

Проф. др Ненад Сузић¹
Филозофски факултет
Бања Лука

АКАДЕМСКИ СЕЛФ КОНЦЕПТ И ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ

Резиме

Рад се бави теоретским разматрањима односа академског селф концепта и вршњачког насиља. Аутор прво дефинише појмове, а потом се бави разматрањем начина на који школа подстиче вршњачко насиље. Након тога, разматрају се узроци насилништва. За објашњавање ових узрока, аутор користи три теоретска полазишта: теорију остваривања циљева, когнитивно-психолошку теорију и инстинктивизам. Свако од ових полазишта доприноси објашњавању насилништва међу дјецом, али га не објашњава у потпуности. На крају, аутор даје приједлог осам општих метода за процјену вршњачког насиља: самоизвјештавање ученика, извјештаји и процјене наставника, извјештаји и процјене вршњака, опсервација: посматрања, снимања, биљежења, истраживачки показатељи, персонални корелати, интерперсонални корелати и академски показатељи. Ове методе су погодније за наставнике него прецизни и баждарени инструменти за које треба дијагностичко и методолошко предзнање. На крају треба истаћи да овај рад нуди низ тема за даље истраживање.

Кључне ријечи: академски селф концепт, вршњачко насиље, виктимизација, дијагностификовање насилништва.

¹ Ненад Сузић је редовни професор на Филозофском факултету у Бањој Луци, предаје педагогију и социологију образовања. Контакт у вези са овим радом можете остварити на бр. тел.: 00387-65-538-500 или на e-mail: nenad_szc@yahoo.com.

АКАДЕМСКИ СЕЛФ КОНЦЕПТ И ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ

Увод

Значење синтагме *академски селф концепт* најшире је одређено начином на који особа види себе, свој успјех и компетенције у школи и академским вјештинама. Ради се о оквиру референције који свака особа себи одређује. „У сваком случају, селф-концепт теорија наглашава да перцепције селфа не могу бити адекватно схваћене ако игноришемо улогу оквира референције“ (Marsh и сарадници, 2008, стр. 510). Једни ученици се пореде са просјеком разреда, са тзв. „генерализованим другим“ (*ibidem*, стр. 511), други са слабијима, а трећи са бољима од себе. У сваком случају, академски селф концепт се базира првенствено на оквиру референције који сваки ученик успоставља за себе. Цимерман је открио да саморегулисани ученици имају развијену способност мониторинга властитог учења, укључујући: а) планирање самоефикасности прије почетка учења, б) контролу пажње, в) самоконтролу током рада и г) одговарајућу саморефлексију о ефикасности учења или рада (Zimmerman, 1998). Неки ученици имају висок ниво саморегулације у учењу, а други не. Школа овоме не доприноси систематски и програмом јачања академског селф-концепта, она то прије чини спонтано, остављајући ученицима да сами граде властити академски селф концепт.

Академски селф концепт један је од аспеката укупног самоцијењења ученика. У оквиру овог односа, Бандура је открио да самоцијењење и селф концепт, али не и самоефикасност, детерминишу начин на који особа види ефикасност свога понашања у односу на персоналне стандарде вредновања (Bandura, 1986, стр. 410). Исто тако, треба разликовати конструкт самоувјерености који има имплицитну и експлицитну димензију, а базира се на нормативном поређењу, од самоефикасности, која се не базира само на том поређењу (Marsh и сарадници, 2008, стр. 511). Осим тога, самоцијењење ученика има и друге димензије, које нису везане за академски селф концепт. На примјер, неки ученици своје самоцијењење базирају првенствено на физичком изгледу или љепоти, а други на неакадемским способностима.

Суд о властитом учењу или вредновање властитог учења представља битну детерминанту планирања будућег учења. Тако су

Ајзаксон и Фуџита питали студенте како предвиђају резултате на тесту који су управо завршили. Они који су тачно предвиђали имали су висок школски успјех, а они са нижим школским успјехом слабије су предвиђали своје резултате на тесту (Isaacson & Fujita, 2006). Поставља се питање како вршњачко насиље утиче на академски селф концепт и на планирање учења. Може се десити да је неко добар ђак, али да након изложености насиљу вршњака престане са активним учењем, да планира одбрану или освету, да му учење дође у други план. То може утицати на промјену академског селф концепта.

Шта је то вршњачко насиље? У енглеском језику налазимо три појма који се односе на вршњачко насиље. То је, прво, појам *tobbing*. У основи ове ријечи је коријенско значење појма *tob*, што подразумијева групу људи која анонимно злоставља људе. Најближи наш појам за *tobbing* је *нападање, провоцирање*. Осим појма *нападање*, имамо и други енглески израз *bullying*, који се најдиректније преводи као *насилништво*. Трећи појам је *victimize*, а значи *жртвовати, мучити*. Постоји и низ других појмова који се односе на насиље, али у литератури су ови појмови најчешће у употреби. Најуопштенију дефиницију појма насилништва или виктимизације даје Дан Олвеус када каже да је ученик злостављан или виктимизиран када је опетовано или трајно изложен негативним поступцима од стране једног или више вршњака, односно других ученика (Olweus, 1991). Овдје долазимо до форми у којима се јављају негативни поступци, односно до форми вршњачког насиља. Постоји више форми вршњачког насиља. Једна класификација разврстава насиље у шест категорија: физичко, вербално, сексуално, емоционално, економско и културолошко насиље (Кгтек, 2006). Како ове форме насиља утичу на академски селф концепт ученика? То је питање коме је посвећен овај рад.

Како школе подстичу, а како сузбијају вршњачко насиље

Ненамјерно, али успостављеним системом ауторитета, репродуктивношћу наставе и на други начин, школе истовремено и подстичу и сузбијају насиље. „У јавним расправама често се подржава становиште да је насиље директна последица надметања за добре оцјене у школи“ (Olweus, 1998, стр. 37). Ученик који стално диже руку да одговори на питања наставника, ма колико та питања била „паметна“, имаће велику шансу да буде награђен високом оцјеном.

Наставник који поставља питање *Шта смо данас учили*, а крупним словима на школској табли стоји исписан наслов данашње теме, не подстиче когнитивне компетенције ученика, неко репродуктивност и конформизам. Ако се у разреду нађе више конформиста, створиће се атмосфера негативног престижа уколико у настави доминирају репродуктивна и когнитивно неатрактивна питања. Наставници се често чуде како им у разреду сједи понеки ђак који све зна, а готово никада се не јавља да одговара, а требало би му бити јасно да су то нонконформисти. Сматра се да један број ђака посеже за агресијом у немогућности да се афирмише на настави. Да ли школе могу сузбијати насиље иако им то данас није официјелни дио програма? Наиме, наставни планови и програми у школама БиХ су тако згуснути да наставницима остаје да се баве градивом, а насиље ђака им дође као проблем за који немају времена.

У нашој литератури немамо података о истраживањима како школе сузбијају вршњачко насиље. Разлог за то је врло прозаичан: школе се код нас овим феноменом баве преко програма рада у одјељењским заједницама, а не путем тестираних програма за сузбијање вршњачког насиља. Једно велико истраживање које је провела Кенет Мерил са сарадницима у САД (Универзитет Орегон), у коме је мета-аналитички опсервиран период од 25 година школске праксе, од 1980. до 2004. године, захватило је 16 програма за сузбијање вршњачког насиља. Показало се да школски програми против насиља дају осредње резултате јер се школе баве првенствено знањем, ставовима и селф перцепцијом ученика (Merrell и сарадници, 2008). „Насилништво (bullying) се уобичајено дефинише као опетовани акт агресије, застрашивања, принуде жртве која је слабија од насилника у смислу физичке снаге, психолошко-социјалне моћи или других фактора који резултују евидентним несразмјерама у разликама моћи“ (*ibidem*, стр. 26). Кључно у насилништву је: прво, да постоји намјера, друго, да се акт насилништва понавља, и треће, да постоји несразмјера снаге и моћи у корист насилника, а на штету жртве. Истраживање Мерилове и сарадника показало је да су насилници у правилу исподпросјечни у школском успјеху (*ibidem*, стр. 29).

Који су све програми сузбијања вршњачког насиља могући и пожељни у комбинацији са постојећим, односно традиционалним наставним планом и програмом? Од 16 таквих програма које је мета-аналитички тестирала Кенет Мерил са сарадницима на узорку од 15.386 ученика, овдје издвајам пет најинтересантнијих за услове у

Рад је објављен под насловом:

Сузић, Н. (2010). Академски селф концепт и вршњачко насиље. У зборнику *Вршњачко насиље: приручник за школе* (стр. 5–26). Бања Лука: Филозофски факултет.

којима раде школе у РС и БиХ (табела 1, према: Merrell и сарадници, 2008, стр. 32).

Табела 1: Метааналитички третирани програми сузбијања вршњачког насиља

Студија	Број	Доб	Држава	Програм	Ефекти
Bagley & Prichard (1998)	1200	5–11	Енглеска	Дјеловање социјалних радника и школе заједно	Значајно смањење насилништва међу ученицима обухваћеним програмом
Leadbeater, Hougland, & Woods (2003)	432	6	Западна Канада	Програм превенције вршњачког жртвовања, мучења	Значајно смањење вршњачке агресије и повећање социјалних компетенција, смањење емоционалних проблема
Mensini, Codecasa, Belenni & Cowie (2003)	289	11–14	Италија	Модел вршњачке подршке: интервентно успостављање пријатељастава	Значајно повећање броја вршњака спремних да заштите жртву
Mueller & Parisi (2002)	28	8–9	САД	Обука наставника плус консултант	Пораст способности наставника да се носе са вршњачким насиљем
Newman (1999), Olweus (1997)	2500	11–14	Норвешка	Укључивање одраслих ауторитета и топлина у подршци	Значајно смањење насилништва и повећање судјеловања у заштити жртве

Програми намијењени сузбијању вршњачког насиља дали су позитивне резултате. Међутим, Кенет Мерил и њени сарадници нису дали показатеље о томе да ли је неки од програма био укључен у часове редовне наставе иако се на основу летимичног прегледа може закључити да од 16 тестираних програма ниједан није захватао активности на часовима наставних предмета. То је простор који би у

будућности требало искористити јер, ако редовна настава генерише насиље, како каже Олвеус (1998, стр. 37), требало би истраживачки тестирати наставне моделе који сузбијају насиље међу ученицима. Унапријед можемо претпоставити да су то модели базирани на кооперативном и интерактивном учењу. Ово је, свакако, врло атрактивна тема за даље истраживање.

Шта можемо очекивати од програма сузбијања вршњачког насиља у школи? Показало се да су резултати током 25 годишњих апликација различитих програма дали ефекте у више варијабли: а) повећању социјалних компетенција ученика, б) у самоцијењењу ученика, в) у вршњачкој прихваћености, г) у повећању знања наставника о ефикасној пракси сузбијања вршњачког насиља, д) у способностима дјете да интервенишу и њ) генерално, у редуковању насилништва и смањењу броја жртава (Merrell и сарадници, 2008, стр. 38). Наравно, уз програме сузбијања вршњачког насиља, школама су на располагању и друга средства: савјетодавни разговор наставника, педагога, психолога, сарадња са родитељима, сарадња са центром за социјални рад и друге мјере.

Ако школу посматрамо као систем, можемо се оријентисати на системске мјере за сузбијање насилништва међу ученицима. Један такав програм који има све елементе системског приступа, али није рађен строго на бази системске анализе, развија четири кључне сфере дјеловања: 1) констатовати чињенице о насилништву у властитој школи, 2) створити позитивне учионице, 3) помагати жртвама и 4) помагати насилницима (Bin, 2004). Приручник Алана Бина представља одличан водич за системску борбу против насилништва у школи, односно насилништва ученика. Полази од десет најважнијих чињеница о насилништву, међу којима је незаобилазна истина да нема школе у којој не постоји барем нека форма насилништва међу ученицима. У дијелу који се односи на стварање позитивне учионице дат је низ програмских активности, а за већину њих су разрађене и радионице. На примјер, под насловом *Научите ђаке да савладавају свој бијес* дата је сугестија да се користи радионица под насловом *Двадесет ствари које можеш да учиниш умјесто да неке узвратиш силом* (*ibidem*, стр. 30). Хуманистичка психологија полази од поставке да је сваки човјек добар. На трагу ове поставке је и полазиште да треба помоћи и жртвама и насилницима. Понекад дјеца насилници киње жртву у намјери да је „поправе“, да је „довеу у ред“. Када сам био директор средње

школе сусретао сам се са ситуацијама насиља међу ђацима. Једном ми је дјечак који је малтретирао другог рекао да то чини зато што је овај други „смотан“ и „никакав“. Његова намјера је била да га очврсне, да га натјера да се понаша као мушкарац. Такви мотиви не смију измакнути педагогу и наставницима јер, ако препознају мотив насилника, наставници ће лакше сузбити вршњачко насиље.

Узроци насилништва

Да бисмо добро разумјели узроке насилништва, морамо се позабавити врстама и функцијама насиља међу вршњацима. Узимајући у обзир насиље које чине родитељи, наставници, одрасли или вршњаци, Ноел Кард и Ернест Хаџиз са Универзитета у Аризони разликују три типа насиља: 1) физичку агресију, 2) вербалну агресију и 3) релациону агресију (Card & Hodges, 2008, стр. 451). Са функционалног становишта, можемо разликовати инструментално и социјално-психолошко насилништво. Инструментално насилништво користи се за изнуђивање, за прибављање материјалне или друге користи, а социјално-психолошко за понижавање и застрашивање жртве, за социјалну афирмацију насилника и деградацију жртве. Инструментално насилништво добро објашњава *теорија остваривања циљева*, а социјално-психолошко насилништво можемо боље разумјети *уз когнитивно-психолошку теорију*, док се *инстинктивизмом* могу објаснити неки аспекти инструменталног, али и социјално-психолошког насилништва. Сваку од ових теорија овдје ћу посебно укључити у објашњавање вршњачког насиља. Почнимо са инстинктивизмом.

Инстинктивизам полази од поставке да су неки облици понашања предодређени урођеним инстинктима. У Фројдовој теорији то подразумијева првенствено агресију. И неки савремени теоретичари слиједе ову тезу (DiLalla & Gottesman, 1991), али већина психолога Америчке психолошке асоцијације не подржава ову тезу (1994). Оне који су убијеђени да су људи у правилу предодређени генетски, можемо назвати нативистима. Као претеча нативизма, Фројд је сматрао да је људима, преко нагона који се зове танатос (*thanatos*), урођена агресија. Идеја да уз ерос као нагон живота истовремено дјелује и танатос ни до данас није довољно разрађена, тако да није ни прихваћена ни одбачена. Једно је сигурно – Фројдов психоаналитички приступ показао се ефикасним у тумачењу понашања људи

у сфери психопатологије, али ни ту не вриједи у свим случајевима. Могли бисмо рећи да Фројдова теорија остаје незаобилазна у тумачењу и лијечењу око 20% људског девијантног понашања ако имамо у виду да он под агресијом подразумејева и писање поезије. Сигурно је да један број случајева вршњачке агресије можемо објаснити генетским и инстинктивним предикторима. Ради се о поремећајима који узрокују повишено лучење кортизола, хормона стреса и другим узроцима агресије, као што су перманентни бол, напетост, нервоза, грчеви и слично. Код дјеце се ово препознаје на грчевитом изразу лица, напетости мишића, сталној узнемирености и слично. Према таквој дјечи треба бити посебно пажљив и стрпљиво радити са њима јер су они најчешће агресори, а понекад и жртве. Тешко подносе несташлуке и задиркивање вршњака, мање судјелују у дјечијим играма и често су забринути.

Још један нативист заслужује да му овдје посветимо пажњу јер нам нуди нека објашњења корисна за разумјевање вршњачке агресије. Ради се о нобеловцу Конраду Лоренцу (Lorenz, К.: 1903–1989) који је истраживао агресивно понашање људи и животиња у природним ситуацијама. Он је закључио да прије борбе животиње упућују низ сигнала противничкој страни како би се борба избјегла, односно противник повукао, док то код људи често није ситуација (Lorenz, 1964). Животињама агресија служи за оптимално кориштење хране, воде и простора, а људима за низ социјалних пројекција и односа које је човјек изградио унутар заједнице (*ibidem*). Зато је за разумјевање људске агресије важно схватити и човјекове социјалне и интерперсоналне релације. Слично животињама, људи, а посебно дјеца, понекад чувају територију. Један примјер из моје праксе о томе сликовито говори. Ратне 1992. године школа није почела са радом па су дјеца мјесецима остала без наставе. Видјевши како одрасли све подређују рату, дјечаци из два кварта у Новом Граду, гдје сам тада живио, подијелила су се у кланове или групе. Једни су били „паркаши“, а други „ограђани“. Прву групу чинила су дјеца која станују око великог градског парка, а другу дјеца из насеља под именом Ограде. Једни на друге су у почетку јуришали кестењем, заштићени картонским кутијама, да би сутрадан носили штапове и другу „ратну“ опрему. Трећи дан се морала умијешати локална полиција да заустави „борбу за територију“. Овакав вид понашања може, али не мора, имати инстинктивну позадину. У сваком случају, борба између ове двије

групе била је више борба за надмоћ, за доминацију силом, него стварна борна за територију, дакле, ради се о социјалним пројекцијама и односима.

Неспорно је да и људи и животиње имају агресију у своме понашању, а постоје истраживачки докази о томе да неки људи имају биолошке предиспозиције за агресију (Niehoff, 1999). Да ли ће код дјече агресија бити испољена или суздржана, зависи од ранијег искуства организма, али и од социјалног контекста и дате ситуације. Агресија се јавља када човјек осјети да се налази у непријатељском окружењу, односно када то социјална средина провоцира или подржава, показало је једно истраживање (Lore & Schultz, 1993). Ови налази говоре да је од посебне важности да дјеца школу доживљавају као пријатељско окружење, као безбједно мјесто. О томе немамо адекватних истраживања, те је пожељно да се овај феномен што прије истражи. Једно моје истраживање показало је да дјеца школи приписују знатно више негативних него позитивних атрибута (Suzić, 2009). Занимљиво би било сазнати да ли наставници виде школу као срдачније окружење за ученике него сами ученици и да ли ту постоји статистички значајна разлика. Ако прихватимо Олвеусову тезу да школа подстиче вршњачко насиље, јасно је да свакој школи на овом плану недостаје дијагностика и добра програмска активност на уклањању узрока и сузбијању вршњачког насиља.

Когнитивно-психолошка теорија полази од поставке да свакој агресији претходи разматрање, понекад муњевито, а понекад дуго-трајно. Да бисте се наљутили, прво морате донијети одлуку о томе. Заиста, истраживања су показала да је човјеков кортекс господар понашања, да кортекс диригује понашање, ма колико примаран био лимбички систем (Myers, 1989). Један примјер о томе илустративно говори. Претпоставимо сцену у којој се два дјечака пред вршњацима у учионици међусобно вријеђају. Који дјечак ће први ударити оног другог? Онај коме понестане увреда, јер је свака увреда била одговор на претходну вербалну агресију друге стране. У тренутку када закаже когниција, дјечак који нема адекватну или јачу увреду посеже за физичким нападом јер не жели да пред осталим ученицима у разреду остане поражен, да буде виђен као кукавица или глуп.

Когнитивисти су се оштро успротивили тези о урођености агресије код човјека као најсавршенијег сисара. Већи број представника психолошких група, уз психологе Америчке психолошке

асоцијације, усвојили су документ „Севилска полазишта о насиљу“ (Sevill Statement on Violence) у коме су се сагласили око неколико теза о природи човјекове агресије које психолошка наука не може прихватити (табела 2).

Табела 2: Севилска полазишта о насиљу (American Psychological Association, 1994)

Сљедеће поставке су научно нетачне:

- Ми наслеђујемо тенденцију да ратујемо од наших анималних предака.
- Рат или било које друго насилничко понашање у програмирано је у нашу људску природу.
- Током човјекове еволуције, агресија је више него било која друга човјекова карактеристика програмирана у људском понашању.
- Људи имају насилни мозак.
- Рат је узрокован инстинктима или било којом другом урођеном мотивацијом човјека.

Насиље је постало саставни дио живота у људским заједницама, посебно у мегалополисима, гдје улице врве од насиља. Ипак, нигдје нема толико насиља, а посебно сексуалног, колико на телевизији – то је фатална чињеница коју данас сви уочавамо. Пошто медији данас моћно дјелују на формирање ставова, а ставови су директне детерминанте понашања, јасно је да телевизија снажно генерише насиље. На који начин? Првенствено – дјелујући на когницију младих. Највећи број дјеце од двије до једанаест година живота пред телевизијом проведе недјељно око 22 сата у просјеку (Kubey & Csickszentmihalyi, 1990). Низ модела са телевизије дјеца преузимају директно и имитирају у реалном животу. Конкретно, један од холивудских стереотипа је да се двојица мушкараца прво физички потуку, а потом спријатеље. Ово у животу тако не функционише. Физички обрачун међу вршњацима може значити трајни прекид односа, крај сваког пријатељства и доживотно раздвајање.

Све до седамдесетих година двадесетог вијека, когнитивисти су се фокусирали на когнитивне изворе агресије, као што је утицај телевизије и медија на понашање младих. Осамдесетих година когнитивистичка објашњења се фокусирају на когнитивне обраде, интерпретације и очекивања као узроке агресије. На овом плану

илустративно је истраживање Леонарда Ерона у Колумбији Каунти (New York). Он је на узорку од 870 ученика узраста 22 године пратио спољашње предикторе који узрокују агресију, посебно ставове родитеља. Дошао је до закључка да у основи агресије лежи првенствено *интерпретација свијета* коју дјеца формирају током одрастања. У основи је интернализација агресивних идеја (Eron, 1987). Ове идеје формирају се под утицајем породице, медија, вршњака и окружења у коме дијете живи. Агресивно дијете ће у одређеним ситуацијама често видјети разлог за насиље и агресивно понашање, за разлику од друге дјеце.

Агресија има социјалну основу. „Агресивна дјеца виде остале као непријатељски опередијене према њима и у складу с тим реагују. Међутим, не слажу се сви теоретичари са овим; неки истраживачи сматрају да је кључна когнитивна варијабла која предиктује агресију – самоцијењење“ (Lefton, 2000, стр. 474). Постоји предубјеђење да људи са ниским нивоом самоцијењења показују склоност ка агресивном понашању. Међутим, истраживања показују да *низак ниво* самоцијењења није предиктор агресивног понашања (Baumeister, Smart & Boden, 1996; Bushman и Baumeister, 1998). Ови истраживачи су доказали да агресију узрокује *страх* од угрожености самоцијењења. Дакле, особа може имати висок ниво самоцијењења и показати агресију ако уочи да је то самоцијењење угрожено. Исто тако, у овим истраживањима доказано је да особе које имају слабо усклађено самоцијењење у односу на реалност показују виши ниво спремности за агресивно понашање (*ibidem*). Школска пракса нас свакодневно упућује на то да је угроженост нивоа самоцијењења повезана са вршњачком агресијом. О овом феномену недостају нам адекватна истраживања.

Теорија остваривања циљева може послужити као одличан основ разумијевања агресивног или насилничког понашања. Основно полазиште у овој теорији јесте да људи постају фрустрирани и агресивни ако им неко смета при остваривању циљева, ако постоји препрека при остваривању намјера и циљева. На примјер, у условима економске депресије, представници сваке нације у БиХ форсирају своје припаднике, а пошто свака нација има велики број незапослених, ово узрокује тензију, агресију, па и насиље међу припадницима различитих нација. Долард (Dollard и сарадници, 1939), још између два свјетска рата, развио је тезу *агресивне фрустрираности*, по којој људи у свакодневним активностима бивају

фрустрирани и агресивни зато што се увијек нађе понешто што се не може лако остварити. Ову тезу седамдесетих година двадесетог вијека провјеравао је Берковиц и дошао до њене модификоване верзије, при чему сугерише да фрустрираност при остваривању циљева производи *спремност на агресију*, а не агресију по себи (Berkowitz, 1964). Ово можемо директно повезати са школским условима учења. Наиме, дјеца имају циљ да добију високу оцјену. У школи постоји перманентна такмичарска ситуација по моделу „ко ће прије, ко ће боље“. Познато је да претежно добро пролазе они ученици који задовољавају захтјеве наставника, што често има димензију конформизма. Ученици са високим нивоом самоцијењења избјегавају да се такмиче са вршњацима на баналним задацима и није чудно што такви ученици не подносе конформисте. Ово је само један од бројних начина на који школа генерише вршњачко насиље.

У једном свом каснијем раду Берковиц је указао на то да негативне емоције подстичу агресивно понашање код фрустрираних индивидуа (Berkowitz, 1990). Овдје је занимљиво питање да ли негативне емоције у школи генеришу вршњачко насиље. Логично је претпоставити да овдје постоји ефекат заустављања водотока. Када се вода прегради, створи се вјештачко језеро, а када се брана сруши, бујица поплави насеља и поља низводно од бране. Слично је и са негативним емоцијама. Када се дуго гомилају, и када „кап превиши чашу“, негативне емоције провале бујицом неконтролисаних афеката и агресије. Ово је неистражен ефекат и било би пожељно пројектовати и извести једно сериозно истраживање овог феномена, а свака, и најмања, спознаја на овом плану била би од посебне користи за педагошку теорију и праксу.

Дијагностификовање вршњачког насиља

И поред неколико познатих и нашироко примјењиваних инструмената, можемо констатовати да немамо адекватан инструментаријум за дијагностификовање вршњачког насиља. Таквог су мишљења и други аутори. „Нажалост, добро конструисани, стандардизовани мјерни инструменти о вршњачком насиљу не постоје, а шире примјењиване скале које мјере општу прилагођеност имају само неколико ајтема о вршњачком насиљу“ (Card & Hodges, 2008, стр. 452). То је разлог да се овдје определијелимо за то да у

дијагностификовању вршњачког насиља користимо опште методе процјене вршњачког насиља (табела 3).

Табела 3: Опште методе и начини процјене вршњачког насиља

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">– самоизвјештавање ученика,– извјештаји и процјене наставника,– извјештаји и процјене вршњака,– опсервација: посматрања, снимања, биљежења,– истраживачки показатељи,– персонални корелати,– интерперсонални корелати,– академски показатељи. |
|--|

О свакој од осам метода и начина процјене вршњачког насиља овдје ћу дати шире објашњење да бисмо боље антиципирали начин на који конкретни приступ доприноси дијагностификовању вршњачког насиља.

Самоизвјештавање ученика базира се на личним изјавама ученика о томе на који начин су били жртве или насилници у вршњачком насиљу. Оно може бити остварено у форми описа, отворене приче или есеја, у форми скалера самоизвјештавања у разним формама тестирања и на друге начине. Најпознатији инструмент за самоизвјештавање о вршњачком насилништву конструисао је Дан Олвеус у Норвешкој (Olweus, 1993). Он је понудио 11 тврдњи за жртве и исто толико за насилнике. Тврдње су типа *Неко те вријеђао на ружан начин* или *Неко је тражио твој новац на силу*, за жртве, те *Пријетили другима* или *Тражили туђи новац на силу*, за насилнике. На укупно 22 ставке одговара сваки ученик тростепеном скалом: а) скоро сваки дан (често), б) ријетко или никад и в) никад. На овај начин се мјери изложеност насиљу или заступљеност насиља у школама.

Самоизвјештавање ученика о насиљу не мора бити у форми структурисаног упитника са јасно одређеном скалом, оно може имати и есејски карактер. На примјер, од ученика можемо тражити да нам усмено или на листу папира опишу како, колико често и зашто су злостављани у школи или злостављали друге ђаке. Оваква врста есеј-приче може захватити суптилне аспекте и форме насиља које не можемо добити баждареним упитницима. Поред есеј-теста, интервју има посебну предност. Наиме, дјеца су спремнија да неке

ствари повјере особи са којом контактирају очи у очи и која обећа да ће све што се каже остати тајна, да ће помоћи дјетету и слично.

Једна од кључних слабости самоизвјештавања јесте у томе што дјеца као жртве најчешће желе да прикрију насиље јер сматрају да је то њихова слабост и срамота, а као насилници желе да прикрију дјело које би наишло на осуду и санкције ако се за њега сазна. Осим тога, жртве су често застрашене од стране насилника да ће бити радикално кажњене ако било коме одају изложеност насиљу. Није риједак случај да насилници пријете дјетету да ће му убити родитеље или неког из породице. Један од разлога зашто дјеца не желе наставницима, педагозима или школском особљу признати чињенице о насиљу јесте страх од објављивања информација које ће дати, што би њихову социјалну позицију међу вршњацима, по њиховој оцјени, угрозило. Осим што дјеца из разноразних разлога не желе причати или објелоданити изложеност насиљу или насилништво, слабост самоизвјештавања је и у томе да понекад дијете није свјесно да је жртва или насилник. Поред свих слабости, самоизвјештавање је, ипак, примарна дијагностичка метода за вршњачко насиље у школама.

Извјештаји и процјене наставника веома су корисни за дијагностификовање вршњачког насиља, посебно када се комбинују са самоизвјештавањем ученика. Наставници могу примијетити низ симптома насиља над дјецом: грч на лицу, евидентну уплашеност, пад успјеха у свим предметима и одсуство заинтересованости за наставу. На овом плану имамо неке инструменте који могу помоћи наставницима при препознавању жртава и насилника у школи. Један такав инструмент има одличне метријске карактеристике, а базира се на паралелном самоизвјештавању ученика уз процјену наставника (Cullerton-Sen & Crick, 2005). Други инструмент, погоднији за наставнике који немају адекватно методолошко предзнање, нуди Алан Бин, а ради се о 44 ајтема у четири суптеста: 1) школа и школске обавезе, 2) друштвени знаци, 3) физички знакови и 4) емоционални знакови. Ајтеми су конструисани тако да сваки наставник лако може препознати изненадну промјену у понашању ученика. На примјер, један ајтем гласи *Тешко се концентрише на часу, лако се збуњује*, а други *Често га гурају, шутирају и/или ударају други ученици, а он се не брани*, трећи *Видљиве су огреботине, модрице, поцијепана одјећа, оштећени лични предмети без разумног или очигледног објашњења*,

а четврти *Нагло показује да је нервозан, неспокојан, забринут, уплашен, несигуран* (Bin, 2004, стр. 73). Ова четири ајтема илуструју четири суптеста овог једноставног инструмента који може користити сваки наставник. Извјештавање и процјена наставника незаобилазни су при процјени вршњачког насиља у школама.

Извјештаји и процјене вршњака базирају се на исказима већег броја оних који су свједоци насиља или су уочили нагле промјене код вршњака које указују на изложеност насиљу или насилничко понашање. Вршњачке процјене могу бити прикупљене путем упитника и скалера, путем интервјуа и разговора, семантичким диференцијалом или на други начин. Инструмент под именом „Инвентар вршњачког номиновања“, који је конструисао Пери са сарадницима (Perry и сарадници, 1988), базира се на процјени вршњака о томе које дијете је жртва насиља. У школама које не могу доћи до овако прецизних и баждарених инструмената корисно је поставити сандуче за анонимну пријаву насилништва, тако да сви ученици без последица могу пријавити све што у вези са насиљем примјете у школи и у вези са вршњацима.

Опсервација: посматрање, снимање, биљежење подразумијева евидентирање чињеница о насиљу, односно регистровање догађаја или акта насиља путем скривене камере, скривеног микрофона који има жртва и на други начин. Ово подразумијева обученог опсерватора, као и техничку помоћ потребну при опсервацији. Предност овог приступа је у томе што су докази непобитни и што их насилник или насилници не могу оповргнути. Једна основна школа у Бањој Луци у којој је евидентирано вршњачко насиље увела је 24-сатни видео надзор. Резултати у смањивању насиља били су муњевити. Иако захтијева одређена средства и много времена, опсервација је незаобилазан и врло користан метод у сузбијању вршњачког насиља.

Истраживачки показатељи базирају се на систематском приступу уз примјену истраживачких инструмената и техника, уз доказе који недвосмислено доказују компоненте насиља које се истражују. На примјер, сервеј истраживањем можемо обухватити све ученике у школи и за врло кратко вријеме добити податке о жртвама и насилницима путем примјене инструмента Дана Олвеуса (Olweus, 1993). С друге стране, лонгитудинална истраживања насиља могу дати незамјенљиве податке о томе како се развија и учвршћује насиље, какве последице оставља на дјецу, како га спречавати и слично. Осим

тога, истраживања омогућују да изведемо персоналне, интерперсоналне и академске корелате. На примјер, можемо укрстити дужину изложености насиљу и успјех ученика у настави, а потом констатовати да ли је школски успјех опао након што је ученик изложен насиљу. Посебна предност истраживања јесте постфакто ситуација. Наиме, не можемо једну групу ученика намјерно изложити насиљу, а потом видјети да ли ће њихов школски успјех опасти, али можемо то констатовати ако се већ десило. Дакле, истраживање омогућује да о вршњачком насиљу сазнамо оно што не можемо другим средствима и техникама.

Персонални корелати најбоље одсликавају лична својства појединца која можемо довести у везу са улогом жртве или насилника, а потом укрстити везу тих персоналних својстава са успјехом у школи, социјалним улогама и статусом, условима живота и другим компонентама значајним за објашњавање насилништва. Један ученик је физички слаб, други неспретан или болешљив, трећи застрашен и стално спреман на бијег – сви они су подложни насиљу. Познато је да насилници најчешће бирају жртву која неће моћи да узврати, жртву код које има најмање могућности за одмазду. Корелирајући персонална својства појединца са околностима у којима се насиље одвија, можемо сазнати, на примјер, да ли физичка слабост ученика предиктује изложеност насиљу, као и друге односе овог типа. На примјер, можемо сазнати да ли су дјевојчице изложеније насиљу од дјечака. Један примјер о томе илустративно говори. Поред једне основне школе у Бањој Луци је кафић. У њему сједи ученик средње школе који је „бос“ или шеф групе дјечака петог и шестог разреда. Пет основаца је преко одмора дошло у кафић на његов позив и преузело задатак: сваки од њих до краја наставе има да му „ужица“ по пет марака. Дјечаци су током наредних часова „жицали“, односно изнуђивали тај новац, првенствено од дјевојчица. Уколико не испуне ову задаћу до краја наставе, слиједе санкције које ће реализовати „бос“ или други средњошколци из његовог клана. Ово је истинита слика, а указује како дјеца од малих ногу усвајају насилничке обрасце понашања, како ступају у мафијашке односе подређености, повјерења, награде и казне. Овдје је јасно да су дјевојчице изложене насиљу, али је занимљиво по ком критерију су одабрани дјечаци који ће испунити задаћу коју им даје „бос“. Сигурно је да овдје постоје персонална својства која можемо открити, а која не вриједе за све

ученике. У овој ситуацији имамо дјечаке из основне школе који су уједно и жртве и насилници.

Интерперсонални корелати подразумевају првенствено прихваћеност или одбаченост од стране вршњака, односно све интерперсоналне компоненте које могу утицати на вршњачко насиље. „Ниска вршњачка прихваћеност и висока одбаченост предиктују повећану могућност виктимизације зато што су одбачена дјеца која су слабо повезана са вршњацима често виђена као лака мета агресора и агресори могу бити подржани од колектива (нпр. уз одобравање вршњака), или у неку руку благо кажњени, ако одреде ову дјецу као мете агресије“ (Card & Hodges, 2008, стр. 454). Вршњачко насиље и социјални статус налазе се у зачараном кругу: што је социјални статус нижи, то је појачана могућност изложености насиљу и обрнуто. Пријатељство спречава виктимизацију, зато у школама треба развијати способност дјеце да успостављају пријатељства. Као водич за то може послужити рад Алана Бина (Bin, 2004, стр. 33) гдје се наводи низ савјета како да дјеца придобију пријатељство вршњака. На примјер, једна ставка гласи: „Добар пријатељ је неко коме се допадаш такав какав јеси“ (*ibidem*, стр. 33). Пријатељство се развија и учи, а у том учењу школа може помоћи дјечи. Што је јаче пријатељство међу дјецом, то су мање шансе да заживи и дјелује вршњачко насиље. Данас нам недостају истраживања о квалитету пријатељстава међу основцима и средњошколцима.

Академски показатељи могу бити поуздани индикатори вршњачког насиља, нпр. ниска укљученост у наставу и школске обавезе, одсуствовање са наставе, перцепција школе као несигурног мјеста, осјећај осрамоћености и слично. Ендрју Мартин је са сарадницима у Аустралији открио да се међу ђацима попут пожара шире самохендикепирање, дефанзивни песимизам и негативна очекивања као негативни исходи школовања (Martin и сарадници, 2003). Овакви услови погодују ширењу вршњачког насиља. С друге стране, вршњачко насиље има за посљедицу да дјеца изложена насиљу избјегавају и не воле школу. Жртве често виде школу као несигурно мјесто и желе избјећи то окружење, не налазећи рјешење како да избјегну насилнике и срамоту коју им они могу нанијети пред вршњацима. Јасно је да ће ови ученици за кратко вријеме имати слабији школски успјех, да ће њихова интересовања ићи у другачијем смјеру од онога који преферише школа и школско градиво. Ове показатеље није тешко уочити, а инструменте Ендрју Мартина и сарадника за мјере-

ње негативних исхода образовања лако је могуће добити на сајту. За академску укљученост ученика у наставу довољно је изградити једноставан протокол у коме ће бити евидентирани изостанци са наставе, успјех у учењу и владању, дисциплински проблеми и други показатељи о ангажованости ученика у школским обавезама.

Закључна разматрања

Академски селф концепт је повезан са вршњачким насиљем, али ова веза је недовољно истражена чак и у теоретским разматрањима. Овдје сам се позабавио тим теоретским проблемом. Прво је требало дефинисати појмове *академски селф концепт* и *вршњачко насиље*. Одмах потом, размотрио сам питање како школе подстичу вршњачко насиље. Наиме, евидентно је да начином на који школе развијају академски селф концепт оне подстичу вршњачко насиље. Ради се о репродуктивности поучавалачке наставе која развија покорност и послушност, а познато је да „слуганска душа никада не слуша човјека, него господара“ како би рекао Лајош Зилахи. Када имамо на уму тезу Виљема Мек Дугала да *инстинкт потчињавања* прати емоција коју он назива *сан о афирмацији*, тада нам је јасно да школе које награђују потчињавање генеришу покорност или послушност, односно „слуганске душе“, а да ово директно резултује вршњачком агресијом.

У овом раду сам се позабавио и узроцима насилништва. Три теоретска концепта су добро дошла у тумачењу узрока насилничког понашања, а то су: теорија остваривања циљева, когнитивно-психолошка теорија и инстинктивизам. Свака од ових теорија доприноси разумијевању вршњачког насиља, али ниједна не објашњава цјелокупни феномен.

На концу сам се позабавио дијагностификовањем вршњачког насиља. Поред познатих и баждарених инструмената, овдје сам се определио за то да предложим и образложим опште методе за процјену вршњачког насиља, а то су: самоизвјештавање ученика, извјештаји и процјене наставника, извјештаји и процјене вршњака, опсервација: посматрања, снимања, биљежења, истраживачки показатељи, персонални корелати, интерперсонални корелати и академски показатељи. Све ове методе могу послужити наставницима који немају дијагностичко и методолошко предзнање.

Осим ових опсервација, овај рад нуди и низ тема за даље истраживање.

Литература

- American Psychological Association (1994). The Seville statement on violence. *American Psychologist*, 49, 845–846.
- Bagley, C. & Prichard, C. (1998). The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth: An experimental study of school social work with Cost-Benefit analysis. *Child and Family Social Work*, 3, 219–226.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F., Smart, L. & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5–33.
- Berkowitz, L. (1964). *The effects of observing violence*. San Francisco: Freeman.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression. *American Psychologist*, 45, 494–503.
- Bin, L. A. (2004). *Učionica bez nasilništva: preko 100 saveta i potupaka koje mogu primeniti učitelji i nastavnici u osnovnim školama*. Beograd: Kreativni centar.
- Bushman, B. J. & Baumeister, R. F. (1998). Threatend egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 219–229.
- Card, A. N., & Hodges, V. E. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlation, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 451–461.
- Cullerton-Sen, C. & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34, 147–160.
- DiLalla, L. F. & Gottesman, I. I. (1991). Biological and genetic contributions to violence: Wisdom's untold tale. *Psychological Bulletin*, 109(1), 125–129.

- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, 435–442.
- Isaacson, R. M. & Fujita, M. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6, 39–55.
- Krmek, M. (2006). *Nasilje među vršnjacima*. Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba. <http://www.vasezdravlje.com/izdanje/clanak/825/3/>. Očitano: 22. 09. 2009.
- Kubey, R. & Csikszentmihalyi, M. (1990). *Television and the quality of life*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leadbetter, B., Houglund, W. & Woods, T. (2003). Changing context? The effects of a primary prevention program on classroom levels of peer-relational and physical victimization. *Journal of Community Psychology*, 31, 397–418.
- Lefton, A. L. (2000). *Psychology 7th ed.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Lore, R. K. & Schultz, L. A. (1993). Control of human aggression. *American Psychologist*, 48, 16–25.
- Lorenz, K. (1964). Ritualized fighting. In J. D. Carthy & F. J. Ebling (Eds.), *The natural history of aggression*. New York: Academic Press.
- Marsh, H. W., Köller, O., Trautnwein, U. & Lüdtke, O. (2008). Social comparison and Big-Fish-Little-Pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100, 510–524.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A. & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617–628.
- Mensini, E., Codecasa, E., Belenni, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1–14.
- Merrell, W. K., Gueldner, A. B., Ross, W. S. & Isava, M. D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-

- analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 28, 26–42.
- Mueller, E. E. & Parisi, M. J. (2002). *Ways to minimize bullying*. Master's thesis, Saint Xavier University, Chicago.
- Myers, D. G. (1989). *Psychology*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Newman, D. A. (1999). *The effectiveness of a psychoeducational intervention for classroom teachers aimed at reducing bullying behavior in middle school students*. Doctoral dissertation, University of Georgia, Athens.
- Niehoff, D. (1999). *The biology of violence: How understanding the brain, behavior, and environment can break the vicious circle of aggression*. New York: The Free Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems at school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495–510.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victim of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807–814.
- Suzić, N. (2009). Kako učenici vrednuju školu i kako uče. U zborniku: *Monografija međunarodnog znanstvenog skupa „Škola po mjeri“* (str. 221–236). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. Shunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). New York: Guilford Press.