредити ко, шта, када и где.
- Корак 3: Питајте ученика да ли ће особа са којом је у конфликту

вероватно узвратити ако се суочи.

• Корак 4: Помозите ученику да изабере правац акције.

Могућности укључују:

- ▶ Подношење извештаја
- ▶ Безбедносни план за минимизирање контакта
- ▶ Пустите то („Само ми је било потребно да ме неко саслуша“)

РЕЗУЛТАТИ ЕВАЛУАЦИЈЕ ПРОГРАМА RBIS

- ! Опада број инцидената вршњачког насиља.
- ! Расте осећај безбедности у школској средини.
- ! Капацитет школе за пружање помоћи извршиоцима и жртвама је већи.
- ! Расте пријављивање инцидената вршњачког насиља.
- ! Повећано је осећање припадности школи.

- ✗ Усмереност ученика на спољну награду
- ✗ Непокривеност проблема менталног здравља
- ✗ Неефективност код ученика са хроничним проблемима у понашању

МОДЕЛ ПРОСОЦИЈАЛНЕ УЧИОНИЦЕ

Модел просоцијалне учионице објашњава у којој мери социо-емоционалне компетенције и добробит наставника утичу на просоцијалну атмосферу у одељењу и исходе ученика. Прво, социо-емоционалне компетенције наставника сматрају се веома важним за развој односа између наставника и ученика. Наставник који препознаје емоције појединачног ученика, разуме когнитивне процесе који могу бити повезани са тим емоцијама и које мотивишу понашање ученика – може успешно одговорити на индивидуалне потребе ученика. На пример, ако наставник разуме да учениково бунтовничко понашање и проблеми саморегулације произлазе из проблема с којима се сусреће код куће, могу показати већу забринутост и емпатију и бити у могућности да помогну ученику да унапреди саморегулацију уместо да прибегава кажњавању. Модел просоцијалне учионице објашњава везу између социоемоционалних компетенција наставника и исхода које посматрамо на нивоу одељења. Социоемоционалне компетенције наставника утичу на квалитет односа наставник-ученик; наставник служи као модел за усвајање социоемоционалних компетенција ученика; и

социоемоционалне компетенције наставника утичу на управљање одељењем. Наставници са развијеним социоемоционалним вештинама лакше се носе са дневним изазовима и неометано изводе наставу, и обрнуто.

CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education model) је програм социјално-емоционалног учења, осмишљен да помогне наставницима и ученицима да изграде емоционалну отпорност, емпатију и свесност, са циљем стварања подстицајног и саосећајног школског окружења. Значај програма CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education model) се најбоље може описати кроз изјаву – "Кад наставници удахну, ученици процветају" која је наслов текста посвећеног програму.⁷

Евалуацијом програма CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education model) усмереног на професионални развој наставника (унапређивање добробити, управљања одељењем, превенцији сагоревања и друго) потврђен је модел просоцијалне учионице. Учесници су пријавили висок ниво задовољства програмом, боље односе са ученицима, ефективније управљање разредом, и бољу одељењску климу, добробит наставника је била виша – што је све позитивно утицало на развојне и академске исходе код ученика. Показало се да CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education model) најбоље резултате доноси у изазовним сетинзима.

Иако је примарни фокус програма на подизању емоционалне свести наставника и обезбеђивању алата за подршку социјално-емоционалном развоју ученика, он такође има импликације на превенцију вршњачког насиља.

Кроз програм се наглашава развој емпатије, помажући наставницима и ученицима да препознају своје емоције и управљају њима. Кроз праксе свесности и технике емоционалне регулације, ученици постају свеснији својих и туђих осећања, што помаже да разумеју и размотре утицај својих поступака на друге и генерално унапреде интеракције. Фокусирајући се на резилијентност и подстичући начин размишљања о личном развоју, CARE помаже ученицима да развију позитиван став према изазовима, уче из грешака и подржавају једни друге. Ово може допринети школској култури која цени љубазност, сарадњу и уважавање различитости, што смањује могућност за испољавање вршњачког насиља.

7 <https://www.npr.org/sections/ed/2016/08/19/488866975/when-teachers-take-a-breath-students-can-bloom>

Извод из активности програма CARE

Технике CARE које можете испробати у учионици:

1. Мирније транзиције из активности у активност

Када дође време да пређете на велики одмор или на физичко, наведите ученике да три пута дубоко удахну и затим послушају звук звона. Нека ученици слушају тихо док звук не нестане пре него што наставе даље.

2. Види, чуј и осети ПЕТ

Предложено од стране учесника програма CARE. За децу која су премлада или сувише немирна да би редовно медитирали. Нека седну и тихо забележе пет ствари које могу да виде; затим затворе очи и изброје пет ствари које могу да чују; и онда опишу пет ствари које додирују.

3. Тихи кутак или кутак мира

Поставите простор у учионици где деца могу да оду да се изборе са тешким емоцијама. Може имати јастуке и бити опскрбљен плишаним животињама, књигама за смирење или глатким камењем. Требало би да изгледа тако да се дете у њему не осећа као да је у казни.

4. Пажљиво ходање и центрирање

За наставнике, који су увек на ногама: Када стојите, фокусирајте се на осећај тежине на стопалима и притисак стопала на под. Када ходате, одржавајте свест о преласку тежине са једне ноге на другу.

ЕВАЛУАЦИЈА ПРОГРАМА

! CARE учионице су емоционално позитивније и наставници су показали већу осетљивост за потребе својих ученика и продуктивност у односу на контролне.

! Ученици су мотивисанији за учење, више се академски ангажују, боље читају.

! Резултати програма се одржавају и до 10 месеци након примене програма.

Осим приступа који су усмерени на целу школу, специјализоване интервенције попут психодинамских остварују добре резултате у

редуковању вршњачког насиља, с тим да је то у комбинацији са више других стратегија у склопу програма. На пример, програм "Creating Peaceful School Learning Environment (CAPSLE)" обухвата и обуку наставника у контексту дисциплиновања и стратегија којима се унапређују односи на нивоу одељења, менторство, решавање проблема и друго. Резултати евалуационе студије указују да програм трогодишње CAPSLE интервенције утиче на редуковање инцидената вршњачког понашања.

ОКВИР ЗА ПРЕВЕНИРАЊЕ И РЕАГОВАЊЕ НА БУЛИНГ У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ

У овом поглављу биће представљени подзаконски акти који се односе на поступање школе у домену превенирања булинга, али и ублажавања нежељених ефеката у случајевима када је овај облик вршњачког насиља испољен. У питању су два правилника која су ступила на снагу током 2024. године, а њихова садржина је веома значајна, с обзиром на то да дефинишу надлежности различитих актера, као и временске оквире и редослед поступања у склопу којих би активности требало да се одвијају. Сумарно је приказан и Правилник о стандардима квалитета рада установе, с обзиром да реализација одређених стандарда непосредно доприноси сузбијању булинга.

ПРАВИЛНИК О ПРОТОКОЛУ ПОСТУПАЊА У УСТАНОВИ У ОДГОВОРУ НА НАСИЉЕ, ЗЛОСТАВЉАЊЕ И ЗАНЕМАРИВАЊЕ

Питања у вези са превентивним деловањем и реаговањем на насиље међу вршњацима у школи уређена су **Правилником о Протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање** (Службени гласник РС, бр. 11/24, скраћено: Правилник). Дакле, овај подзаконски акт регулише како област превентивног дејствовања у циљу континуираног рада на изградњи и одржавању примерене културе и климе у образовно-васпитној установи, тако и област интервентног дејствовања у одговору на насиље.

Правилник садржи шест међусобно повезаних целина, тако да након уводних излагања обрађује следеће области:

- ▶ Облици насиља и злостављања
- ▶ Превентивне активности
- ▶ Интервентне активности
- ▶ Кризни догађаји
- ▶ Документовање, анализирање и извештавање

У уводном делу Правилника наглашено је да је установа дужна да обезбеди услове за сигурно и подстицајно одрастање и развој ученика, те заштиту од насиља. Посебно је подвучено да треба омогућити социјалну реинтеграцију како ученика који је претрпео насиље, тако и ученика који су били виновници догађаја са елементима насиља. Приоритетно начело – којим се установа мора руководити у сваком тренутку – јесте принцип најбољег интереса детета.

ОБЛИЦИ НАСИЉА

Правилником су опредељени облици насиља и злостављања. Тако се насиљем сматра сваки облик једном учињеног или поновљеног вербалног или невербалног понашања које има за последицу стварно или потенцијално угрожавање здравља, развоја и достојанства личности. Потом се Правилник надовезује на одредбе Закона о основама система образовања и васпитања, те детаљније опредељује конкретне облике насиља.

Насиље се испољава у следећим облицима:

- ▶ физичко
- ▶ психичко
- ▶ социјално
- ▶ дигитално
- ▶ сексуално

Физичко насиље је понашање које доводи до стварног или потенцијалног телесног повређивања.

Психичко насиље обухвата понашања која доводе до тренутног или трајног угрожавања психичког или емоционалног здравља, односно достојанства личности.

Социјално насиље је понашање којим се ученик искључује из групе вршњака и из различитих облика социјалних активности. Њиме се ученик одваја од других, бива одбачен на основу различитости, ускраћују му се информације или бива изолован и ускраћен у задовољавању социјалних потреба.

Дигитално насиље обухвата злоупотребу информационих технологија која може имати за последицу угрожавање достојанства личности. Остварује се слањем порука, видео записа или електронске поште, као и путем веб сајтова, четовања, укључивањем у форуме и на друштвене мреже, односно објављивањем личних података без сагласности лица на које се односе.

Сексуално насиље је понашање којим се ученик сексуално узнемирава, наводи или приморава на учешће у сексуалним активностима које не жели, не схвата или за које није сазрео, односно сексуално експлоатисање.

ПРЕВЕНТИВНЕ АКТИВНОСТИ

Трећи део Правилника дефинише и нормира превентивне активности. Предвиђено је да превенцију насиља сачињавају мере и активности путем којих се у школи ствара сигурно и подстицајно окружење, атмосфера уважавања и конструктивна комуникација.

Превентивне активности су посебно усмерене на:

- ▶ подизање нивоа свести и осетљивости за препознавање насиља,
- ▶ неговање атмосфере уважавања и толеранције,
- ▶ унапређење знања, вештина и ставова ради конструктивног реаговања на насиље,

- ▶ унапређење познавања процедура за пријављивање и поступање у случају манифестовања насиља,
- ▶ усвајање позитивних понашања и развијање емпатије,
- ▶ упознавање са стратегијама, начинима комуницирања и видовима подршке за ученике са тешкоћама и сметњама у развоју и инвалидитетом,
- ▶ развијање социоемоционалних компетенција.

Ученици, запослени и родитељи заједнички планирају, осмишљавају и спроводе превентивне активности, те предвиђају начине за информисање о њима. Активности се спроводе континуирано и посредством интерактивних метода као што су:

- ▶ Трибине
- ▶ Радионице
- ▶ Фокус групе
- ▶ Дигиталне платформе

Стратешко размишљање о спречавању насиља такође изискује континуирано стручно усавршавање запослених.

Школа је дужна да упозна запослене, ученике и родитеље са њиховим правима и обавезама у домену сузбијања насиља у школи, док запослени у школи (одељењски старешина, наставник и стручни сарадник) својим квалитетним радом доприносе стварању подстицајне и безбедне средине. Посебно треба истаћи да запослени својим понашањем не смеју доприносити злостављању.

Ученици такође имају одговарајуће обавезе у контексту сузбијања/превентивних активности. Тако су ученици дужни да:

- ▶ уважавају личност других,
- ▶ поштују правила установе,
- ▶ активно учествују у раду одељењске заједнице,
- ▶ пружају вршњачку подршку,
- ▶ учествују у превентивним активностима и доприносе као чланови ученичког парламента и школског одбора,
- ▶ својим понашањем не доприносе насиљу и не учествују у њему.

Улога родитеља је од неспорног значаја, те налаже њихово активно укључивање у превентивне активности. Родитељи су позвани и обавезни да сарађују са школом, учествују у превентивним мерама, те да уважавају личност како свог детета, тако и других ученика и запослених у школи.

Осим тога, родитељ је дужан да на позив школе узме учешће у свим облицима васпитног рада са учеником, односно у поступку ради заштите од насиља. У случају избегавања родитељских обавеза, школа је у обавези

да поднесе одговарајуће пријаве надлежним институцијама.

Школа предузима низ активности у поступку програмирања и заштите од насиља. Тако се у школи обавезно израђује:

- ▶ Програм заштите од насиља
- ▶ План заштите од насиља на годишњем нивоу

Дакле, превенција насиља обавезно мора бити обухваћена развојним планом и школским програмом.

Школа конципира програм заштите од насиља, злостављања и занемаривања, пошавши од:

- ▶ анализе стања безбедности,
- ▶ присутности насиља,
- ▶ других специфичности које се односе на конкретну школу.

Програм заштите од насиља треба да одражава актуелне потребе школе, имајући у виду фактичко стање, те анализу ситуација и ризичних понашања ученика током претходне школске године.

Програм заштите од насиља нужно садржи:

- ▶ модалитете путем којих се превентивне мере и активности укључују у свакодневни живот установе и то на свим нивоима,
- ▶ мере и активности за стручно усавршавање запослених и унапређивање њихових компетенција у контексту сузбијања насиља,
- ▶ начине информисања о правима и обавезама у области заштите од насиља,
- ▶ мере и активности за оспособљавање ученика за активно учешће у животу одељењске заједнице и друштвено-корисни рад,
- ▶ садржаје за појачан васпитни рад,
- ▶ подстицаје за препознавање насиља и садржаје за рад са ученицима који чине насиље или су му били изложени,
- ▶ начине и садржаје за сарадњу са породицом, локалном заједницом, центром за социјални рад и другим релевантним институцијама,
- ▶ начине праћења, вредновања и извештавања о ефектима програма заштите од насиља.

Уз програм заштите од насиља, обавезно се осмишљава и план заштите од насиља у коме се на годишњем нивоу дефинишу:

- ▶ Превентивне и интервентне активности
- ▶ Одговорна лица
- ▶ Динамика предузимања активности

У делу Правилника који се бави превентивним активностима, детаљно је опредељено оснивање и функционисање тима за заштиту од

дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања (скраћено: тима за заштиту).

Чланове и руководиоце тима за заштиту одређује директор школе. Чланови су лица из реда запослених у школи, и то обавезно: наставник, стручни сарадник и секретар. Број чланова и структура тима за заштиту зависе од специфичности установе, посебно имајући у виду: капацитете школе, заступљеност ученика који припадају маргинализованим групама, постојање истурених одељења и слично.

По правилу, директор ће одредити да евидентирање и чување документације у вези са пријављеним случајевима насиља врши педагог или психолог, а изузетно и други запослени који је члан тима за заштиту. Школа има могућност да у тим за заштиту укључи и представнике родитеља и локалне заједнице, односно ученичког парламента, као и друге представнике ресурса из спољашње мреже заштите. Међутим, при разматрању ситуација које се односе на конкретне случајеве пријављеног насиља, у тиму за заштиту учествују искључиво чланови из реда запослених у школи, док по позиву могу да присуствују родитељи учесника инцидентне ситуације, као и професионалци из спољашње мреже.

Правилник детаљно опредељује задатке тима за заштиту, те ту спадају:

- ▶ Припремање програма и плана заштите од насиља
- ▶ Процењивање другог и трећег нивоа вршњачког насиља и учешће у изради плана заштите од насиља и плана појачаног васпитног рада
- ▶ Информисање ученика, родитеља и запослених
- ▶ Учествовање у обукама и пројектима за развијање компетенција запослених
- ▶ Предлагање мера за превенцију и заштиту, консултовање у поступцима у вези са сузбијањем насиља
- ▶ Укључивање родитеља у активности
- ▶ Праћење и процена ефеката предузетих мера
- ▶ Сарадња са надлежним из других институција
- ▶ Евидентирање и чување документације, извештавање стручних тела и органа управљања

ИНТЕРВЕНТНЕ АКТИВНОСТИ

Четврти део Правилника посвећен је интервентним активностима.

Интервентне активности обухватају мере и активности путем којих се:

- ▶ зауставља насиље,
- ▶ осигурава безбедност учесника насиља,

- ▶ смањује опасност од понављања насиља,
- ▶ умањују последице насиља,
- ▶ прате ефекти предузетих мера.

Када постоји сумња или сазнање да ученик трпи насиље, школа је дужна да предузме одговарајуће мере, и то без обзира на то где се конкретно насиље догодило, где се догађа или припрема.

Уколико је реч о насиљу које је испољено у простору школе и/или у време образовно-васпитног рада и других активности школе, школа нужно предузима следеће мере у одговору на насиље:

- ▶ примењује мере појачаног васпитног рада,
- ▶ покреће и води васпитно-дисциплински поступак, у складу са проценом нивоа насиља и релевантним прописима.

Предузимање интервентних активности нужно подразумева процену нивоа вршњачког насиља. Процена нивоа насиља врши се у циљу обезбеђивања уједначеног поступања. Наиме, исти облици насиља могу бити заступљени на више нивоа, тако да се конкретно испољени нивои насиља међусобно значајно разликују.

Критеријуми за процену нивоа насиља су:

- ▶ Интензитет
- ▶ Степен ризика
- ▶ Трајање и учесталост насилног понашања
- ▶ Последице
- ▶ Број учесника
- ▶ Узраст и карактеристике развојног периода ученика

Када је реч о процени нивоа насиља, иста се врши на основу прикупљених информација. Тим за заштиту врши процену вршњачког насиља другог и трећег нивоа, с тим што се процењени ниво може редефинисати у случају да се дође до нових сазнања. Одељењски старешина врши процену вршњачког насиља првог нивоа.

Са наведеним у вези, део Правилника који се бави интервентним активностима односи се и на процену нивоа вршњачког насиља, с обзиром на то да осмишљавање сврсисходне интервенције нужно изискује претходну процену нивоа насиља.

Правилником нису таксативно побројани конкретни облици вршњачког насиља који се могу подвести под први, други и трећи ниво, већ су понуђени примери разврставања различитих облика насиља према нивоима. Дакле, у конкретној ситуацији насиље се може испољити и у

неком другом специфичном облику који Правилником није изричито обухваћен. Тако би, примера ради, физичко насиље првог нивоа подразумевало ударање чврга, чупање, саплитање и слично, док би други ниво физичког насиља обухватао: шамарање, гажење, „шутке“, измицање столице и друго. Трећи ниво физичког насиља између ученика манифестовао би се као: туча, проузроковање опекотина, напад оружјем и слично.

Облик насиља	Први ниво	Други ниво	Трећи ниво
Физичко	Чврге Гурање Штипање Гребање Гађање Саплитање Уништавање ствари..	Шамарање Ударање Цепање одела „Шутке“ Отимање и уништавање имовине...	Туча Дављење Проузроковање опекотина и других повреда Напад оружјем...
Психичко	Омаловажавање Оговарање Псовање Етикетирање...	Уцењивање Претње Забрана комуницирања Манипулисање...	Застрашивање Уцењивање уз озбиљну претњу Укључивање у деструктивне групе..
Социјално	Добацивање Искључивање из групе или заједничких активности...	Сплеткарење Игнорисање Неприхватање Искоришћавање	Претње Изолација Малтретирање појединца или групе од стране групе...
Сексуално	Ласцивни коментари Ширење прича Сексуално недвосмислена гестикација...	Сексуално додиривање Показивање порнографског материјала...	Навођење, изнуђивање и принуда на сексуални чин Силовање...
Дигитално (злоупотребом информационих технологија)	Узнемиравајуће позивање Слање узнемиравајућих порука	Злоупотреба друштвених мрежа у циљу вређања Снимање без пристанка Снимање насилних сцена...	Злоупотреба друштвених мрежа у циљу слања претњи Дечија порнографија

Табела бр. 1 Нивои насиља

У Правилнику је наглашено да се понављање поступака који су класификовани као први ниво насиља сматра другим нивоом насиља. Такође, насилно понашање трећег нивоа може бити третирано као тежа повреда обавеза, али и као повреда забрана утврђених законом, о чему одлучује тим за заштиту узевши у обзир конкретне околности случаја. Процењени ниво насиља условљава примену одговарајућих интервентних активности. По правилу, одељењски старешина ће самостално предузети мере уколико је вршњачко насиље процењено као насиље првог нивоа, док ће за интервенисање у контексту испољеног насиља другог и трећег нивоа бити потребно ангажовање тима за заштиту.

Табела бр. 2 Интервенисање у случају испољавања насиља

Ниво насиља	Субјект који поступа	Интервентне активности
Први ниво	Одељењски старешина (у сарадњи са родитељем, по потреби уз консултовање педагога/психолога)	► Појачани васпитни рад
Други ниво	Одељењски старешина у сарадњи са тимом за заштиту и уз обавезно учешће родитеља	► Појачани васпитни рад ► Могућност предлагања покретања васпитно-дисциплинског поступка
Трећи ниво	Директор школе са тимом за заштиту Обавезно укључивање родитеља и надлежних институција	► Појачани васпитни рад ► Обавезно покретање васпитно-дисциплинског поступка ► Током трајања васпитно-дисциплинског поступка ученик може бити удаљен из образовно-васпитног процеса

Одељењски старешина укључује тим за заштиту у поступак примене интервентних активности у случајевима поновљеног насиља првог нивоа, односно у ситуацијама када појачани васпитни рад није био делотворан, те када су последице теже и обухватају насиље групе према појединцу. Потом тим за заштиту процењује ниво насиља и предузима даље активности.

Када је реч о удаљењу током трајања васпитно-дисциплинског поступка (суспензији), тим за заштиту процењује да ли је неопходно применити ову меру. Удаљење траје најкраће пет радних дана, а најдуже до окончања васпитно-дисциплинског поступка. Тим за заштиту ће узети

у обзир ризик, раније понашање ученика и изречене мере, последице и околности случаја, безбедност, те узраст и развојне карактеристике детета. Током трајања удаљења предузима се појачани васпитни рад, а на иницијативу ученика и родитеља ученику треба доставити потребан наставни материјал у циљу континуираног праћења наставног процеса. Након повратка у школу са учеником се наставља појачан васпитни рад и праћење.

Уколико се интервентне активности спроводе у случају када су ангажовани и припадници спољашње мреже заштите, школа обавезно сарађује са њима у циљу пружања адекватне подршке. Такође, током предузимања свих мера и активности води се рачуна о заштити приватности, као и о томе да се ученик не излаже непотребном и поновном давању изјава, и то како би се избегла секундарна виктимизација.

У ситуацијама када се насиље између ученика догодило ван простора у коме се обавља образовно-васпитни рад и активности, тим за заштиту – након добијања релевантних сазнања – заседа и разматра прикупљене информације, како би помогао одељењском старешини у осмишљавању плана појачаног васпитног рада. Уколико је пак реч о ученику школе који је претрпео насиље ван школског простора, тада тим за заштиту предлаже израду плана заштите од насиља, а може укључити у даље поступање и припаднике мреже спољашње заштите.

Специфична правила важе у случају када је учесник вршњачког насиља ученик са развојним сметњама и инвалидитетом. Тада сарађују тимови за заштиту и за инклузивно образовање, да би се израдио план појачаног васпитног рада, уз укључивање родитеља и представника система здравствене и социјалне заштите.

Даље, треба нагласити да у случају ученика млађих од 14 година, не постоји могућност покретања прекршајног и кривичног поступка у склопу интервентног реаговања, тако да на располагању остају само мере из домена образовно-васпитног система, односно здравствене и социјалне заштите.

И поред тога што родитеље у начелу треба укључити у примену интервентних активности, постоји могућност да присуство родитеља у току спровођења поступања и процедура није у најбољем интересу детета. О наведеном треба обавестити надлежни центар за социјални рад, који је дужан да се активно укључи. Такође, уколико се у било ком моменту посумња да је ученик жртва насиља изван школског контекста и вршњачког насиља, о наведеном неодложно треба обавестити надлежне институције, а пре свега полицију и јавно тужилаштво.

У било којој ситуацији у којој се насиље непосредно дешава или извесне околности указују да би оно могло да уследи у блиској будућности, школа неодложно обавештава полицију, и то без обзира на узраст учесника ситуације.

РЕДОСЛЕД ПОСТУПАЊА

Правилник утврђује редослед поступања у одговору на вршњачко насиље. Реч је о следећим фазама:

1. Проверавање сумње или откривање насиља
2. Зауостављање насиља и смиривање учесника
3. Обавештавање родитеља
4. Консултације у установи
5. Предузимање мера и активности
6. Праћење ефеката предузетих мера и активности

Прва фаза интервентног реаговања подразумева проверавање сумње или откривање насиља, те је у овој етапи поступања нужно да одељењски старешина, стручни сарадник и/или члан тим за заштиту обједине све информације које су им на располагању. Информације се прикупљају у духу начела поверљивости и уз пуно уважавање принципа заштите детета/ученика, а прегледају се и видео записи уколико та врста надзора постоји у школи. Начин прикупљања информација зависи од специфичних околности и процене установе, те се могу применити методе попут непосредног разговора, писмених изјава, анонимних анкета и слично. У случају постојања сумње, појачава се васпитни рад и прати понашање учесника, а након потврђене сумње приступа се примени мера у одговору на насиље.

Друга фаза, које потенцијално може бити заступљена, обухвата зауостављање насиља и смиривање учесника. Уколико је насиље у току, предузимају се све нужне мере да се оно заустави и да се учесници инцидентне ситуације смире. Сви запослени у школи имају обавезу да зауставе насиље, а посебно дежурни наставник. У случају када запослени процени да је у питању високо ризична ситуација, неодложно ће затражити подршку како би зауставио насиље.

Трећа фаза подразумева обавештавање родитеља и, по потреби, предузимање хитних акција. Одмах након зауостављања насиља приступа се позивању родитеља и предузимању хитних мера као што су пружање прве помоћи, обезбеђивање лечења и позивање полиције. Уколико се са родитељима не може ступити у контакт, или то није у најбољем интересу детета, неодложно се контактира надлежни центар за социјални рад.

Четврта фаза поступања у реаговању на насиље односи се на процес консултовања у школи, како би се размениле информације и предупредило дезинформисање, дезорганизација и конфузија. У процесу консултовања учествују одељењски старшина, дежурни наставник, тим за заштиту, директор и други субјекти, а процес треба да допринесе усклађеном и ефикасном поступању. У овој фази директор и тим за заштиту могу констатовати да је неопходно контактирање надлежних институција попут центра за социјални рад и јавног тужилаштва, а о проблематици у вези са проценом нивоа насиља и предузимањем мера треба информисати и надлежно министарство и школску управу.

У петој фази приступа се имплементацији одговарајућих мера и активности.

Обавезно се сачињавају:

- ▶ План заштите од насиља за ученика и
- ▶ План појачаног васпитног рада за ученика.

Приоритетни задатак јесте конципирање плана за заштиту од насиља. Овај план се односи како на ученике који су били непосредне жртве насиља, тако и на сведоке и пасивне посматраче. План заштите се осмишљава према конкретној ситуацији која је процењена као други или трећи ниво насиља.

Такође, за ученике који су извршили насиље, окарактерисано као насиље другог или трећег нивоа, сачињава се план појачаног васпитног рада. План појачаног васпитног рада обухвата и ученике:

- ▶ који су подстрекавали на насиље,
- ▶ који су пасивно подржавали насилно понашање.

Планови се могу сачинити и за цело одељење које је било изложено насиљу.

Планови морају садржати конкретне и специфичне активности, тако да се јасно препознаје промена коју треба постићи њиховом реализацијом.

Садржина плана зависи од:

- ▶ врсте и тежине насилног понашања
- ▶ последица по појединце и колектив
- ▶ броја учесника
- ▶ других релевантних околности

Мере и активности садржане у плановима зависе од карактеристика ученика и потребе за подршком.

Планови садрже:

- ▶ активности путем којих се пружа подршка учесницима насилног догађаја,
- ▶ активности усмерене на промену понашања (појачан васпитни рад, рад са родитељем, рад са одељењском заједницом...),
- ▶ начине путем којих ће се омогућити поновно укључивање свих учесника насиља у друштвену заједницу.

Потребно је одредити учеснике активности, као и динамику њиховог спровођења. Активности морају бити усклађене са развојним могућностима ученика, што у финалу може изискивати и израду индивидуалног образовног плана.

План заштите и план појачаног васпитног рада израђује тим за заштиту заједно са одељењским старешином, стручним сарадницима, директором, родитељима и по потреби са другим надлежним институцијама. У израду планова се на примерен начин укључују ученици и представници одељењске заједнице, а по потреби и тим за инклузивно образовање.

У плановима су садржане мере које предузима школа, друге институције, али и родитељ. Неопходно је прецизирање родитељских обавеза у контексту реализације плана, а уколико се са родитељем не може остварити адекватна сарадња о томе треба обавестити надлежни центар за социјални рад.

Планови нужно садрже и начине евалуирања, коме би требало приступати на сваке две недеље, када ће се у случају потребе истовремено и ревидирати активности.

Када је реч о осавременењеном реаговању на вршњачко насиље, треба имати у виду да је на националном нивоу у функцију стављена дигитална платформа *Чувам те* (<https://cuvamte.gov.rs/>). Стога је, у случају вршњачког насиља трећег нивоа, директор у обавези да путем ове платформе обавести надлежно министарство и школску управу у року не дужем од 24 часа од стицања првих сазнања о насиљу, док у року од 48 часова од момента сазнања пријаву треба допунити евентуалним додатним информацијама и закључцима са састанка тима за заштиту. Школа је дужна да на платформи ажурира релевантне податке о насилној ситуацији током целокупног поступања и то све до затварања предмета.

Путем платформе *Чувам те* обавештавају се и други припадници спољашње мреже заштите, док је школа такође дужна да реагује у складу са овде приказаним процедурама и у ситуацијама када други субјекти пријаве вршњачко насиље путем дигиталне платформе.

У случају када је нужна комуникација са медијима, за исту је по правилу надлежан директор који ће пре јавног иступања о испољеном насиљу известити министарство и надлежну школску управу.

Шеста фаза интервентног реаговања подразумева праћење предузетих мера и активности, и то са циљем провере успешности и евентуалног планирања даљих активности.

Школа прати понашање како ученика који је био жртва насиља, тако и ученика који је предузео насилно понашање, пратећи истовремено и понашање ученика који су били сведоци. Установа ће испратити и укљученост родитеља и других надлежних институција, док се ефектима предузетих мера истовремено баве и надлежне службе министарства.

ДОКУМЕНТОВАЊЕ, АНАЛИЗЕ И ИЗВЕШТАВАЊЕ

Последњи, шести део Правилника бави се документовањем, анализом и извештавањем.

Тако је школа у обавези да:

- ▶ прати остваривање програма заштите,
- ▶ евидентира случајеве насиља другог и трећег нивоа,
- ▶ прати остваривање конкретних планова заштите,
- ▶ прати укљученост родитеља у примени мера и активности,
- ▶ прати остваривање активности друштвено-корисног рада и постигнуте ефекте,
- ▶ анализира стање и извештава.

Када је у питању евидентирање догађаја који спадају у први ниво насиља, њиме се бави одељењски старешина.

Вођење евиденције о случајевима насиља другог и трећег нивоа по правилу је у надлежности школског психолога или педагога.

Школа путем платформе *Чувам те* подноси кварталне извештаје о насилним ситуацијама и реаговању, док тим за заштиту два пута годишње подноси извештај о реализацији превентивних и интервентних активности.

Коначно, школа је у обавези да поднесе министарству годишњи извештај о реализацији плана заштите од насиља, при чему је овај извештај саставни део годишњег извештаја о раду.

На основу анализе стања на бази свих прикупљених података, школа дефинише политику заштите ученика од насиља у будућем периоду.

ПРАВИЛНИК О ОБАВЉАЊУ ДРУШТВЕНО-КОРИСНОГ, ОДНОСНО ХУМАНИТАРНОГ РАДА У УСТАНОВАМА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Значајан сегмент појачаног васпитног рада, али и активности у склопу реализације годишњег плана заштите од насиља представља друштвено-корисни рад. Правила у складу са којима се конципира и обавља ова врста рада дефинисана су Правилником о обављању друштвено-корисног, односно хуманитарног рада у установама образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 10/24, скраћено: Правилник о ДКР).

Члан 2 Правилника о ДКР предвиђа да друштвено-корисни рада обухвата активности чијим се остваривањем развија друштвено одговорно понашање. Овај рад посебно обухвата:

1. Активности које школа планира годишњим планом рада у оквиру плана заштите од насиља,
2. Активности које се реализују у оквиру појачаног васпитног рада.

Дакле, први облик друштвено-корисног рада – онај који се реализује у склопу примене годишњег плана заштите од насиља – обухвата све ученике, док се други облик рада односи на ученике према којима се спроводи појачани васпитни рад.

У активности друштвено-корисног рада убрајају се:

- ▶ хуманитарне акције,
- ▶ еколошке акције уређења школе и школског окружења,
- ▶ акције прикупљања рециклажног материјала,
- ▶ припрема и уређење школског простора за потребе школских манифестација, такмичења и сличног,
- ▶ посете установама социјалне заштите.
- ▶ друге активности које доприносе развоју емпатије, толеранције, те међусобном уважавању и сарадњи.

Друштвено-корисни рад има превентивну функцију, те доприноси развијању моралних вредности и унапређењу ученичких компетенција за одговорно учешће у друштву и уважавање људских права. Оцена из владања утврђује се почев од другог разреда основне школе и то, уз остале критеријуме, на бази учешћа ученика у планирању и реализацији

друштвено-корисног рада. Рад мора бити организован на начин да не угрожава психички и физички интегритет ученика, те у случају ученика који похађају наставу по индивидуалном образовном плану подразумева консултовање тима за инклузивно образовање.

У случају када се друштвено-корисни рад спроводи у склопу појачаног васпитног рада, он представља облик ресторативне дисциплине. Овај вид друштвено-корисног рада усмерен је на:

- ▶ отклањање штетних последица и развијање свести о одговорности и
- ▶ превенцију неприхватљивог понашања.

У склопу ресторативног друштвено-корисног рада и конструктивног решавања конфликта примењују се:

- ▶ Саветодавни рад
- ▶ Дијалог
- ▶ Радионичарски рад
- ▶ Медијација
- ▶ Вршњачка медијација

Када је реч о појачаном васпитном раду, друштвено-корисни рад се реализује након учињене лакше и теже повреде обавеза, односно након кршења забрана. У ситуацији лакше повреде обавеза, друштвено-корисни рад конципира одељењски старешина, а у случају тежих повреда обавеза и забрана, садржај, динамику и структуру друштвено-корисног рада осмишљава тим за заштиту. Родитељ је дужан да се укључи у реализацију друштвено корисног рада.

Друштвено корисни рад се остварује у складу са могућностима и специфичностима школе, и то у:

- ▶ групи,
- ▶ одељењу,
- ▶ разреду.

При конципирању активности у склопу појачаног васпитног рада узима се у обзир врста повреде која је учињена, тако да активности буду примерене узрасту и у логичкој вези са учињеном повредом или прекршеном забраном.

Друштвено-корисни рад не сме резултирати виктимизацијом особе која је претрпела насиље, сходно чл. 10, ст. 4 Правилника о ДКР.

Нужно је прецизирање динамике и периода обављања друштвено корисног рада, као и периодично извештавање о постигнутим ефектима. У случају када се друштвено-корисни рад имплементира у оквиру

појачаног васпитног рада, препоручено време трајања активности јесте од 30 до 60 минута, док активности могу бити организоване до четири пута недељно током четири недеље.

Саставни део Правилника о ДКР представља Преглед препоручених активности друштвено-корисног рада. Дакле, у питању су пригодни примери, тако да се приложеним прегледом не исцрпљује листа активности које могу бити примењене. Стога је Правилником о ДКР наглашено да се предложене активности могу комбиновати и проширивати у складу са специфичностима, могућностима и потребама школе.

Табела бр. 3 Препоручене активности друштвено-корисног рада

Препоручене активности друштвено корисног рада
Хуманитарне акције у корист припадника осетљивих група (представе, концерти, прикупљање прилога)
Посете установама социјалне и здравствене заштите
Еколошке акције (прикупљање рециклажног материјала, обуке на тему екологије и заштите животне средине...)
Уређење простора у школи или локалној заједници (сађење биљака, постављање кућица за храњење птица...)
Тематске трибине и радионице о значајним темама (превенција насиља, ментално здравље, полно преносиве болести, здрави животни стилови...)
Формирање различитих ученичких клубова
Организоване активности (вршњачка подршка за учење, припреме за завршни испит...)
Обележавање значајних датума (Дечија недеља, Међународни дан толеранције, Међународни дан особа са инвалидитетом...)

ПРАВИЛНИК О СТАНДАРДИМА КВАЛИТЕТА РАДА УСТАНОВЕ

Унапређивање школске климе је препознато међу шест области квалитета рада школе сходно Правилнику о стандардима квалитета рада установе (*Службени гласник РС*, 14/18 и 1/24). Области квалитета 5. Етос – тако да, између осталог, предвиђа уважавање следећих стандарда:

◆ **Успостављени су добри међуљудски односи** – У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих; за дискриминаторско понашање у школи доследно се примењују мере и санкције; за новопридошле ученике и запослене у школи примењују се разрађени поступци прилагођавања на средину; у школи се користе различите технике за превенцију и конструктивно решавање конфликта.

◆ **Резултати ученика и наставника се подржавају и промовишу** – Успех сваког појединца, групе или одељења прихвата се и промовише као лични успех и успех школе; у школи се примењује интерни систем награђивања ученика и запослених за постигнуте резултате; организују се различите активности за ученике у којима свако има прилику да постигне резултат/успех и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом учествују у различитим активностима установе.

◆ **У школи функционише систем заштите од насиља** – У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу; функционише мрежа за решавање проблема насиља; школа организује активности за запослене у школи, ученике и родитеље које су директно усмерене на превенцију насиља и посебне активности подршке и васпитни рад са ученицима који су укључени у насиље (испољавају насилничко понашање, трпе га или су сведоци).

◆ **У школи је развијена сарадња на свим нивоима** – У школи је организована сарадња стручних и саветодавних органа; школа пружа подршку раду ученичког парламента и другим ученичким тимовима; подржавају се иницијативе и педагошка аутономија наставника и стручних сарадника; родитељи активно учествују у животу и раду школе; наставници, ученици и родитељи организују заједничке активности у циљу јачања осећања припадности школи.

ЗАКЉУЧАК

Булинг, као један од најтежих облика вршњачког насиља, представља значајан изазов за функционисање савремених школских заједница. Стога се велики напори усмеравају на адекватно реаговање и у што већој мери превенирање овог феномена. У наставку ћемо изнети неколико важних закључака и препорука које могу бити од користи наставницима који се готово свакодневно срећу са булингом међу својим ђацима.

У Србији је област превенирања и реаговања на булинг детаљно нормирана одговарајућим законским и подзаконским актима. Нормативни оквир је усаглашен са актуелним научним тенденцијама, као и са међународним стандардима који су изузетно разгранати у овој области. Имајући у виду наведено, истичемо неколико кључних препорука:

- ▶ Предузети мере како би се у школама запослени и ученици упознали са релевантним прописима, а посебно са Правилником о Протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање;
- ▶ Подстицати примену постојећих нормативних решења у циљу ефективног превазилажења проблема у вези са булингом, уместо фокусирања на администрирање и евидентирање;
- ▶ Интегрисати теме о уважавању личног дигнитета и безбедности у постојеће програме наставе и учења;
- ▶ Популарисати поступање у духу начела најбољег интереса детета;
- ▶ Подстицати партиципацију ученика у примени и конципирању мера за превенирање и сузбијање булинга у свим ситуацијама када за то постоје погодни услови;
- ▶ Осмислити што богатији спектар могућности за укључивање ученика у примену мера друштвено-корисног рада, како у контексту реализације годишњег плана рада у оквиру плана заштите од насиља, тако и у форми хуманитарног рада који се реализује у оквиру појачаног васпитног рада.

У свету постоји добро развијена пракса примене различитих проактивних и реактивних антибулинг стратегија. Када је у питању примена антибулинг стратегија у школском окружењу, можемо закључити следеће:

- ▶ Важно је да школска управа препознаје вредност спречавања булинга односно да води, мотивише и подржава школско особље да остваре заједничку визију;
- ▶ Реаговање на булинг нужно је ради заштите жртава, настојања да се понашање насилника разуме и промени и негује школска клима која подстиче просоцијално понашање ученика;
- ▶ Наставник и школско особље, надлежно за реаговање на вршњачко насиље, мора добро проценити сваку конкретну ситуацију и одредити да ли је у питању изоловани случај или булинг (којег одликује репетитивност и несразмера моћи);
- ▶ Од великог је значаја да сва правила везана за реаговање на булинг буду јасно комуницирана са свим заинтересованим странама укључујући ученике, наставнике, остале запослене у школи, родитеље, али и представнике из шире заједнице (попут полиције која мора реаговати код тежих облика булинга);
- ▶ У зависности од конкретног случаја, наставници се могу одлучити за неку од, или чешће, за комбинацију различитих антибулинг стратегија;
- ▶ Важно је обезбедити континуирану обуку и тренинг за адекватну имплементацију ефективних реактивних антибулинг стратегија;
- ▶ Постоје бројне препреке са којима се школе сусрећу када планирају спречавање насиља у свом окружењу, међу којима се посебно истичу недостатак времена, знања и ресурса. Међутим, активности усмерене на превенцију и реакцију на булинг не морају бити дуготрајне или скупе. Стога се многе препоручене антибулинг стратегије описане у овом приручнику могу применити уз разуман напор или се већ примењују у склопу других иницијатива;
- ▶ Иако генералне смернице за реаговање и превенирање булинга јесу добра почетна основа, свака школа треба да утврди постојеће капацитете за решавање булинга, процени потребе у том смислу, и планира и имплементира антибулинг стратегију сходно специфичностима појединачног школског контекста.



ЛИТЕРАТУРА

Ahmed, K. G., Metwaly, A. N., Elbeh, K., Galal S. M., & Shaaban, I. (2022). Risk factors of school bullying and its relationship with psychiatric comorbidities: a literature review. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 58, 3-14.

Alvarez-Garcia, D., Garcia, T., & Nunez, C. J. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136.

Anfara Jr, V. A., Evans, K. R., & Lester, J. N. (2013). Restorative justice in education: What we know so far. *Middle School Journal*, 44(5), 57-63.

Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological medicine*, 40(05), 717-729.

Benson, A.J., & Benson, J.M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in the schools. *The Journal of School Psychology*, 31, 427-430

Benson, P. L., Scales, P. C. & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community-building. In: Lerner, R. M. Jacobs, F. & Wertlieb, D. (Eds.), *Handbook of applied developmental science. Vol. 1, Applying developmental science for youth and families: historical and theoretical foundations* (pp. 369-406). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18(2), 117-127.

Brett, R., & McCluskey, G. (2016). The impact of restorative practices on bullying in schools: A review of recent studies. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 559-576.

Cartwright, N. (1996) *Combating Bullying in School: The Role of Peer Helpers*. In: H. Cowie and S. Sharp (eds), *Peer Counselling in Schools: A Time to Listen*. pp. 97-105. London: David Fulton

CASEL (2020). CASEL definition of SEL (2020 update). Retrieved December 23, 2021 from www: <https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning-heres-why/>

Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 230-239. doi:10.1016/s1054-139x(02)00496-2.

Centar za interaktivnu pedagogiju i Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2023). Vaspitanje u funkciji dobrobiti i celovitog razvoja dece – vodič za zaposlene u ustanovama osnovnog, srednjeg obrazovanja i vaspitanja. Accessed on May 12 2024. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2024/02/Vodic-Vaspitanje-u-funkciji-dobrobiti-i-celovitog-razvoja-dece-01.02.2024..pdf>

CEPORA (2021). Vršnjačka podrška je najbolja podrška: Vodič za programe vršnjačkog mentorstva sa mladima iz sistema socijalne zaštite. CEPORA.

Cohen, R. (2005). Students resolving conflict: Peer mediation in schools. Good Year Books.

Coie, J., Dodge, K., Terry, R. & Wight, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62(4), 812–826.

Cowie, H. (2011). Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. *Children & Society*, 25(4), 287–292.

Cowie, H. (2024). Bully Blocking: Empowering Students to Manage Bullying. A Guidebook for Teachers, Parents and Counsellors. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 206–207.

Cowie, H., & Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 40–44.

Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). Managing violence in schools: A whole-school approach to best practice. SAGE.

Cowie, H., & Wallace, P. (2000). Peer support in action: From bystanding to standing by. SAGE.

Damon, W. (2008). The path to purpose: How young people find their calling in life. The Free Press.

Dimitrova, R., Fernandes, D., Malik, S., Suryani, A., Musso, P. & Wiium, N. (2021). The 7Cs and developmental assets models of positive youth development in India, Indonesia and Pakistan. In R. Dimitrova & N. Wiium (Eds.), *Handbook of Positive Youth Development* (pp. 17–33). Springer, Cham.

Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: A bioecological perspective. *International journal of bullying prevention*, 2(2), 93–113.

Duncan, A. (1996). The shared concern method for resolving group bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 12(2), 94–98.

Endressen, I.M., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 468–478

Erling, A. & Hwang, C. P. (2004). Swedish 10-year-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence*, 3(1), 33–43

Fandrem, H., Strohmeier, D., Roland, E. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway the role of proactive and reactive aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898–923

Farrington D. P. (2020). The importance of risk factors for bullying perpetration and victimization. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 667–669.

Farrington, P. D., & Costana Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4–16.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. doi: 10.3102%2F00346543059002117.

Fuller, A. & King, V. (1995). *Stop Bullying!* Melbourne: Mental Health Foundation of Victoria.

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0.* National Center for Injury Prevention and Control

Graham, S. & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587–599.

Graham, S. & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *The journal of early adolescence*, 22(2), 173–199

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. Learning Policy Institute. doi: 10.54300/928.269

Gregory, A., Huang, F., & Ward-Seidel, A. R. (2022). Evaluation of the whole school restorative practices project: One-year impact on discipline incidents. *Journal of School Psychology*, 95, 58–71.

Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo A. M. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools.* Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441–455

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency.* New Jersey: Transaction publisher. (Ninth printing in 2009).

Hutson, N., & Cowie, H. (2007). Setting up an email peer support scheme. *Pastoral Care in Education*, 25(4), 12–16.

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(2), 145–162

Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F. & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113(5), 1187–1194

Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496–505

Kim, I., Lee, Y. H., Hong, S. J., Carney, V. J., & Hazler, J. R. (2022). Profiles of participation in school bullying: Association with student well-being. *Journal of Counseling & Development*, 101(2), 224–235.

Kovačević Lepojević, M. (2024). Vaspitna funkcija škole – stanje u Srbiji i ključni pojmovi. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kovačević Lepojević, M., Merdović, B., & Živaljević, D. (2022). The systematic review of school-based programs focused on externalising problems in students. *Teme*, 46(2), 361–375.

Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child abuse & neglect*, 23(12), 1253–1262.

Lane-Garon, P. S., Ybarra-Merlo, M., Zajac, J. D., & Vierra, T. (2005). Mediators and mentors: partners in conflict resolution and peace education. *Journal of Peace Education*, 2(2), 183–193.

Laskey, T. (1992). *How to beat the bully: a successful self-help course*. Health Habit Publications, Hindhead

Lerner, R. M., Agans, J., Albeit, M. R. et al. (2013). Resilience and Positive Youth Development: A Relational Developmental Systems Model. In: Goldstein, S., Brooks, R. (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 293–308). Springer, Boston, MA. doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_17

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B. et al. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings from the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. doi:10.1177/0272431604272461.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational developmental systems. In: Overton, W. F. & Molenaar, P. C. (Eds.). *Theory and method*. Volume 1 of the handbook of child psychology and developmental science (7, pp. 607–651). Hoboken, NJ: Wiley. doi:10.1002/9781118963418.childpsy116

Lupton-Smith, H. (2013). Peer mediation. In *Handbook of school violence* (pp. 163–190). Routledge.

Mahdavi, J., & Smith, P. K. (2002). The operation of a bully court and perceptions of its success: A case study. *School Psychology International*, 23(3), 327–341.

Maines, B. & Robinson, G. (1992). *The No Blame Approach*. Bristol: Lame Duck Publishing

Marković, M. (2014). Učenici kao akteri u prevenciji vršnjačkog nasilja u školi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(2), 237–253.

Morrison, B., & Haidt, J. (2012). Restorative justice in schools: An alternative approach to school bullying. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 45(1), 27–47.

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), 467–479.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum. (Olweus, 1996):

Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807–814

Philip, K., & Spratt, J. (2007). *A synthesis of published research on mentoring and befriending*. Manchester, UK: The Mentoring and Befriending Foundation.

Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the treatment of mobbing. In: Munthe, E. and Roland, E. (eds). *Bullying: an International Perspective*, (pp. 91–104). London: David Fulton.

Pikas, A. (2002). New Developments in Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307–326.

Popović-Čitić, B., Jovanović, M. i Bukvić, L. (2016). Anagažovanje vršnjaka u školskim antibulging intervencijama. U B. Popović-Čitić i M. Lipovac (ur.), *Bezbednost u obrazovnovaspitnim ustanovama: osnovna načela, principi, protokoli, procedure i sredstva* (pp. 135–145). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti.

Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732–747.

Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: and what to do about it*. Acer Press

Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Acer Press.

Rigby, K., & Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the Method of Shared Concern. *School Psychology International*, 32(3), 345–357.

Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behaviour*, 27(6), 446–462. (Smith et al., 2008).

Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982–), 87–106.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.

Sharp, S. & Smith, P.K. (eds). (1994). *Tackling bullying in your school; a practical handbook for teachers*. London: Routledge

Shaw, C. R. & McKay, H.D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Sheppard, A. C., & Mahoney, J. L. (2012). Time spent in sports and adolescent problem behaviors: a longitudinal analysis of directions of association. *Journal of youth development*, 7(3), 87–101.

Simmons, M., & Thomas, A. (2017). Restorative practices and school bullying: A New Zealand case study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 120–130.

Skiba, R. J., & Losen, D. J. (2016). Restorative justice and school discipline: A research review. WestEd.

Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (71), 81–98.

Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591–599.

Smith, P.K. & Sharp, S. (eds). (1994). *School Bullying: insights and perspectives*. London: Routledge

Stacey, H., & Robinson, P. (1997). *Let's Mediate: A Teachers' Guide to Peer Support and Conflict Resolution Skills for All Ages*. SAGE.

Stewart, E. A., & Beaudry, M. D. (2019) The impact of restorative justice on bullying and victimization in high schools: A longitudinal analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 187–202.

Stockard, J. & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park: Corwin Press.

Strohmeier, D., Kärnä, A., Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248–258

Sullivan, K. (2011). *The Anti-Bullying Handbook* (2nd edition). SAGE

Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior*, 25(2), 97–111.

Sweeting, H. & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225–246.

Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. Research Report DFE-RR098, 1. Goldsmiths, University of London.

Thompson, S. M. (1996). Peer mediation: A peaceful solution. *The School Counselor*, 44(2), 151–154.

Thorsborne, M., & Vinegrad, D. (2006). *Restorative practices in schools: Rethinking behaviour management*. Inyahead Press.

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher education*, 32(3), 321–345.

UNESCO (2018). *School violence and bullying: global status and trends, drivers and consequences*. Paris.

UNITED NATIONS (2016). *Protecting children from bullying*, Report of the Secretary-General. A/71/213. New York.

Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129–147.

Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profi les of bullies and victims. *New media & society*, 11(8), 1349–1371

Washington, D. A., & Cohen, J. H. (2017). *Restorative Justice and School Climate in Chicago Public Schools: A Research Report*.

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.

World Health Organization (1998). Health Promoting evaluation: recommendations for Policy-Makers, report of the WHO European Working Group on Health Promotion Evaluation. Copenhagen: WHO.

Грмуша, А. (2022). Вршњачко насиље као безбедносни ризик у средњим школама, Факултет безбедности Универзитета у Београду – докторска дисертација.

Параушић, А. (2017). Преваленција вршњачког насиља у односу на мигрантски статус: случај нордијских земаља. Годишњак Факултета безбедности 2017, 211–236.

Попадић, Д, Плут. Д. и Павловић, З. (2014). Насиље у школама Србије. Анализа стања од 2006. до 2013. године, УНИЦЕФ и Институт за психологију, Београд.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

316.624-057.874(497.11)(035)

37.064(035)

159.923.5(035)

ЕФЕКТИВНЕ антибулинг интервенције
: приручник за школско особље /
[аутори Ана Параушић Маринковић ...
[и др.]]. - Београд : ЦЕПОРА Центар за
позитиван развој деце и омладине, 2025
(Аранђеловац : Wizard Solutions). - 120 стр.
: илустр. ; 25 cm

Подаци о ауторкама преузети из
колофона. - Тираж 100. - Напомене и
библиографске референце уз текст. -
Библиографија: стр. 114-120.

ISBN 978-86-82454-04-5

1. Параушић, Ана С., 1991- [аутор]
а) Вршњачко насиље -- Основне школе --
Спречавање -- Приручници

COBISS.SR-ID 164305673

ЦЕПОРА
Центар за позитиван развој
деце и омладине



ЈЕДНАКОСТ

Кабинет министара Југославије
за равноправност и једнакост
у области родне равноправности, старосне
и инвалидске дискриминације
и постојећег социјалног положаја

EQUALITY

Office of the Minister of Justice for
Gender Equality, Equality of
Persons, Disability Rights, Women,
and Youngsters and Public
Department of Women