

## **ЗАСТУПЉЕНОСТ И ПРЕВЕНЦИЈА НАСИЉА У ШКОЛИ**

**Бранка Ковачевић<sup>103</sup>**  
доктор педагошких наука  
Филозофски факултет  
Универзитет у Источном Сарајеву

**Наташа Костић<sup>104</sup>**  
Доктор психолошких наука  
Филозофски факултет  
Универзитет у Источном Сарајеву

**Апстракт:** Циљ рада се односи на сагледавање заступљености и превенције насиља у школи. Приликом сагледавања заступљености насиља вршен је преглед и анализа садржаја истраживачких радова који су у фокусу имали заступљеност насиља у школи као и на превенцију. У обзир су узети радови који су за узорак истраживања имали ученике старијих разреда основне школе: најмање пети разред. Разлог за то је што већина аутора наводи да је насиље у школи најзаступљеније у адолесценцији, али и да оно опада током позније адолесценције. Такође су узети радови објављени од 2010. до 2022. године у којима су приказана истраживања вршена у основним школама у Босни и Херцеговини, Србији и Хрватској, а разлог за то почива на покушају сагледавања стања о заступљености насиља у новије вријеме (у нашој земљи и земљама региона). Када је ријеч о превенцији насиља разматрана је настава усмјерена на превенцију насиља у школи, као и истицање значајних аспеката за организовање педагошких и психолошких радионица у функцији превенције насиља у школи. Аутори предлажу организовање континуиране обуке наставника за превенцију насиља у школи.

**Кључне ријечи:** насиље, основна школа, превенција

### **Увод**

Насиље се може манифестовати у различитим облицима, а најчешћа подјела је према начину повређивања и то на: вербално, физичко и социјално (Popadić, Plut, Pavlović, 2014) или релационо (Colotoso, 2004, према Sušac, Ajduković, Rimac, 2016). Када је ријеч о вербалном насиљу, за њега је карактеристична употреба ријечи у сврху наношења штете другој особи. За физичко насиље је својствено наношење физичке боли и повреда особи, као његовој имовини. Социјално, односно, релационо насиље једним дијелом одговарају вербалном насиљу. На то указује следеће: „Социјално насиље подразумева нарушавање туђег угледа у очима других, што се постиже оговарањем, ширењем лажи или компромитујућег материјала. Класификација је проблематична, јер се код социјалног насиља повређивање обично врши вербалним путем.“ (Popadić и сар., 2014: 33), као и: „Вербално насиље укључује називање некога погрдним именима, вријеђање, омаловажавање и сл. Те би се тако могло сврстати у психичко насиље, док се релацијско насиље односи на игнорирање, изолацију, искључивање или избјегавање

---

<sup>103</sup> branka.kovacevic@ff.ues.rs.ba

<sup>104</sup> natasa.kostic@ff.ues.rs.ba

појединца, што одговара депривацији те дијелом и психичком насиљу из раније споменуте категоризације.“ (Sušac и сар., 2016: 198).

Евидентно је да је проблематика насиља у школи комплексна и стога се циљ рада односио на сагледавање заступљености и превенције насиља у школи.

### Истраживања заступљености насиља

Када је ријеч о истраживањима заступљености насиља у раду су приказани резултати који се односе на истраживања спроведена задњих код нас (Босна и Херцеговина), као и земљама региона (Србија и Хрватска), а која су објављена у радовима од 2010. до 2022. године. Разлог за то почива у чињеници да наставни програми на факултетима у Босни и Херцеговини, а који образују будуће предметне наставнике, садрже литературу која је објављена у наведене три земље, те је претпоставка да имају и користе сличне изворе за процес професионалног усавршавања. Такође, сличност језика омогућава једноставно и лако праћење радова, што указује на могућност да предметни наставници у сусрету са проблемом насиља посежу за литературом са ових подручја.

С обзиром на то претходно образложење, могуће је поставити питање: „Зашто су значајна искуства предметних наставника?“ Разлог за то је што је утврђено да доживљено насиље опада у средњој школи (Due и сар., 2005, према Reić Ercegovac, 2016). Из наведених разлога узета су у обзир истраживања која су узела у обзир испољавање насиља на узорку ученика основних школа од петог до деветог разреда.

Такође, наведени узраст спада у период адолесценције и прате га бројне промјене не само у физичком, већ и психичком (когнитивном, афективном и конативном) погледу.

Приликом прикупљања радова који су садржали испитивање проблема заступљености насиља у основној школи кориштен је претраживач Google Scholar и Google претраживач. Кориштене кључне ријечи су биле *насиље у школи*, *школско насиље*, *насиље између ученика*. У наведеном процесу водило се рачуна да радови не буду старији од 2010. године. Према наведеном критеријуму изабрано је 15 радова који ће бити изложени од најмлађих година издања до најстаријих (2010. година) без обзира да ли је истраживање рађено у Босни и Херцеговини, Србији или Хрватској.

Новосељачки, Шимоњи-Чернак, Покушевски (2020) су у истраживању спроведеном у Србији спроведеном школске 2018/19. године на 352 ученика од шестог до осмог разреда основне школе утврдиле ниску и склоност насилном понашању (1.27%) и ниску изложеност вршњачком насиљу (1.33%).

У истраживању које је спровео Велки (2019) утврђено је да је ученици у приближно подједнакој мјери доживљавају вербално (24.5%) и физичко (23.5%) насиље. Такође је утврђено да у вишој мјери доживљавају вербално злостављање (28.4%) него физичко (9.5%). Истраживање је спроведено у Хрватској на популацији ученика од петог до осмог разреда и то у два наврата: школске 2011/12. (N=880) и 2016/17 (N=496). Осим наведеног, овај аутор је на основу резултата истраживања закључује да, иако су уведено бројни превенцијски програми, није било значајног помака у смањењу насиља у школама. Наведено је могуће закључити и из вриједности аритметичких средина одговора испитаника: 1) тјелесно насиље/злостављање: M=1.26 у 2011/12. и M=1.28 у 2016/17. години, 2) вербално насиље/злостављање: M=1.57 у 2011/12. и M=1.42 у 2016/17. години.

Бегановић, Еминивић, Џанан, Петраш (2108) су у истраживању спроведеном у Босни и Херцеговини на 285 ученика од петог до осмог разреда дошли до налаза да ученици као најзаступљеније појавне облике насиља у школи наводе: тучу, вријеђање, називање погрдним именом, исмијавање и ругање. Када је ријеч о учесталости насиља, њих 22% је навело да је доживјело насиље једанпут до двапут у току године. Мањи проценат од наведеног је навео да су доживјели насиље једном мјесечно (3%), једном у току седмице (6%) и свакодневно (1%). Њих 29% је одговорило да је починило насиље према другима једанпут до два пута годишње, док их је 2% то починило једном мјесечно, 1% једном у току седмице и 1% свакодневно: „Узимајући у обзир узраст испитаника уочено је да насиље већином врше прво ученици из одјељења којем припадају жртва и починилац насиља, потом старији ученици, ученици других одјељења исти по узрасту.“ (Бегановић, 2018: 93). Као мјесто на коме се у највећем броју

случајева дешава насиље ученици у највишој мјери наводе: учионица (27.2%), школско двориште (20.1%), ходници школе (17.4%) и на путу од куће до школе (15.2%). Аутори су такође испитивали вријеме вршења насиља, те утврдили да се оно у највишој мјери врши на великом и малом одмору, а затим последице наставе, те прије наставе.

Реић Ерцеговац, Колудровић, Бубић (2018) су на узорку од 567 ученика четвртог до осмог разреда основне школе у Хрватској утврдиле да је најчесталији облик доживљеног насиља у школи оговарање. Овај облик насиља доживљава често и готово свакодневно 25% ученика. У нешто мањој мјери често и готово свакодневно ученици доживљавају следеће облике насиља: вријеђање (17%), викање и омаловажавање (15%), ударање (11%).

Марковић и Трифуновић (2017) су у истраживању спроведеном у Србији на узорку од 236 ученика седмог и осмог разреда дошли до налаза да је 17.1% ученика и 20.6% ученица било изложено насиљу у школи више пута, те да је 13.2% ученика и 12.1% ученица било озложено насиљу једном.

Бојчић, Мандић Видаковић (2016) су у истраживању спроведеном у Хрватској на 186 ученика основне школе узраса 11-15 година добили резултате да су ученици у преко 50% случајева барем једном у протеклих седам дана доживјели следеће облике насиља: задиркивање (58.7%), вријеђање (54.1%) и гурање или ударање (52.2%). У преко 50% случајева је барем једном у протеклој седмици су насилници вршили задиркивање (53.8%), а у преко 40% случајева вријеђање (42.6%) и ударање или гурање (40.9%).

У истраживању спроведеном на узорку од 400 ученика од петог до осмог разреда основне школе Реић Ерцеговац (2016) је утврдила да испитаници у 50% случајева ила мање од тога нису доживјели бар једном један од следећих облика насиља: омаловажавање због неке особине (50.00%), ударање или гурање (43.28%), вријеђање или називање погрдним именима (33.83%), викање или дерање (33.50%), оговарање (23.19%). Овај податак указује на то да је 50% и више испитаника једном или више пута доживјело наведене облике насиља, а готово свакодневно су најчешће доживљавали: оговарање (17.46%), викање или дерање (11.25%), омаловажавање због неке особине (10.30%), вријеђање или називање погрдним именима (9.95%).

Сушац и сар. (2016) су у истраживању спроведеном у Хрватској утврдили да је 14.0% ученика петог и 17.2% ученика седмог разреда жртва насиља у школи (15.6% испитаних из оба разреда). Даље је утврђено да је 2.3% ученика петог и 6.4% ученика седмог разреда починитељ насиља (4.4% испитаних из оба разреда) и да је 7.6% ученика петог и 16.7% ученика седмог разреда истовремено и починитељ и жртва насиља (12.17% испитаних из оба разреда).

Мацановић, Петровић (2015) су у истраживању извршеном на 398 испитаника у Босни и Херцеговини дошли до налаза да је 12.5% ученика шестог (8.3% - једном или двапут и 4.2% више пута) и 11.8% ученика осмог разреда (7.8% - једном или двапут и 4.0% више пута) било изложено насиљу у школи.

Попадић и сар. (2014) су објавили резултате истраживања које се односи на насиље у школама и које спровођено од 2006. до 2013. године на узорку од 109 151 ученика од трећег до осмог разреда из 242 основне школе из Србије. Глобална процјена изложености вршњачком насиљу током cjелокупног школовања испитивана је само на узорку ученика старијих разреда (од петог до осмог) и утврђено је да је њих 46.0% доживјело насиље од стране других ученика (30.7% - једанпут ии двапут, 12.1% - више пута, 3.2% - често). Глобална процјена доживљеног насиља од стране других ученика у задња три мјесеца је испитивана такође на узорку ученика старијих разреда и утврђено је да их је њих 22.6% доживјело наведено (16.9% - једанпут или двапут, 4.3% - више пута, 1.3% - често). Приликом узимања у обзир укупног узорка испитаника у разматрању перцепције специфичне изложености насилном понашању (наведен је конкретан облик насиља) од стране вршњака у посљедња три мјесеца, утврђено је да њих 65.4% бар једном доживјело насиље. Аутори су, осим наведеног, утврдили да је приликом перцепције специфичне изложености насиљу повећан број ученика старијих разреда који су навели да су били изложени насиљу: „Дакле, од оних ученика који су изјавили да током протекла три месеца нису доживели никакво насиље, више од половине испитаних (56%) касније је означило да је доживело неки од набројаних поступака који ми сматрамо насиљем.“ (Попадић и сар., 2014: 72). Приликом разматрања учесталости појединачних облика насилног понашања којима су изложене жртве насиља утврђено је да је у највишој мјери изражено вријеђање (30.1% - 1-2

пута и 15.7% - више пута) и сплеткарење (23.6% - 1-2 пута и 9.4% - више пута), те ударање (14.4% - 1-2 пута и 4.4% - више пута). Осталим облицима насиља су били изложени у око 10% случајева (сума одговора испитаника 1-2 пута и више пута) за отимање или мање од 10%.

Влах и Пергер (2014) су у истраживању спроведеном на 147 ученика узраста од 9 до 14 година утврдиле да је над 60.5% ученика у задњих неколико мјесеци вршено насиље у школи: 40.1% - једанпут или двапут, 6.8% - два до три пута мјесечно, 3.4% - једанпут седмично, 10,2% - неколико пута седмично. У насилништву над другим ученицима у школи учествовало је 49% ученика: 31.3% - ријетко, 10.2% - понекад, 4.1% - често, 3.4% - готово увијек.

Грбић-Павловић, Павловић (2013) су спровели истраживање у Босни и Херцеговини на узорку од 562 ученика осмог и седмог разреда и дошли су до налаза да је њих мање од 50% (48.93%) добро информисано о појави, узроцима и посљедицама вршњачког насиља. Од укупног броја испитаника њих 35.77% је одговорило да су недовољно информисани, а 11.39% да нису информисани. Такође су дошли до налаза да ученици виших разреда обично врше насиље (70.88%), а њих 18.72% наводи да су то вршњаци. Када је ријеч о доживљеним облицима насиља аутори су дошли до налаза да је у највишој мјери било изражено оговарање (25.97% испитаника је дало одговор да им се то доживјели врло често и често), а затим ударање или гурање (15.65% испитаника је дало одговор да им се то доживјели врло често и често).

Велки и Врдољак (2013) су на узорку од 262 ученика од петог до осмог разреда из двије основне школе у Хрватској испитивали учесталост насиља. Као критеријум којим је идентификован испитаник као починитељ или жртва насиља или провокативна жртва (и чини насиље и жртва је насиља) узели су вишу учесталост облика насиља (одговори: увијек, односно, скоро сваки дан и често, односно, неколико пута мјесечно). Утврдили су да је њих 30.9% жртва насиља, а да је у највишој мјери изражено вербално (26.7%) и физичко (24.0%) насиље. Када је ријеч о провокативним жртвама, утврђено је да њих 13.7% спада у категорију укупног вршњачког насиља, те да је такође у највишој мјери изражено вербално (8.0%), а затим физичко (7.3%) насиље. Исти је случај када је ријеч о починиоцима насиља, с тим што је знатно нижи проценат оних који су се изјаснили да су починиоци (укупно вршњачко насиље – 3.1%, вербално – 3.1%, физичко – 2.7%).

У истраживању спроведеном у Босни и Херцеговини, у Посјужју и Стоцу, испитивана је учесталост облика почињеног и доживљеног насиља у школи. Истраживање су спровели Черни Обрдаљ, Румболдт, Беганлић и Шилић (2010) на узорку ученика од 11 до 15 година, односно ученика од четвртог до осмог разреда. Укупан узорак испитаника су чинила 484 ученика. Када је ријеч о доживљеном насиљу, истраживачи су утврдили да је највиша учесталост вербалног насиља (59.0%), а затим слиједе: физичко (25.4%), емоционално (6.9%), економско (6.5%) и полно (2.2%). Када је ријеч о почињеном насиљу, редослијед учесталости испитиваних облика је идентичан доживљеном. Истраживачи су такође утврдили да се испитаници четвртог и петог разреда нису статистички значајно разликовали од ученика који похађају старије разреде у учесталости и испољених и доживљених облика насиља.

Преград (2010) даје преглед резултата истраживања из 2004. године и од школске 2008/09 до 2009/10 о изложености насиљу у школи. Ова ауторка наводи да је у 2004. години 22.31% ученика основне школе од петог до осмог разреда доживјело једном или двапут насиље у школи, а да је 10.4% ученика злостављано (под термином злостављања подразумејива суму сљедећих одговора испитаника: два до три пута мјесечно, једном седмично и неколико пута седмично). Утврђено је да је вербално насиље најучесталије што се може видјети из процената одговора испитаника приликом самопроцјене изложености одређеним начинима злостављања, па је тако највиши проценат злостављања (14.35%) идентификован на тврдњи: „Називали су ме погрдним именима, исмијавали ме и задиркивали на болан начин.“ (Преград, 2010: 30). Према подацима добијених у истраживању које је трајало од школске 2008/09. до 2009/10. године утврђено је да је 23.68% ученика од петог до осмог разреда основне школе доживјело једном или двапут мјесечно неки облик насиља у школи и да их је 11.83% било злостављано. И у овом случају је, када је ријеч о испитивању начина злостављања, утврђена највиша учесталост када је ријеч о називању погрдним именима, исмијавању и задиркивању на болан начин (16.26%). И у ранијем и у каснијем истраживању је утврђен исти проценат (12.0%) ученика који злостављају. Осим наведеног ауторка је утврдила да се највиши проценат злостављања одвијао

на ходницима или стубиштима школе, а затим у учионици приликом одсуствовања учитеља, као и сљедеће: „У просјеку највише насиља ученици доживе у својем матичном разредном одјелу, од истог пола, чешће од појединца него од групе.“ (Преград, 2010: 44).

Подаци који су приказани у претходном тексту указују на то да нису пронађени налази истраживања о заступљености насиља у основним школама у радовима објављеним од 2021. до 2022. године.

Претходно приказани подаци указују на то да се насиље у основној школи не може посматрати у смислу спорадичних и случајних појава. Варијације у резултатима могуће је да су одраз варирања испољавања насиља у школама а које је детерминисано различитим факторима, а један од њих може бити и разредна клима. На то указују резултати истраживања које су спровели Реић Ерцеговац и сар. (2018) према којима је учесталија изложеност насиљу у школи у условима негативније разредне климе. Аутори су приликом испитивања разредне климе обухватили три аспекта: квалитет односа између ученика, квалитет односа ученика и наставника и осјетљивост на насиље у разредном контексту. Наведено указује на потребу планирања и организовања наставе тако да доприноси позитивнијој разредној клими и адекватнијим односима и између ученика и између ученика и наставника. Другим ријечима, може се сматрати значајном организација наставе која ће бити усмјерена на превенцију насиља у школи.

### **Настава усмјерена на превенцију насиља у школи**

За Ђорђевића (2003) у ширем смислу ријечи настава је социјална појава и процес. „Њена функција је у томе да децу и омладину, која расту и која се развијају, интегрише у друштво, да као значајна друштвена функција повезује традицију, садашњост и будућност, и тако утиче на развој и напредовање друштва“ (Ђорђевић 2003: 699). Позитивни изазови у настави стимулишу ученикове вјештине и подижу самопоуздање и осјећај одговорности. Према Крњајићу (2002) ученици уче о интерперсоналним односима прије свега посредством интерперсоналних односа. „Значајан елемент ових односа је да ученици не само што *виде* и *чују* већ и развијају способност да *осећају*, способност која није урођена већ се стиче посредством контаката с другим особама“ (Крњајић 2002: 14). Настава се одвија у контексту школе, која је један од агенаса социјализације, а Костић (2021) истиче да је појединац изложен дуготрајном утицају различитих елемената који чине школски систем из разлога што основно школовање код нас траје девет година. Међутим, завршетком основне школе није окончан процес школовања: „Ако се узме у обзир процес средњошколског образовања, а даље и високошколског, дужина изложености појединца овим утицајима није занемарљива.“ (Костић, 2021: 158).

Битно обилежје односа наставник-ученик према схватању Крњајића (2002) јесте да је то однос нормативних улога, однос у коме се обје стране, и наставник и ученик, понашају у складу са институционално регулисаним правима и дужностима. Како настава може да стимулише ученикове вјештине односно да ученицима помогне да превазиђу своје социјалне инхибиције и страхове, а да истовремено оснаже самопоуздање и осјећај одговорности? (Roeders, 2003). Да ли наставом можемо превентивно и корективно дјеловати на насиље?

Основни циљ наставе усмјерене ка превенцији насиља односи се на усмјеравање ученика ка откривању властитих талената и области интересовања – усмјеравање ученика ка самоиспуњењу. У наставном процесу неопходно је идентификовати проблеме везане за насиље Двосмјерна комуникација свакога са сваким, успостављање других комуникационих веза - круг, точак, ланац и њихове комбинације. Ученик самостално доноси одлуке и формира свјесну и позитивну, али и самокритичну слику о себи, поштује мишљење других и учи да сараднички учи и ради са осталим ученицима. Наставник пружа помоћ ученику у превладавању тешкоћа и у развијању вјештина којима ће створити квалитетне везе у заједници и бити задовољан собом Кроз садржаје наставе врши се самоостварење личности ученика, тежња ка општељудским вриједностима.

Настава усмјерена ка превенцији насиља претпоставља увођење дискусије у наставни процес и испољавање различитих гледишта на изучавану проблематику, односно подразумијева сучељавање мишљења и тражење исправног става. Оријентациона структура дебате: 1)

припрема дебате – разврставање ученика у три групе: позициона (припрема аргументе за одбрану става), опозициона (припрема аргументе за негирање става прве групе) и судијски одбор (слуша групе, поставља им питања, оспорава аргументе и процјењује која је група била боља), 2) извођење дебате: предсједавајући судијског одбора затражи почетак дебате, представник сваке групе у року од 5 минута износи став групе (након сваког представљања судијски одбор поставља питања), на питања може одговорати било који члан групе и 3) вредновање *дебате* – судијски одбор расправља о увјерљивости групних одбрана ставова и аргумената и бира успјешнију групу.

Настава кроз игру има јасно постављен васпитно-образовни циљ који треба да се материјализује кроз одговарајући педагошки резултат усклађен са одговарајућим стандардима. Исход наставе кроз игру су ученичка знања, умијења и навике при чему игровни облици подстицајно средство у служби наставних задатака. Игролика настава са својим карактеристикама (дидактички циљ у облику играног задатка; наставни процес се одвија по правилима игре; наставни садржаји су игровно средство; наставна активност је такмичарског карактера; добар резултат у игри је истовремено добар педагошки резултат) омогућава ученику да учи а да ни сам није свјестан тога. У игроликој настави знања о ненасилној комуникацији стичу се игровним активностима кроз међусобну интеракцију, односно подстиче се социо-културни развој и комуникативне везе (ученик-ученик, ученик-наставници). С обзиром да се игра не намеће, код ученика су повећана интересовања и мотивација што представља добру основу остваривања циља игре који је усмјерен на превенцију насиља и има дијагностичко, терапеутско и корективно дејство.

Правилно усмјерен васпитно-образовни процес редукује, каналише и ублажава бројне негативне социјализацијске чиниоце које воде младе у свијет неприхватљивог понашања. „Иако наставници треба да реагују на понашање ученика као на понашање друге особе, њихове реакције би требало да буду у извесној мери *стишане* или *хладне* (Крњајић 2002: 30). Битно обиљежје односа наставник-ученик према схватању Крњајића јесте да је то однос нормативних улога, однос у коме се обје стране, и наставник и ученик, понашају у складу са институционално регулисаним правима и дужностима. Ученик није само ученик, већ и личност са правима и дужностима, циљевима и вриједносним оријентацијама, осјећањима и властитим ставом према свијету и животу. Пред наставницима је најважнији задатак структурисати наставу и образовање на такав начин да ученици нису усмјерени искључиво на стицање стручног знања и вјештина, него, исто тако, и на развој сопствене личности. У значајној мјери на атмосферу у разреду могу према Ђорђевићу (2003) утицати: позитивни ставови према појединцима који код њих развијају свијест о сопственој вриједности и сопственом психолошко-педагошком положају; позитивни ставови према постојећим разликама међу појединцима, што погодује осјећању припадности и прихваћености; повољни ставови према учењу који чине активнијом и улогу наставника и улогу ученика и позитивни ставови према иновативним поступцима и открићима ученика који погодују њиховом одушевљењу за учење и постизање успјеха. „У настави је потребно пружити више слободе ученику, односно подстицати самосталност и креативност ученика уз истовремени развој потребе за узајамном међузависношћу и другим социоафективним и конативним квалитетима“ (Ковачевић, 2016: 12). Наставника подршка иницијативи и когнитивној радозналости ученика, његовању дијалога, конструктивне полемике и толеранције подстиче ненасилну комуникацију и дјелује превентивно на било који вид насиља.

### Педагошке и психолошке радионице у функцији превенције насиља у школи

Понашање у школском окружењу према схватању савремених хрватских аутора (Bouillet, Uzelac, 2007) у великој мјери усмјерава квалитет разредно наставне климе. Пред наставницима и ученицима налази се главни задатак како настали проблем превазићи, односно како га ублажити? У посљедње вријеме често се у раду са младим људима помиње радионица као савремени облик интерактивног учења и поучавања који је усмјерен на полазника с циљем развијања вјештина и/или јачања осјетљивости за одређене проблеме (Martinko, 2012). За Богнара и Матијевића (2005) радионица припада подручју образовних стратегија којима се обликују начини и методе рада у наставном процесу. Стога је у процесу креирања радионице

неопходно одговорити на питања зашто и шта радити да би се постигли очекивани исходи учења и развиле одређене компетенције учесника радионице (Powers, Roughton 1979). Јасно дефинисаним циљевима радионице одговарамо на значајна питања: — зашто се проводи радионица? → који су очекивани исходи учења и компетенције учесника након радионице, — ко су учесници радионице? → којој је циљној групи радионица намијењена, хомогеност/хетерогеност учесника (ниво образовања, професионални статус, животни услови, полна уравнотеженост итд.), — што су примарни садржаји? → који се проблеми морају рјешавати како би се постигли жељени исходи учења и компетенције, те тачне информације (садржај) које се преносе током радионице, — који су облици рада прихватљиви? → активности којима се преносе информације и вјештине (Martinko, 2012). У наредној табели приказане су карактеристике радионичарског приступа на основу рада Видовић и Радовановић (2003), а који носи наслов *Радионица – о чему је реч?*.

Табела 1. Карактеристике радионичарског приступа

Карактеристике радионичарског приступа	
Одлике радионичарског приступа	Лични ангажман; рад у малим групама; активно учешће свих учесника; разноврсност комуникационих образаца (рад у пару, социјалне игре, вођене фантазије, дискусија, инсценације, олуја идеја, ...); атмосфера подршке од стране групе и водитеља; давање права на различитост и поштовање потреба, емоција и начина функционисања сваког учесника; рад на заједничкој теми; надовезивање на лична искуства учесника (искуствено учење).
Врсте радионица за превенцију неприхватљивоог понашања	Креативне радионице – драмске, пјесничке, ликовне радионице. .. Основни циљ је подстицање и развијање комуникационих вјештина Образовне радионице: 1) Превентивне "ментално – хигијенске радионице" – усмјерене на развој личности, идентитета, и сл., а циљ им је примарна превенција односно стицање знања и увида како о себи, тако и о другима 2) когнитивне радионице – којима је циљ стицање конкретних знања и вјештина, а такође и подстицање неких когнитивних процеса (планирања, стратегије учења, расуђивања и сл.); 3) радионице за конструктивно разрјешавање конфликта у комуникацији – којима је циљ развијање социјалних вештина неопходних за конструктивно рјешавање конфликта. Оне обједињују и образовне радионице у ужем смислу (учење конкретних комуникацијских вештина) и ментално – хигијенске радионице (разумијевање властитих потреба, развој самосвијести и самоафирмације, личне одговорности и др.).
Основне фазе	Изазивање личног доживљаја – проживљавање новог садржаја кроз властито искуство „Покушајте да се сјетите што више ситуација када је вама лично било важно да ваше мишљење буде саслушано“ Уобличавање личног доживљаја – најчешће се конкретизује кроз ријечи, при чему можемо користити и неке друге симболичке форме (цртеж, покрет, и др.); Размјена – има функцију обогаћивања властитог искуства, а може да се одвија у пару, у мањој групи или у кругу (цијелој групи); Обрада – размјењен и обогаћен доживљај претвара се у сазнање. Улога водитеља је овде нарочито значајна јер он сажима, уопштава и смислено повезује све што се добило током рада и <i>враћа</i> то учесницима (уз отворен простор за њихов коментар).
Евалуација	Сврха евалуације је добивање повратних информација, успоређивање добијеног и очекиваног, мјерење и просуђивање, али и интервенције током процеса ради побољшања и праћења нових идеја. Евалуација се може провести различитим анкетама, скалама просудби

	ставова, интервјууом, пленарним расправама и другим методама, које обухватају одређене аспекте радионичког рада: скупни аспекти: организацијски услови, разумљивост садржаја, корисност и примјењивост радних материјала, припремљеност водитеља: модерацију активности, комуникацијске вјештине, појединачни аспекти: очекивани исходи, учешће у активностима, временско оптерећење и сл. Након проведене евалуације и добијене повратне информације, потребно је осврнути се на успјешност те на темељу тога планирати могућа побољшања за идућу радионицу.
Материјали	1) материјали намијењени учесницима да несметано обављају све радне задатке које им додјељује водитељ радионице. 2) материјали који служе водитељу за одржавање радионице: детаљан план и програм рада, евиденцијска листа, писана упутства, вјежбе и задаци за рјешавање, евалуацијски листићи, разни радни материјали за самоучење, ПП-презентације, листићи, куглице, играће карте или друга помагала потребна за формирање група и сл.
Улога водитеља	Улога водитеља усмјерена је на активирање стратешких компетенција усмјерених на координацију активности у планирању, програмирању и провођењу/реализацији радионице.
Обим тема, динамика и организација активности се прилагођава узрасним разликама учесника.	

Приликом примјене радионице важно је руководити се принципима да свака млада особа има слободу говора, сваку младу особу треба третирати на једнаки начин, без дискриминације и стигматизације. Од планирања зависи реализација радионице односно постизање очекиваних циљева усмјерених на превенцију насиља у настави.

Посебно је значајно нагласити да размјена у цијелој групи представља основни облик рада којим почиње и завршава се свака радионица. По правилу водитељ на крају радионице сумира разговор.

Помоћу радионичке вјежбе млади ће унапређивати комуникационе компетенције, односно они ће самосталним или интерактивним радом стећи знања, усавршити вјештине, развијати навике, врлине, способности. Важно је нагласити да активности водитеља радионичке вјежбе која је усмјерена ка унапређивању комуникационих компетенција нису доминантне у њеном непосредном извођењу, већ у припремању када се конципира и временски димензионира структура и ток предстојеће радионице. Основне компоненте радионичке вјежбе чини унапријед осмишљена концепција, радионичка активност, додатак радионичким вјежбама и путокази за извођење вјежби. У организационој макроструктури радионичке вјежбе сљедеће су фазе: 1) уводне активности (у оквиру заједничке фронталне комуникације представљање, фокус на тему, циљ радионице, лична очекивања и корист, релаксирајућа вежба...), 2) главне радионичке активности (једна од четири индивидуалне, тандемске, групне, фронталне, главне активности студената у функцији остваривања циља радионице) и 3) завршне активности (завршни разговор у коме водитељ и ученици заокружују тему, завршне евалуације, апострофирање завршне евалуације) (Илић, 2005). Радионичарским приступом подстиче се сарадничко и искуствено учење структурирано одређеним активностима усмјереним како на интелектуани развој тако и мотивацију учесника.

### **Закључак**

Резултати различитих истраживања указују на заступљеност насиља у основној школи ученика од петог до осмог, односно деветог разреда. Велки (2019) наводи да није било помака у смањењу насиља у школама иако су уведени бројни превенцијски програми. Наведени податак указује на потребу едукације наставника за континуиран и свакодневан рад усмјерен ка превенцији насиља у школи.



Успјешна превенција насиља у школи зависи од степена педагошко-психолошких, дидактичко-методичких знања наставника, односно неопходно је не само познавање когнитивних и мотивацијских процеса у настави него и познавања когнитивног, моралног и социјалног развоја ученика. Наставник (васпитач) иноватор треба да покаже спремност за изучавање, прихватање и примјену знања о новим могућностима превенције насиља у школи (Ковачевић, 2016). Стога се од наставника очекује да прецизно планира и изводи поучавање, утврђује исходе учења и управља разредом, али и да показује ентузијазам и вјеру у ученика. Недостатак толеранције, санкционисање и казне од стране наставника не подстичу квалитетну социјалну интеграцију ученика. Настава усмјерена на превенцију насиља у школи подстиче критичко размишљање и независно понашање ученика, подстиче ученике за процјењивање, упоређивање и испуњавање обавеза без конфликта и разумијевање социјалних односа, развија и подстиче интерперсоналне вјештине код ученика, развија код ученика социјално одговорно понашање и социјалну независност, оспособљава ученике за контролу властитог понашања и социјалну кооперативност те оспособљава ученике за асертивне социјалне вјештине.

Препорука је планирање, програмирање, реализација и евалуација континуиране обуке наставника за развијање и усавршавање комуникацијских знања, спретности и способности, могућности стварања повољне климе за успјешан рад и сарадњу ученика у школи.

### Литература

- Beganović, S., Eminović, J., Džanan, Š., Petraš, S. (2018). Razvoj mehanizama rane prevencije i intervencije vršnjačkog nasilja u školi. *SaZnanje, 1*, 86-97.
- Bojčić, K., Mandić Vidaković, S. (2022). Vršnjačko nasilje i učenička percepcija školske klime. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 71(1)*, 70-83.
- Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Velki, T. (2019). Usporedba prevalencije i predikcija vršnjačkog nasilja sa vršnjačkim zlostavljanjem. *Ljetopis socijalnog rada, 26(3)*, 363-390.
- Velki, T., Vrdoljak, G. (2013). Uloga nekih vršnjačkih i školskih varijabli u predviđanju vršnjačkog nasilnog ponašanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 22(1)*, 101-120.
- Vidović, S. i M. Radovanović (2003). Radionica – o čemu je reč? U *Priručnik za voditelje radionica iz oblasti obrazovanja za veštine medijacije*. Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ). Preuzeto 1. 6. 2022. sa <https://wiac.info/docview>
- Vlah, N., Perger, S. (2014). Povezanost vršnjačkog nasilja spercipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija, 22(1)*, 1-25.
- Grbić-Pavlović, N., Pavlović, G. (2013). Vršnjačko nasilje iz ugla učenika osnovnih škola na području banjalučke regije: analiza empirijskog istraživanja. *Zbornik radova: Međunarodna naučno stručna konferencija „Vršnjačko nasilje“ (etiologija, fenomenologija, načini prevazilaženja i komparativna iskustva)*, 447-464.
- Đorđević, J. (2003). Nastava kao proces poučavanja, učenja i komuniakcije. *Pedagoška stvarnost, 9(10)*, 698-709.
- Zrilić, S. (2006). Sudionici u krugu školskog nasilja. *Magistra Ladertina, 1(1)*, 49-57.
- Илић, М. (2005). Иновативни модели вјежби у универзитетској настави. У Д. Бранковић (Ур.), *Зборник: Иновације у универзитетској настави* (стр. 47–114). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Ковачевић, Б. (2016). *Васпитање у настави*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале.
- Костић, Н. (2021). Идеје Гојка Бабића о психолошким импликацијама вербалног омаловажавања ученика од стране наставника. У Ј. Марковић (Ур.), *Споменица Гојка Бабића* (стр. 157-172). Пале: Филозофски факултет.

- Марковић, Ж. М., Трифуновић, В. С. (2017). Полне разлике и насиље међу ученицима основношколског узраста. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 47(1), 63-82.
- Martinko, J. (2012). Radionica – metoda interaktivnog učenja i poučavanja odraslih. *Andragoški glasnik* 16(2), 165-174.
- Macanović, N., Petrović, J. (2015). *Prevenција vršnjačkog nasilja u osnovnim školama „Vratimo drugarstvo u razrede“*. Banja Luka: Udruženje nastavnika i saradnika Univerziteta u Banjoj Luci.
- Новоселачки, Н., Шимоњи-Чернак, Р., Покушевски, М. (2020). Ученичка перцепција школске климе и насиља у школи. *Настава и васпитање*, 69(3), 273-290.
- Powers, A., Roughton, A. (1979). An Outline of How To Plan a Workshop. Preuzeto 20. 6. 2022. sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136792.pdf>
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Popadić, D., Plut, D., Pavlović, Z. (2014). *Nasilje u školama Srbije: Analiza stanja od 2006. do 2013. godine*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Pregrad, J. (2010). *Priručnik: Program prevencije vršnjačkog nasilja za sigurno i poticajno okruženje u školama*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Reić Ercegovac, I. (2016). Doživljeno vršnjačko nasilje: relacije s dobi, spolom, razrednim ozračjem i školskim uspjehom. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65(2), 251-271.
- Reić Ercegovac, I., Koludrović, M., Bubić, A. (2018). Percipirana sigurnost u školi i razredno-nastavno ozračje kao prediktori doživljavanja nasilnih ponašanja. *Napredak*, 159(1-2), 31-52.
- Roeders, R. (2003). *Interaktivna nastava-Dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Rot, N. (2006). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sušac, N., Ajduković, M., Rimac, I. (2016). Učestalost vršnjačkog nasilja s obzirom na obilježja adolescenata i doživljeno nasilje u obitelji. *Psihologijske teme*, 25(2), 197-221.
- Černi Obrdalj, E., Rumboldt, M., Beganlić, A., Šilić, N. (2010). Vrste nasilja među djecom i osjećaj sigurnosti u školama Bosne i Hercegovine. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(3), 561-574.

## **PREVALENCE AND PREVENTION OF SCHOOL VIOLENCE**

**Branka Kovačević**

**Nataša Kostić**

**Faculty of Philosophy**

**University of East Sarajevo**

**Abstract:** *The paper aims to study the prevalence and prevention of school violence. To examine the prevalence of violence, we reviewed and analyzed research papers that focused on the prevalence of school violence and prevention. The articles which were considered had students of older grades of elementary school as the research sample: the fifth grade the least. The reason for this is that most authors state that school violence is most prevalent in adolescence, but also that it decreases during later adolescence. We also analyzed papers published from 2010 to 2022, which report on research conducted in elementary schools in Bosnia and Herzegovina, Serbia, and Croatia, in the attempt to study the prevalence of violence in recent times (in our country and neighboring countries). When it comes to the prevention of violence, we considered instruction focused on the prevention of school violence as well as the highlighting of essential aspects for organizing pedagogical and psychological workshops to prevent school violence. The authors suggest organizing continuous teacher training for the prevention of school violence.*

**Keywords:** *violence, elementary school, prevention*