

Орхидеја ШУРБАНОВСКА

УДК: 364.636:37.064.3

Прегледен труд

ФАКТОРИ НА ВРСНИЧКО НАСИЛСТВО ВО УЧИЛИШТАТА И ПРОГРАМИ ЗА ПРЕВЕНЦИЈА

Кратка содржина:

Проблемот на насилство во училиштата задава значителна грижа во многу земји во светот и кај нас заради огромните психолошки и физички последици кои ги носи на децата и младите. Во литературата може да се пронајдат истражувања уште пред четириесет години, кога оваа појава била дефинирана како агресивни, намерни и постојани дејствија извршени од група или поединец против жртва која не може лесно да се брани. Во поново време за насилство не се смета само физичко, туку и насилство преку социјалните мрежи, кое ни дава дополнителен поттик за негово понатамошно проучување, сè со цел да се застане на патот на насилството и колку е можно да се намали. Во овој труд се проучуваат теоретските и емпириските сознанија за некои значајни фактори кои придонесуваат за појавата на врсничко насилство, како што се: семејството, училиштето и карактеристиките на личноста на насилникот и жртвата. На крајот е претставен преглед на ефективни програми за превенција од насилството од различни земји во светот.

Клучни зборови: *врсничко насилство, семејство, училиште, карактеристики на личност, програми за превенција.*

Вовед

Многу често медиумите известуваат за разни видови насилства меѓу младите, а особено загрижувачки се оние што се случуваат во училиштата, кои можат да ескалираат во големи размери. Врсничкото насилство има негативни последици врз децата (учениците) во училиштето, но и на целосната училишна клима и на правата на детето да учи во сигурна средина, без страв. Поради тоа, врсничкото насилство како комплексен проблем е истражуван од повеќе автори кои интензивно ја проучуваат преваленцијата, формите и начините на манифестации, причините и последиците од врсничкото насилство. Мноштво од извештаи и истражувања покажуваат дека околу 15 % од учениците се или жртви на насилство или се иницијатори на насилството (Olweus, 1993). При проучување на насилството меѓу врсниците неопходно е да се земе предвид социјалниот контекст кој расте детето. Семејството е примарен фактор на социјализација на детето и исто така институција која ја оформува личноста и однесувањето на детето. Се смета дека има најдолго влијание на секој аспект од животот на детето и младиот човек. Заради тоа научната заедница особено се осврнува на односот на родителите и насилното однесување на детето (Papanikolaou, et al., 2011), односно се фокусира на тоа како воспитувањето и дисциплинирањето на детето во семејството е поврзано со преземање на различни улоги на врсничко насилство: жртви, насилници или жртви/насилници (Ahmed & Braithwaite, 2004). Во истражувањето на Балдри и Фарингтон (Baldry & Farington, 1998) се добило дека децата кои се идентификувани како насилници/жртви ги опишуваат своите родители како авторитарни, наклонети кон казнување и помалку ги поддржувале своите деца. Од друга страна училиштата кои немаат добро дефинирани политики и план за спречување на насилството може да се каже дека се фактор за насилното однесување меѓу врсниците. Карактеристиките на личноста на детето се исто така фактор за врсничкото насилство. Насилници се обично деца кои се без соодветна контрола од возрасните, кои биле жртви на други насилници, кои се без позитивен модел на имитација и идентификација, и кај кои физичките и психолошките карактеристики им овозможуваат да доминираат над другите деца (Marsh et al., 2018). Врсничкото насилство во училиштата постоело отсекогаш, и во помали размери може да биде дел од социјализацијата на детето со врсниците, но во последно време станува сè помасовно и побрутално и добива нови форми како онлајн насилство. Поради тоа последниве неколку децении во светот се развиваат програми за превенција на врсничкото насилство кои можат да им помогнат на училиштата да обезбедат сигурна и здрава средина за учење како и подобри услови за учење. Во овој труд, покрај тоа што се дефинира врсничкото насилство, исто така се прикажуваат факторите кои придонесуваат за појавата на насилство: семејството, училиштето, врсниците, но и карактеристиките на личноста на насилникот

и жртвата. Се прикажуваат и неколку најактуелни програми за превенција од врсничко насилство во училиштата од повеќе земји во светот.

Врсничко насилство

Постојат бројни дефиниции за терминот врсничко насилство и во исто време тие толку варираат што понекогаш ни се чини дека не треба да се дефинира. Но сепак една генерална дефиниција за насилството е дека тоа е намерно и често нанесува емоционална и физичка болка на другиот што му дава задоволство на насилникот (Wolfgang, 2009). Во однос на полот на децата, момчињата повеќе вршат физички дејствија на насилство, додека девојчињата се повеќе вклучени во индиректни активности како што се ширење гласини или изолирање на другите (Nansel et al., 2001). Во извештаите на Олвеус (Olweus, 1993) насилството има тенденција да го достигне врвот на возраст од 11 до 13 години или во преодниот период од основно во средно училиште.

Како што се зголемува употребата и значењето на интернетот во животот на младите, и како децата сè порано се вклучуваат на социјалните мрежи, така електронското или кибернасилството станува уште еден начин со кој некој ужива во тоа да му наштети на другиот. Дефиницијата за кибернасилство е дека тоа е „агресивна намерна постапка која ја извршува група или поединец користејќи мобилен телефон или интернет, повеќе пати во еден временски период над жртвата која не може да се одбрани (Smit, 2019). Има многу докази дека децата и младите кои се учесници во кибернасилство се истовремено и во таканареченото традиционално насилство. Нападот кој се случува во училишниот двор може да доведе до одмазда преку интернет-мрежите, како што и онлајн нападот може следниот ден да резултира со конфронтација лице во лице. Овој вид насилствоима многу широк дијапазон. Тоа се: напади и закани по пат на електронски пораки, електронски мејлови, постови на социјалните мрежи, омаловажувања, флејмување (онлајн вербално препукување), демнење на социјалните мрежи (упорно застрашување преку интернет), маскирање (лажно претставување за да се поставува или праќа материјал на нечија штета), објавување на невистинити информации или непосакувани слики за некого, вовлекување во онлајн игри и ставање лажни онлајн профили, дистрибуирање на лични материјали против војјата на другото лице.

Некои од основните одлики на кибернасилството се одамна познати и за нив веќе подолго време се пишува. Една е особено важна во насока на мотивацијата за вршење насилство врз другите. Кибернасилството првенствено е индиректно, споредено со она директно лице во лице; доколку го сокрие својот идентитет постои можност интернет-насилникот да остане „анонимен“ или невидлив. Со ова може да се намали можниот ризик од освета. Една теорија (Smit, 2019) го нарекува ова насилство „освета на бубалици“ зошто зборува дека послабото дете кого го малтретираат во училишниот двор има прилика да возврати. Од друга страна интернет-

насилникот не ја гледа реакцијата на жртвата барем не во краток рок. Тоа би можело да го намали задоволството кое насилникот го очекува во прикажувањето на својата моќ над другите. Други две карактеристики се поважни кога зборуваме за можните ефекти на жртвата на електронското насилство (во однос на директното традиционално врсничко насилство). *Една* е таа што при кибернасилство потенцијалната публика е помногубројна каде во киберпросторот илјадници луѓе може да посетат некоја страница. Потенцијално тоа е неограничен број на посетители. *Другата* карактеристика е дека од кибернасилството лицето тешко може да се извлече, односно е подложно на насилство во секое време, додека во традиционалното насилство може да се засолни одредено време, на пример, времето после училиште, во вечерните часови, викенди, празници, распуст. Ова насилство може да се прекине ако жртвата престане да го користи својот мобилен телефон или интернет, но тоа во денешно време би бил драстичен и неприфатлив чекор за многу млади луѓе.

Семејството како фактор на врсничкото насилство

Децата насилници не се случајна девијација, туку се природен резултат на начинот на кој денес се одгледуваат децата во сиромашни, но и добротоечки, па дури и богати семејства. Ако погледнеме наоколу: ако некогаш среќните семејства биле норма, денес се почесто гледаме родители и деца како „налудничаво“ трчаат од една активност на друга, обично остварувајќи ги амбициите на родителите, нивните деца притоа негодуваат, прават бесни испади, а нивните родители се обидуваат да не обрнат внимание на тоа. Но сепак, секој родител има различен пристап во тоа како комуницира и ги насочува своите деца. Моралот, принципите и однесувањето на детето генерално се воспоставуваат преку врската родител-дете, која детето го одредува како индивидуална личност во одредено историско време, место и околности (Šo & Vud, 2003).

Се поставува прашањето какви се односите на родителите со децата кои биле вклучени во насилнички активности и какви карактеристики имаат тие родители. Шетгири и соработниците (Shetgiri et al., 2012) ги проучувале родителските карактеристики поврзани со врсничкото насилство на деца на возраст од 10 до 17 години. Се добило дека комуникацијата родител – дете, среќавањето и познавањето со пријателите на детето, поддршката на детето во училишните активности, било поврзано со помали искуства на насилство. Од друга страна, децата на родителите со негативни перцепции за детето и помалку оптималното ментално здравје на мајките имале повеќе искуства со врсничко насилство. Оттука, родителските вештини за интеракција со детето, родителските перцепции за детето и менталното здравје на мајката може да се користат како индикатори за деца кои се изложени на ризик да станат насилници.

Постојат повеќе начини на родителско однесување кои може да бидат причина за поттикнување на насилното однесување кај детето (Rigby, 2007). *Прво*, дисфункционалните семејства не помагаат да се развие

емпатија кај детето, дури и обратно. Родителите што не се грижат и не го прифаќаат детето онакво какво што е, и не се грижат за чувствата на детето, прават да отсуствува чувството на емпатија кај детето, или да е многу мало. Односно, ако за детето не се грижат родителите, зошто тоа да се грижи за другите. *Второ*, тие родители не сезалагаат детето да се грижи за другите во семејството, односно во тие семејства секој „си оди по свој пат“. Негрижата за другите во семејството е уште една причина за развој на насилно однесување кај детето. *Трето*, во дисфункционално семејство адолесцентот не е прифатен од родителите и од постарите браќа и сестри и тие го сметаат за дете и незрела личност. Така се создава чувство на инфериорност и незадоволство, како последица на доминацијата од другите. И *четврто*, во семејството не се развивани позитивните социјални вредности кај детето како што се чесност и искреност.

Во студијата на Ригби (Rigby, 1994) каде се испитувал односот на адолесцентот со неговото семејство (испитувани се 644 адолесценти во Австралија), адолесцентите кои на тестирањето (со инструментот Family Functioning Adolescence Questionnaire - FFAQ) се покажале како насилници, се добило дека се разликуваат од другите, во начинот како го перципираат своето семејство како функционално или дисфункционално. Нивните одговори на тестирањето биле: „Моето семејство не сочувствува со мене кога сум тажен/тажна“; „Моето семејство не се грижи да работиме заедно и да си помагаме во решавање на проблемите“; „Моето семејство сè уште ме смета за дете и незрела личност“; „Мојот татко не се грижи за мене и не ме прифаќа онаков/онаква каков/каква што сум“; „Искреноста не е важна во моето семејство“; „Ние не се грижиме за чувствата на другите во семејството“. Како заклучок е добиено дека адолесцентите без разлика на полот, во лошо функционирачките семејства се склони кон насилство над другите. Но не сите деца насилници имаат вакви семејства. Во студијата која е спомната погоре, **не** е пронајдена статистички значајна поврзаност помеѓу функционалноста на семејството и тенденцијата за насилство кај адолесцентот. Имало адолесценти кои често биле насилни кон другите, а потекнувале од семејства кои многу се грижеле за нив и биле горди на нив. Но гордоста била погрешно насочена, така што родителите го прифаќале и го охрабрувале агресивното однесување на нивните деца.

За семејствата на насилниците повеќе се знае, веројатно заради тоа што нашето општество е повеќе загрижено да го испита сторителот на агесијата и насилството, но важно е да се разберат и жртвите. Во какво семејство живеат децата жртви на насилство? Ако семејствата на насилникот се недоволно кохезивни и поддржувачки, семејствата на жртвите се во другата крајност, односно членовите во тие семејства се премногу поврзани меѓу себе, така што детето не се стекнува со вештина за ефективна интеракција со надворешниот свет (Rigby, 2007). Во овие семејства децата се обично презащтитени од страна на нивните родители.

Во психолошките теории за родителство како што се теоријата на емоционално врзување (Bowlby, 1969), теоријата за родителско прифаќање и отфрлање (Rohner, 1984), системската семејна теорија (Bertalanffy, 1968), се зборува за *родителската топлина и љубов* кон детето како суштински елемент на емоционалното врзување детето - родител, што е показател дека детето е прифатено од родителот и дека припаѓа во семејството, а исто така е основа за доброто психичкото здравје на детето. Прифаќањето се огледува во поддршката, грижата, љубовта и охрабрувањето од страна на родителите кон детето кое резултира со чувство на удобност во присуство на родителите и ја вклучува свесноста на детето дека е прифатено како личност. И спротивно на ова, родителот кој не го прифаќа или го отфрла своето дете, се однесува грубо со детето, одбегнува допири (гушкање, бакнување) и разговор, создава чувство кај детето дека не е сакано и може да развие негативна слика за себе. Но постојат уште две компоненти на стилот на интеракција родител – дете, а тоа се: *контрола* наспроти *автономија* на однесувањето на детето и *доследност* и *јасност* наспроти *недоследност* и *нејасност* во дисциплинските постапки (Baumrind & Black, 1967). Втората димензија *контрола* над детето наспроти *автономија* се однесува на ограничувањата што родителите им ги поставуваат на своите деца во различни области (однесување на маса, уредност, послушност, контрола на агресивно однесување итн.). Истражувањата покажале дека изразеното ограничувачко родителско однесување го спречува развојот на независноста кај детето, но и недостигот на контрола води кон несакани последици. Какво однесување има детето доколку родителите не му поставуваат јасни граници во неговото однесување? Тоа дете импулсивно ќе ги манифестира своите потреби. На пример, плаче доколку не добие нешто што сака, а родителите тоа не можат да му го овозможат, ќе покаже максимална агесија кон другите доколку нешто не е по негова волја, како адолесцент може да манифестира деликвентно однесување како консумирање алкохол, цигари и дрога, и нема да презема одговорности за своите постапки. Успешните дисциплински постапки се *доследни* и *јасни*. Со други зборови, детето знае зошто е казнето или наградено, а на истото однесување родителите секогаш реагираат, помалку или повеќе, на ист начин. Недоследното казнување главно не успева да го намали или отстрани однесувањето што се казнува. Најагресивни се оние деца чии родители понекогаш го дозволуваат, а понекогаш го казнуваат агресивното однесување.

Училиштето како фактор на врничко насилство

Од семејството децата влегуваат во институцијата училиште, останувајќи сè уште во семејството. Училиштето има многу сличности со семејството, во него се пресликуваат важни фигури и односи кои постојат во семејството, па на децата некогаш им се објаснува дека со поаѓањето на училиште влегуваат во уште едно ново проширено семејство.

Авторитетот на родителот некогаш соодветствува на авторитетот на наставникот, другарите од одделението стануваат нови браќа и сестри со кои отпочнува долготрајна интеракција, а возрасните таа интеракција ја надгледуваат и интервенираат во конфликтите по потреба (Popadić, 2009). Оттука, ако за развој на врсничкото насилство е важно како родителот реагира на агресивното однесување на детето и колку самиот користи казни и употребува моќ, тогаш и во училиштето е важно како реагираат наставниците и како и самите, како модели, го користат казнувањето и манифестираат некој вид насилство. Односот на наставникот и ученикот би имал онакви ефекти какви би имал односот родител – дете, а неповолните последици на неадекватниот однос на родител - дете може, евентуално да се исправат со адекватен однос наставник - ученик и обратно.

Како се става училиштето во контекст на насилството? Натвиг и соработниците (Natvig et al., 2001) откриле дека стресот поврзан со училиштето и училишното отуѓување се потенцијален фактор на ризик за насилничкото однесување кај норвешките адолесценти. Други истражувачи ги разгледуваат „контекстуалните ефекти на групата врсници“ како причина за врсничкото насилство (Graham & Juvonen, 2002; Craig, Pepler, & Atlas, 2000). Браун (Brown, 2003, според Jung, 2018) индицира дека освен односите жртва – насилник, повеќето од врсничките односи се базирани на волонтерски интеракции кои одразуваат заемност, реципроцитет и позитивно дружење. Во односот на жртва - насилник и едните и другите се отфрлени од врсниците, иако насилниците се поагресивниот партнер во таа врска. Со други зборови насилниците бараат ранливи врсници кои ќе бидат нивни жртви, додека жртвите се чини дека се прават достапни цели.

Како извор на насилство во училиштен контекст, меѓу другото, се смета и емоционалната клима во одделението како: натпревар, досада, апатија, страв, потоа, преобемна програма, долго седење во клупите, носење тешки чанти, барања за „бубање“ на училишниот материјал и друго (Rigby, 2007). Оттука, насилството во училиштето не може да се сведе само на физичко насилство меѓу врсниците, дури ни само на навредување и заканување. На пример, суптилни начини на насилство може да бидат: иронично обраќање на наставникот, намерно поставување на нејасни прашања, намерно држење во неизвесност, недоследност во барањата, кршењето на договорот и ветувањата и друго. Насилството во училиштата често се раѓа од обидите за грубото и неадекватно дисциплинирање на ученикот. Она што треба да се истакне е дека во училиштата треба да постои топла и поттикнувачка клима и дека односите помеѓу учениците и помеѓу учениците и наставникот треба да бидат во духот на меѓусебно почитување. Во училиштето треба да владее авторитативна (демократска) училишна клима. Безбедноста и ефикасноста на училиштето треба да биде *структурирана и поттикнувачка* (Smit, 2019). *Структурата* е сочинета од високите очекувања за дисциплината на учениците и за постигнувањата

во учењето. Наставниците треба да спроведуваат дисциплина строго, но праведно. *Поттикнувањето* и поддршката настануваат од добрата комуникација меѓу ученикот и наставникот, интеракција полна со почитување, разбирање и грижа помеѓу учениците, наставниците и другите вработени во училиштето. На прашањето дали училиштата се сметаат за безбедни места за децата и дали децата носат оружје, како ножеви или пиштоли во училиште, одговорот на повеќе анкети во повеќе земји во светот, е дека тоа се ретки случаи и ретки се сериозните повреди на учениците (Neill, 2005; Rigby, 2007; Wolke, 2000). Но кога зборуваме за загрозување на безбедноста не се мисли само на физичка безбедност туку и на чувството на загрозеност кога постои продор на страв или вознемиреност заради можноста од повреда од другите.

Карактеристики на личноста како фактор на врничко насилство

Иако се знае дека некои проблеми во однесувањето (анксиозност, хиперактивност, депресија итн.) се наследени, тоа не треба да создава чувство на безнадежност дека не може ништо да се поправи, туку сосема спротивно, воспитанието и средината која го опкружува детето (семејство, училиште, врници, медиуми...) има значајна улога во неговата корекција и во развивањето одредени однесувања. Генерално, *насилничкото однесување* се појавува кај децата кои ги имаат следниве *карактеристики*: обично се посилни и физички поразвиени од просечните деца, поагресивни, импулсивни, имаат ниска емпатија и ниска кооперативност (Rigby & Slee, 1993). Обично се успешни во спортот и физичките игри. Сакаат да контролираат и да доминираат над другите, ги забавува да ги малтретираат другите, посебно физички послабите. Тие немаат сочувство кон своите жртви. Имаат потреба да бидат почитувани, но не разликуваат почитување од страв. Важно им е да ги импресионираат другите. Повеќето од нив се несигурни и тажни, иако има поединци што не се такви. Раздражливи се и импулсивни, тешко ги поднесуваат неуспесите. Популарноста меѓу другите ученици им е просечна до потпросечна и се намалува со возраста. Обично ги опкружуваат два до три ученика. Склони се кон лажење и не можат и не сакаат да прифатат одговорност за нивните постапки (Olweus, 1993). Важна карактеристика е дека некои насилници ја покажуваат својата сила во еден на еден ситуации, а некои се насилни кога се во група или банда. Во вториот случај насилникот е повеќе социјализиран и конформист. Но сепак, има исклучоци од овие генерализации. На пример, физичката големина и сила се поважни кај машките, додека кај женските насилството е повеќе психолошко и вербално, како способноста за исмевање, озборување, игнорирање на некого. Но има насилници кои се анксиозни и оние кои се смирени. Потоа, неретко и самите насилници се понекогаш и жртви.

Карактеристиките на личноста на *жртвата* се: физички се послаби од другите, не се асертивни, интровертни се, имаат ниска самоверба

имаат малку другари. Исто така може да се прават разлики кај жртвите поради некоја општествена карактеристика, на пример ако припаѓаат на малцинство како етничка група или индивидуална карактеристика (Graham & Juvonen, 2002). Неретко децата со посебни потреби се жртви на врсничко насилство. Децата жртви се по правило телесно послаби од своите врсници (посебно важи за момчињата), помалку се успешни во спортовите, имаат послаба телесна координација (Olweus & Endresen, 1998). Плашливи се и несигурни и лесно стануваат цел на напади, иако некои од нив се успешни во училиштето и во креативните активности. Не се склони кон насилство, не ги предизвикуваат другите и обично се повлекуваат. Другите деца ги задеваат, им се потсмеваат, ги омаловажуваат и слично. Често се исклучени од групата врсници и не се сакани во групата за игри. Додека се помали, се наоѓаат во близина на наставничката или на други возрасни лица. Истражувањата покажуваат дека насилството во училиштето може да има долготрајни негативни последици за жртвата (Rigby & Slee, 1993). Типичните жртви често се плашат да одат на училиште и се жалат на главоболка. Во однос со другите ученици покажуваат недостиг на самопочитување, изложени се на ризик подоцна да станат анксиозни, депресивни, понекогаш и суицидни. Често молчешкум патат, мислат лошо за себе и имаат недостиг на другари (Smit, 2019). Треба да се истакне дека ова се генерализации за личните карактеристики на насилниците и жртвите и секогаш е присутна опасноста за стереотипи и етикетирања.

Програми за превенција од врсничкото насилство

Една од стратегиите за справување со врсничкото насилство е **реактивната стратегија** која е одговор на инцидентот во кој се случило насилство (Popadić, 2009). Училиштата имаат голем број стратегии кои можат да ги применат. Не постои едно единствено решение кое на сите училишта би им одговарало, но сепак училиштата треба да применат дисциплински мерки кон учениците кои насилнички се однесуваат, за да се преземе јасен став дека тоа однесување е неприфатливо. И во европските земји се употребуваат казни мерки, но во некои случаи тие се сведуваат на сериозни разговори со чинителите. Многу земји применуваат реактивен пристап, а помалку применуваат некој вид **неказнени мерки**.

Изразот **дисциплинска мерка** подразбира некој вид директни санкции за извршителот на врсничкото насилство. Меѓутоа тие се разликуваат по степенот на тежината. Оние најблагите се сериозни разговори и усна опомена, која ја изрекува класниот раководител и во многу училишта тоа е првиот чекор или советот на родители во училиштето. Построгата казна бара повикување на родителите или старателите на разговор со класниот раководител. Можна мерка е ученикот привремено да се премести во друго одделение, да му се забрани пристап до училишниот двор, или да му се укинат некои привилегии или награди. Следно ниво на казна може да биде подолго останување во училиште или одредување на задачи како што се собирање на ѓубре или чистење на училиштето. Сериозните случаи

и повеќестепените престапи може да доведат до привремено исклучување на ученикот од училиштето, додека крајната мерка е трајно исклучување од училиштето. Санкциите кои ги спроведува училиштето главно варираат во зависност од видот на врничкото насилство, тежината на насилничкото и дали престапот се случува прв пат или се работи за повторено дело. Постојат јасни насоки за санкциите. Тие санкции се јавни последици по насилникот кои покажуваат дека насилството е неприфатливо што е во согласност со политиката на училиштето во врска со сузбивање на врничкото насилство. Исто така покажуваат дека училишните правила и политика треба сериозно да се сфатат. Со тоа учениците се воспитуваат да разберат кај се границите на прифатливото однесување како за насилникот така и за останатите ученици. Насилникот треба да се соочи со штетата што ја направил за да извлече поука од она што го направил. Дисциплинските мерки се исто така и фактор на застрашување. Казната треба да го одврати насилникот од повторното насилничко однесување како и да ги одврати останатите ученици од какво било слично однесување.

Најпозната програма за спречување на насилството во училиштата е **програмата на Олвеус за спречување на насилство (булинг)** – The Olweus Bullying Prevention Program, која е фокусира на дизајни според возраста на децата во Норвешка (Popadić, 2009). Таа програма е осмислена на основа на претходни истражувања кои се однесуваат на училишното насилство. Главната идеја на таа програма се состои во тоа да се создадат услови во училиштето кои ќе ги зголемат позитивните последици на однесувањето, а ќе ги намалат негативните последици од насилството. Централниот елемент на програмата може да се нарече „*правила и последици*“. Основната порака е дека насилството е неприфатливо и е конкретизирано преку низа правила кои на учениците им се предочуваат на многу јасен и воочлив начин, а бидејќи произлегуваат од учениците, а не однадвор, од учениците ќе се очекува одговорно да пристапат во нивно почитување. Правилата се проследени со пораки за последиците околу нивното придржување односно кршење. Според Олвеус (Olweus, 1993) програмата содржи три групи на мерки: на ниво на училиште, на ниво на одделение и на индивидуално ниво. *Мерките на ниво на училиште* опфаќаат скенирање на состојбата, училиштен состанок во врска со проблемите на насилство (запознавање со состојбата во училиштата и со акциите кои ќе се преземат). Основната порака на целата програма е „Ние не прифаќаме насилство“. *Мерките на ниво на одделение*, со учениците и наставникот, најпрво се разговара за проблемот на насилството на ниво на одделение од што би произлегле неколку правила. Тие правила јасно би ги опишувале нормите околу кои сите се согласиле како и околу позитивните и негативните реакции како награди (доколку се придржуваат) и санкции (доколку не се придржуваат) на нив. Олвеус (1993) предлага неколку казни: сериозен разговор на наставникот со учениците (насамо), ученикот се остава да седи пред канцеларијата на директорот во текот на одморот,

ученикот поминува неколку часови во друго одделение може и со помали ученици, ученикот мора да стои со наставникот кој ги надгледува во текот на одморот, ученикот се праќа на сериозен разговор со директорот, на ученикот му се одземаат некои придобивки, да присуствува на состаноците на наставникот со родителите. Наградите се групна работа каде се негува соработничко учење. *Мерките на индивидуално ниво* се однесуваат на сериозни разговори со насилниците и жртвите, и со нивните родители, каде учествуваат и неутрални ученици. Помош и поддршка се укажува и на родителите и на насилникот и на жртвата.

Од оваа програма произлегла **Роландовата програма наречена „нула“** во која поголемо значење се додава на факторите кои се однесуваат на училиштето и одделенијата и кои индиректно се поврзани со насилството (Smit, 2019). Тие сметаат дека директната насоченост на насилството не е секогаш најдобра затоа што овие програми им наметнуваат на наставниците дополнителни активности за кои тие обично не се мотивирани. Наместо тоа треба да се *унапреди педагошката работа* на наставниците и на училишните услови, зошто според нив насилничкото е последица на неадекватното управување со училиштето и одделението.

Една од позначајните програми е **Шефилдската програма** во Велика Британија. Задолжителниот дел се состои од подигање на нивото на свест за проблемот на насилство, консултации внатре во училиштето, развивање на училишната стратегија како достапен документ во кој се пропишани санкциите и одговорностите на сите во заедницата, примена на програмите и прилагодување на неа после евалуацијата. Применет е тренинг за засилување на жртвите, како и групна работа со насилниците според Анатол Пикас (Pikas, 2002), кој се базира на *покажување на голема емпатија* на наставникот кон жртвата и настојува таква емпатија да развие и кај насилникот. Од нив бара предлози за тоа како да ѝ се помогне на жртвата. После една недела наставникот повторно разговара со насилниците за да слушне што преземале тие во меѓувреме, односно дали нивните настојувања да ѝ помогнат на жртвата биле успешни или не.

Уште еден пристап на неказнените методи е **ресторативен пристап** (Popadić, 2009) каде казнувањето може да биде контрапродуктивно. Ресторативниот пристап претставува среден пат помеѓу казнувањето и неказнувањето. Целта е насилниците да носат *одговорност за постапките* и да се стекнат со свесност за штетата која им ја нанесуваат на жртвите. Главен фокус е на одржување состанок и разговор со сите кои се вклучени во насилството, а со цел да се поправаат добрите односи, а не да се казни сторителот. Акцентот не е на обвинувањето „си ги прекршил правилата и тоа мора да престане“ туку на тоа што можеш да направиш за вашиот однос да се *поправи*. Овој пристап се раководи од три главни принципи: одговорност – сторителот се учи да ја прифати одговорноста за штетата која ја направил; репарација – се вклучува жртвата додека се припишуваат репаративните активности за да чинителот полесно ја поправи штетата и

болката што ја нанел; разрешување – успешен завршеток на конфликтот и учениците слободно контактираат без закани и конфликти.

Финската **КиВа програма** против насилството во училиштето ја развила Кристина Салмивали со соработниците помеѓу 2006-та и 2009-та година (Herkaama, Saarento-Zaprudin & Salmivalli, 2017). КиВа е кратенка од изразот *Kiusaamista Vastaa* што преведено значи „против насилство“, а акронимот *kiva* според финскиот јазик значи добро или убаво. Ефикасноста на оваа програма е научно докажана преку големо национално строго контролирано истражување и неколку научни студии. Оваа програма се користи низ светот и е најактуелна програма за борба против насилството во училиштата. Оваа програма делумно се заснова на типичните улоги кои постојат во ситуациите на насилство: *насилник*, *не вклучени деца* (кои не се ниту насилници ниту жртви), *жртви* и *насилници жртви*. Според Салмивали и соработниците (Herkaama et al., 2017) учесничките улоги во насилството имаат подулоги. Улогата на *насилник* ги има следниве под улоги: *водач* (оној којшто го иницира и спроведува насилничкиот чин), *асистент* (оној кој го следи водачот и му се придружува во насилството) и *поддржувач* (оној којшто не се вклучува директно, туку пасивно го поддржува насилникот). Подулогите на *невклучените* се: *бранители* (кои се спротивставуваат на насилникот и застануваат во одбрана на жртвата барајќи помош од наставникот), *невклучени набљудувачи* (не се мешаат и не застануваат во одбрана) и *аутсајдери* (кои не се свесни за постоењето на насилството). Додека под улогите на *жртвите* се: *пасивни жртви* (кои не дале повод за напад) и *провокативни жртви* (кои се на некој начин иритирачки и со тоа го предизвикуваат однесувањето на насилникот).

Овој контекст на улоги во врничкото насилство е важен и се зема како суштински аспект на работата против насилничкото, во кој врниците *бранители* имаат значајна улога. КиВа содржи *универзални интервенции* (за секој, на пр. во училиницата) и *целни интервенции* (за оние кои се вклучени како насилници и жртви). Во *универзалните интервенции* спаѓаат часовите со сите ученици, на пример, тематски ден кога се водат дискусии, се прикажуваат филмови и се работат вежби на темата за врничкото насилство. *Целните интервенции* се засноваат на тимовите од три наставници во училиштето на кои треба да се обрати ученикот во случај на насилство. Тие разговараат со учениците вклучени во случката и обезбедуваат поддршка за жртвата. Во меѓувреме наставникот се состанува со учениците со висок социјален статус во одделението на жртвата и бара од нив да обезбедат поддршка на жртвата.

Од истражувањата за ефектите од превентивните програми во основните и средните училишта, низ повеќе земји во светот (Jenson & Dieterich, 2007), се добило дека тие даваат резултати, односно, интервенциите значајно го намалиле врничкото насилство, особено во основните училишта.

Заклучок

Според перспективата на многу истражувања, врсничкото насилство во училиштата е комплексен проблем. Во литературата се нагласува потребата за истражување на повеќе фактори поврзани со оваа појава. Врсничкото насилство е тесно поврзано со средината во која живее и го опкружува детето или адолесцентот (семејството, училиштето) и личните карактеристики на насилникот и жртвата. Ефектите на дисфункционалниот семеен живот и негативните родителски однесувања во одгледувањето на детето сезначајни фактори за насилното однесување на детето во училиштето. Врсничкото насилство може да биде реакција на училишниот етос, вредности и училишна клима. Личните карактеристики на индивидуата, исто така играат важна улога во врсничкото насилство.

Заради актуелноста на овој проблем во последните децении во светот креирани се повеќе програми за негова превенција, но во овој труд се опфатени неколку од нив. Програмите за превенција од насилство во училиштата се фокусираат на повеќе фактори пред сè на психолошките фактори (емоционални, когнитивни и бихевиорални). Некои од програмите се конкретно во насока на намалување на насилството во училиштата, додека други имаат пошироки цели во контекст на намалување на насилството. Резултатите кои зборуваат за успешноста на програмите за превенција од врсничкото насилство покажуваат дека тие ја зголемуваат свесноста и знаењето за справување со насилството и во голем степен влијаат на негово намалување (Olweus & Limber, 2010). На пример, во истражувањето за ефективност на КиВа програмата во Финска се добило дека во училиштата во кои е користена оваа програма (експериментални училишта) во споредба со училиштата во кои не е користена (контролни училишта) падот на врсничкото насилство бил околу 20 – 30 % (Smit, 2019). Односно, интервенциите го намалиле бројот на жртвите и на насилниците, додека емпатијата кон жртвите значајно се зголемила. Овие резултати се охрабрувачки и даваат основа за примена на програмите за превенција од насилство во училиштата и во нашата земја.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education, 7*, 35-54. <https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60>
2. Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and criminological psychology, 3*(2), 237-254. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.1998.tb00364.x>
3. Baumrind, D., Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development, 38*(2), 291-327. <https://doi.org/10.2307/1127295>
4. Bertalanffy, V. L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
5. Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. *Attachment*. Basic Books.
6. Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
7. Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence, 22*(1), 173-199. <https://doi.org/10.1177/0272431602022002003>
8. Herkama, S., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2017). The KiVa antibullying program: lessons learned and future directions. In book: *The Wiley handbook of aggression and violence*. Volume III: Societal interventions, Wiley. 10.1002/9781119057574.whbva124.
9. Jenson, J. M., Dieterich, W. A. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention Science, 8*(2), 285-296. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11121-007-0076-3>
10. Jung, Y. (2018). What makes bullying happen in school? Reviewing contextual characteristics surrounding individual and intervention programs on bullying. *Elementary Education Online, 17*(1), 1-6. <https://10.17051/ilkonline.2018.413817>
11. Marsh, I. C., Chan, S. W. Y., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—A meta-analysis. *Mindfulness, 9*(4), 1011-1027. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7>
12. Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. G., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Association, 285*(16), 2094-2100. <https://doi:10.1001/jama.285.16.2094>
13. Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(5), 561-575. <https://doi:10.1023/A:1010448604838>.

14. Neill, S.R. (2005). Knives and other weapons in London schools. *International Journal on School Disaffection*, 3(2), 27-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ989368>
15. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
16. Olweus, D., & Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7(3) 370-388. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00073>
17. Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
18. Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Koutra, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *procedia - social and behavioral sciences*. 29. 10.1016/j.sbspro.2011.11.260.
19. Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>
20. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. UNICEF, Institut za psihologiju Beograd.
21. Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of family therapy*, 16,(2), 173-187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.1994.00787.x>
22. Rigby, K. (2007). *Bullying at schools and what to do about it*. ACCER Press, Australian Council for Educational Research. <http://www.acerpress.com.au>
23. Rigby, K., & Slee, P. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90136-Q](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90136-Q)
24. Rohner R. P. (1984). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection: measurement of parental acceptance-rejection and its social-emotional consequences*. Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection University of Connecticut.
25. Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10-17 years. *American Journal of Public Health*. 102(12), 2280-2286. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300725>
26. Smit, K. P. (2019). *Psihologija vršnjackog nasilja*. Psihopolis.
27. Šo, R., & Vud, S. (2003). *Epidemija popustljivog vaspitanja*. Psihopolis.
28. Wolfgang, C.H. (2009). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers*. 7th. John Wiley & Sons, Inc

29. Wolke, D. (2000). The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective. By PK Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, and P. Slee. Routledge, Andover, UK, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(3), 399-404. Doi:10.1017/S0021963099225395