

# ПРЕВЕНЦИЈА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИМ УСТАНОВАМА

Невена Шекарић, студенткиња докторских студија  
Универзитет у Београду, Факултет безбедности

---

\* [nevenasekaric@gmail.com](mailto:nevenasekaric@gmail.com)



## ПРЕВЕНЦИЈА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИМ УСТАНОВАМА

**Сажетак:** Вршњачко насиље, као свеprisутна безбедносна и друштвена појава, производи одређене последице по одрастање сваке индивидуе која је дотакнута тим феноменом, независно да ли је реч о насилнику, жртви или посматрачу. Такође, овај проблем представља проблем не само особља у образовно-васпитним установама и других актера образовног процеса, већ и шире друштвене заједнице у којој се дата појава испољава. Стога, у одговору на решавање питања вршњачког насиља учествују сви релевантни представници академске, експертске и грађанске јавности. Приказ академски утемељених истраживања на ову тему и кључних теоријских приступа који доприносе развијању систематских оквира за деловање поводом питања вршњачког насиља главни је циљ овог рада. Осим тога, велики значај дат је и конкретним механизмима превенирања вршњачког насиља у образовно-васпитним установама. У том смислу, успешна превенција вршњачког насиља или, пак, његово минимизовање, захтева постојање стратегије на националном нивоу, али и систематско спровођење адекватних програма превенције у образовно-васпитним установама у циљу стварања безбедног школског окружења на темељима међусобног уважавања, толеранције и конструктивне комуникације.

**Кључне речи:** вршњачко насиље, образовно-васпитне установе, превенција, ситуациона превенција, школска клима

### Увод

Појавни облици криминалног понашања у школској средини одликују се својом разноврсношћу. Они зависе како од природе школске средине у којој се јављају, тако и од актера који су, директно или индиректно, укључени у образовно-васпитни процес. Вршњачко насиље јесте само један од таквих облика. Ипак, појава вршњачког насиља, чини се, завређује пажњу великог броја академских аутора, експерата, креатора политике и читавог грађанског друштва. Наиме, нај-

важнији безбедносни ризик са којим се суочавају школе, као значајне друштвене установе за образовање деце и младих, представља управо вршњачко насиље (White, 2014: 113). Емпиријска истраживања тема-та вршњачког насиља у Сједињеним Америчким Државама (Nansel *et al.*, 2001), Норвешкој (Olweus, 1998; Olweus, 2003), Великој Британији (Smith & Sharp, 1994), и Аустралији (Veenestra *et al.*, 2005), као и у Србији (Поповић-Ћитић, Ђурић & Цветковић, 2011; Попадић, Павловић & Плут, 2014), указују на широку распотрањеност овог феномена и његову присутност у свим деловима света, без обзира на друштвено-политичко уређење или економску моћ држава.

У литератури се неретко наилази на став да пораст вршњачког насиља у образовно-васпитним установама, односно школској средини, представља проблем модерног друштва (Никач и Симић, 2015). Наиме, током последњих деценија XX века, заинтересовани актери у развијеним западним земљама почињу са систематским истраживањем насиља у школама (Никач и Симић, 2015: 46). Нарочито су оваква истраживања карактеристична за простор Сједињених Америчких Држава у којима вршњачко насиље представља велики проблем.<sup>1</sup> Осим тога, насиље међу младима у школи постало је питање јавног здравља и представља проблем којим се бави и Светска здравствена организација, јер, поред других негативних последица које има, насиље у школи ствара хронични страх код ученика, што може бити узрок низа психосоматских болести (Soen, 2002). Стога су државе у великој мери заинтересоване за проучавање овог феномена, али и за предузимање адекватних и ефикасних мера превенције у одговору на ову појаву. Другим речима, проучавање вршњачког насиља као безбедносног ризика омогућава креирање смерница за борбу против вршњачког насиља путем: 1) развијања потенцијала школе за правовремено реаговање, примену мера превенције и спречавања вршњачког насиља (Ђурић & Поповић-Ћитић 2007: 11); и 2) унапређивања односа између школе и кључних актера ширег друштвеног окружења (Ђурић & Поповић-Ћитић, 2007: 15). У том смислу, велики значај имају стратегије и остали механизми који представљају основ нормативне борбе против ове претње и темељ конкретних активности које се предузимају на овом пољу.

1 Сједињене Америчке Државе нарочито имају проблем са појавом вршњачког насиља што је широм земље резултирало усвајањем тзв. политика нулте толеранције када су у питању оружје, наркотици, банде и насиље. Оваква пракса добија на значају средином деведесетих година прошлог века, када случајеви употребе ватреног оружја у школама и други насилни инциденти почињу да добијају значајнију медијску пажњу (Wo & Gerlinger, 2016).

У тексту који следи најпре ће бити представљено појмовно одређење вршњачког насиља. У делу текста којим је тематизована превенција вршњачког насиља у образовно-васпитним установама, акценат је стављен на концепт ситуационе превенције и теорију о школској клими (*school climate theory*) као два приступа који заслужују пажњу када се говори у терминима превентивних механизма. Након тога, скицирано је неколико националних механизма који проналазе своју примену у превенцији вршњачког насиља у школама. На темељима поменутих механизма, представљени су и кључни делови нормативног и институционалног оквира у Републици Србији у контексту превенције вршњачког насиља, након чега следе закључна разматрања.

### **Појмовно одређење вршњачког насиља**

Како је већ поменуто у уводном делу текста, вршњачко насиље доста је тематизовано од стране академске и експертске, али и грађанске јавности управо због природе и широких размера и импликација које ова појава има по ширу друштвену заједницу. Такође, дуготрајност и континуитет у испољавању подразумевају постојање жртве која трпи насиље од стране једне или више особа у дужем временском периоду, и то више од једног пута (Параушић, 2017: 215).

Према Олвеусовој дефиницији, ученик је злостављан (*bullied*) тј. виктимизиран када је више пута и трајно изложен негативним поступцима од стране једног или више ученика. Под негативним последицама подразумева се намерно повређивање других, које може бити: 1) вербално (претња, задиркивање, ругање); 2) физичко (ударање, штипање, онемогућавање кретања) и 3) без речи и физичког контакта (ругање, намерно искључивање некога из групе) (Olweus, 1998: 19).<sup>2</sup> Вршњачко насиље тако представља врло сложен проблем који омета ученике у њиховим школским активностима и негативно утиче на перцепцију школе као безбедног друштвеног окружења. Осим тога, ефекти ове појаве на жртве, учиниоце па чак и посматраче јесу непосредни и дугорочни и могу утицати на развој и функционисање појединаца кроз читаве генерације (American Educational Research Association, 2013: 1). На темељима Олвеусове дефиниције, међу мно-

2 Тематизацију вршњачког насиља је крајем XIX века покренуо Фредерик Бурк (*Frederic Burk*), објавивши чланак под називом *Teasing and bullying* (Burk, 1897, према Smith & Sharp, 1994). Међутим, прва систематска истраживања ове појаве крећу од 1978. године, када је Дан Олвеус (*Dan Olweus*) објавио књигу *Агресија у школама* (Olweus, 1978).

гим ауторима (Dupper, 2013: 9; Farrington, 1993: 381; Greene, 2006: 64; Smith & Brain, 2000: 1) постоји консензус како вршњачко насиље карактеришу три битна елемента: намерно повређивање друге особе, репетитивност и неједнакост снага између насилника и жртве.

Постоји одређен број студија којима се тематизује веза између виктимизације школске деце и категорија рода, расе и етницитета, година старости (Dukes, Stein, & Zane, 2010; Meyer-Adams & Conner, 2008; Nansel *et al.*, 2001; Ttofi & Farrington, 2008; Underwood & Rosen, 2011; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009), затим социоекономског статуса (Burrow & Apel, 2008). Тако, на пример, мушкарци у средњим школама (у поређењу са високим), нижег социоекономског статуса најчешће пријављују случајеве вршњачког насиља. Такође, постоје и разлике између ученика који похађају стандардне и специјалне образовне програме и оних са различитим врстама инвалидитета – ученици са неком врстом инвалидитета су, генерално говорећи, чешће виктимизирани од оних који немају неки вид инвалидитета, с тим да озбиљност инвалидитета такође утиче на стопу виктимизације (Rose, 2011). Са друге стране, ученици који су „популарнији” у друштву и имају иза себе подршку вршњачке групе, генерално посматрано, углавном не стоје у вези са пријавама о вршњачком насиљу (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005; Espelage & Holt, 2001; Schmidt & Bagwell, 2007). Осим тога, утврђено је и како у школама и учионицама постоје одређени елементи који могу бити подстицајни када су у питању вршњачко насиље и друга агресивна понашања, попут слабих односа између наставника и ученика и/или недоследне или неадекватне реакције на понашања ученика (Doll, Song, Champion, & Jones, 2011).<sup>3</sup>

Жртве вршњачког насиља најчешће пријављују негативне физичке и/или психолошке последице (Ttofi & Farrington, 2008). Тако, на пример, жртве вршњачког насиља најчешће пријављују тешкоће попут депресије и суицидних идеја (Pranjić & Bajraktarević, 2010), усамљености (Nansel *et al.*, 2001), анксиозности и ниског самопоштовања (Bouman *et al.*, 2013), ниске посвећености школским активностима (Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013) и других карактеристика антисоцијалног понашања. Такође, уколико случајеви насиља нису пријављени нити адекватно третирани, могу резултовати трагичним исходима попут самоповређивања или насилне одмазде (Brunstein Klomek, Sourander,

3 Такође, у одређеним истраживачким студијама идентификовани су интраперсонални (анксиозност, низак степен самопоштовања, депресија) и интерперсонални (одбацивање и усамљеност) фактори ризика виктимизације код вршњачког насиља (Параушић, 2017: 216).

& Gould, 2010; Levin & Madfis, 2009). Сагледавајући овакво стање ствари, намеће се потреба за осмишљавањем таквих стратегија за спречавање и сузбијање вршњачког насиља у образовно-васпитним установама које би се бавиле проблемима у самом њиховом зачетку, пре неголи постану озбиљна претња по безбедност школских установа и њихових релевантних актера.

## **Превенција вршњачког насиља у образовно-васпитним установама**

Уобичајени одговор на појаву вршњачког насиља у образовно-васпитним установама подразумева употребу различитих мера безбедности у циљу спречавања озбиљнијих и насилних инцидента. У том контексту, најзначајније је споменути мере ситуационе превенције које се издвајају у први план када је реч о коришћењу срединских фактора у одговору на ову појаву. Међутим, други приступ, заснован на тзв. теорији о школској клими (*school climate theory*), указује на то да школе које показују ауторитативну школску дисциплину (тј. високу структуру и подршку) могу ефикасно смањити поремећаје у школској средини (Wo & Gerlinger, 2016: 133). Имајући ово у виду, у тексту који следи, биће скицирани најзначајнији елементи оба приступа.

### ***Приступ заснован на ситуационој превенцији***

Концепт ситуационе превенције, чија се појава везује за седамдесете године прошлог века, означио је извесну промену парадигме у тадашњим промишљањима о превенцији криминалних понашања, пружајући нови увид у тзв. ситуационе (срединске факторе). Ситуациони фактори су, наиме, до тада од стране истраживача третирани искључиво као статичка категорија, међутим, након развоја овог концепта, сагледава се и њихов динамички карактер који у одређеном криминалном случају поседује капацитет да изазове и омогући криминално деловање (Newman, 1997). Као посебна предност овог концепта истиче се то што се мере ситуационе превенције могу прилагодити специфичним условима у неком окружењу или усмерити на превенирање одређене врсте криминала (Kešetović, Šekarić & Lipovac, 2018: 32). Другим речима, деловањем на ситуационе факторе неког окружења

(нпр. постављањем видео надзора<sup>4</sup> или јачим осветљењем проблематичних зона) настоје се смањити шансе за настанак, испољавање и развој криминалног понашања. Нешто шире одређење овог концепта (Clarke, 1997) подразумева да ситуациона превенција обухвата мере усмерене на смањење прилика за криминал које су: прилагођене врло специфичним формама криминала; усмерене на управљање, дизајн или манипулисање непосредним окружењем, систематски и перманентно; чине криминално понашање тешким, ризикантним и неопростивим.

У постојећој литератури описани су различити модели ситуационог приступа који се примењују у превенцији одређених врста криминалних активности (попут кривичних дела са елементима насиља, организованог криминала итд.) или у одређеној средини (школи, локалној заједници, казнено-поправним установама, другим јавним објектима). Како је предмет тематизовања овог рада школска средина, биће представљене мере ситуационе превенције применљиве у образовно-васпитним установама. Школе, наиме, представљају специфичну средину у којој може бити угрожена безбедност не само ученика, већ и наставног и ненаставног особља и сваког трећег лица које је, било непосредно било посредно, у контакту са образовно-васпитном установом (Kešetović, Šekarić i Lipovac, 2018: 34). Осим вршњачког насиља, насиља између наставника и ученика или од стране неког трећег лица као најраспрострањенијих видова криминалног деловања у образовно-васпитним установама, школске средине такође могу бити изложене вандалizmu, провалама, крађама и другим појавним облицима физичког оштећења школске имовине. Имајући у виду специфичности малолетничког криминалног понашања (које је углавном опортунистичке природе), заједно са ниским степеном самоконтроле и недостатком осећаја личне одговорности, многи аутори сматрају да је употреба ситуационог приступа у превенцији криминала у школским срединама оправдана и, штавише, пожељна (Muncie, 2004).<sup>5</sup>

За разлику од осталих криминолошких теорија које углавном пружају објашњење зашто се одређени појединци (или групе) чешће по-

4 Видео-надзор унутар концепта ситуационе превенције проналази нарочиту примену у контексту друштвене контроле криминала у оном срединама које се карактеришу његовим најразличитијим облицима. На тај начин се, наиме, делује на перцепцију ризика потенцијалних преступника да ће бити откривени и ухаћени, што би требало да их одврати од чињења преступа (Ковачевић-Лепојевић, М., & Жунић-Павловић, В. 2012: 327).

5 На темељима ситуационог приступа, МУП РС тренутно спроводи програм „Школа без насиља” у 196 школа широм Србије (Програм „Школа без насиља” у Србији, УНИЦЕФ – Доступно на: [https://www.unicef.org/serbia/support\\_3041.html](https://www.unicef.org/serbia/support_3041.html))



нашају делинквентно или криминално, односно који су мотиви таквог понашања, концепт ситуационе превенције настоји првенствено да испита на који начин такве склоности ступају у интеракцију са ситуационим факторима који погодују испољавању криминалног понашања (Eklblom, 1994). Другим речима, с обзиром да делинквентно или криминално понашање, поред постојања мотивисаног учиниоца захтева и постојање прилике за такво делање, потребно је дати одговор и на питање зашто у конкретном случају долази до таквог понашања.

Класификацију могућих мера ситуационе превенције које се могу применити у образовно-васпитним установама у циљу спречавања и/или смањења криминалног понашања развили су Корниш и Кларк (Cornish & Clarke, 2003). Поменута класификација састоји се из пет категорија и двадесет пет техника. Без детаљнијег образлагања постојећих техника, укратко ће бити представљене само успостављене категорије. Тако, прва категорија техника усмерена је на измену перцепције потенцијалних преступника о напорима које чињење криминалног дела изискује. Друга категорија обухвата оне технике којима се утиче на измену перцепције учинилаца криминалних дела о самом ризику да буду откривени, ухваћени и санкционисани у току вршења дела. Трећа категорија убраја технике којима се за циљ има умањење очекиваних бенефита од чињења криминалних дела, док у четврту категорију спадају технике усмерене на неутралисање оних срединских фактора који могу подстицајно деловати на потенцијалног учиниоца криминалног дела. Пета категорија обухвата технике којима се делује на афективно стање учинилаца, односно, технике којима се појачава осећај стида и кривице због учињеног криминалног дела без оправдања за такво нелегитимно и/или нелегално понашање.<sup>6</sup>

Осим уочавања или превенције нелегалног и нелегитимног понашања (попут ношења оружја или наркотика), мере безбедности које се, у контексту ситуационе превенције, предузимају у школама, делују и као механизми одвраћања са циљем заштите ученика од озбиљних и насилних инцидената (Wo & Gerlinger, 2016: 136). Овакав став поткрепљује се претпоставком да ако су ове мере ефикасне у спречавању насиља и агресивног понашања у школама, онда је вероватно да могу спречити или барем минимизовати вршњачко насиље.

6   Детаљније видети у: Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (2003). Opportunities, precipitators and criminal decisions: A reply to Wortley's critique of situational crime prevention. *Crime prevention studies*, 16, 41–96.

Мере физичког надзора, попут употребе метал детектора, ормарића са катанцима, прегледа торби или постојања полицијских службеника, имају за циљ спречавање најекстремнијих облика насиља у образовно-васпитним установама, али понекад могу бити праћене ненамерним ефектима. Тако, на пример, у неким случајевима, иако су мере безбедности повећале безбедност (Garver & Noguera, 2012), резултовале су сукобима између школског особља и ученика (García, 2003; Garver & Noguera, 2012). Штавише, у студији о виктимизацији ученика у основним и средњим школама коју су спровели Шрек и други (Schreck *et al.*), истакнуто је како имплементација таквих мера физичког надзора није допринела смањењу инцидената крађе и насилне виктимизације (2003). Маскали и други (Maskaly *et al.*) извршили су упоредну анализу ефеката школских карактеристика (укључујући ту и имплементацију безбедносних мера) на насилни криминал у школама, анализирајући школе само са полицијским обезбеђењем, само са приватним обезбеђењем и школе које немају ниједну врсту обезбеђења (2011). Закључак до којег су дошли односи се на директну корелацију између појачаних мера безбедности и повећања стопе насилног криминала у школама, док постоје минималне разлике између школа са другачијом врстом обезбеђења. Осим тога, постоје и ставови према којима постојеће мере безбедности компромитују психолошку безбедност ученика те се тако доводе у везу са озбиљним насилним инцидентима у васпитно-образовним установама (Garver & Noguera, 2012; Hankin, Hertz, & Simon, 2011; Perumean-Chaney & Sutton, 2012). У сличном маниру, Мајер и Леон (Mayer & Leone) наводе како су покушаји рестриктивне контроле школских просторија (попут уградње метал-детектора, закључавања брава, обезбеђења и патролирања школског особља) резултирала, између осталог, и великим степеном различитих поремећаја у школској средини (1999). Чак и када поједине школе имају добре планове безбедности – особље за обезбеђење, детекторе за метално оружје, посебне телефонске линије за случајеве напада – деца су у америчким школама стално изложена насиљу, без обзира да ли се ради о градској, приградској или сеоској школи, основној или средњој (Flannery & Singer, 1999).

Закључак који произилази из наведеног упућује на чињеницу да се различите мере безбедности у васпитно-образовним установама врло често користе као одговор на високо популаризоване (али ипак ретке) насилне инциденте, док исте, са друге стране, не показују доследност у побољшању свеопште климе или свеукупном спречавању

насиља. Штавише, уочљив је недостатак студија међу академском литературом које евалуирају на који начин такве мере утичу на спорадичне акте насиља, попут малтретирања или других (мање озбиљних) видова вршњачког насиља. Стога, с обзиром да примена оваквих мера неретко изискује висока финансијска средства, школе би могле имати више користи од стварања позитивне школске климе у оквиру које би се и студенти и наставно и ненаставно особље подстицали на уважавање школских правила и процедура и односа заснованих на толеранцији и поштовању.

### **Приступ заснован на теорији о школској клими<sup>7</sup>**

Концептуализација школске климе користи се тековинама истраживања организационе климе и истраживања о школским факторима, повезујући истраживачке инструменте, теорију и методе обе истраживачке парадигме. Како то критички наводи Андерсон (*Anderson*), дефиниције школске климе у литератури имају карактер здраворазумске проверљивости пре неголи емпиријске (1982: 369). Тако Халпин и Крофт (*Halpin & Croft*) у дефинисању овог концепта користе аналогију према којој је „личност према поједнцу исто што и клима према организацији” (1963), док Наванкво (*Nwankwo*) ту климу посматра као „опште ’осећање заједништва’”, као групну супкултуру или интерактивни живот школе (1979: 268).

Тађири (*Tagiuri*) климу дефинише на нешто систематичнији начин. Он, наиме, климу посматра као концепт који сумира свеукупни квалитет средине у једној организацији (1968). Према његовом мишљењу, димензије те средине творе екологија (физички и материјални аспекти средине), њен посебан миље (социјална димензија средине у контексту постојања људи и група), њен социјални систем (социјална димензија средине којом се у први план истичу успостављени односи између људи и група) и њена култура (социјална димензија средине у контексту постојећих система веровања, вредности, когнитивних структура и значења).

Да школска клима укључује неписана уверења, вредности и ставове који (временом) постају стил интеракције између ученика, наставног и ненаставног особља, сматра Велш (*Welsh*, 2000). Другим речима, школска клима одређује параметре прихватљивог понашања свих ак-

7 За исцрпан преглед о концепту школске климе детаљније видети у: Popović-Čitić, B. i Djurić, S. (2018). *Позитивна школска клима: Elementi, principi, i modeli dobre prakse*. Beograd: Fakultet bezbednosti.

тера у образовно-васпитним установама (Popović-Čitić i Đurić, 2018: 21) и тако утврђује индивидуалну и институционалну одговорност за безбедност тих установа. Други аутори, пак, школску климу посматрају као културу, миље или карактер школе са њеном широм укљученошћу у заједницу и свеукупно организационо благостање (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Оно што је заједничко свим одређењима овог појма јесу вредности, норме и обрасци понашања ученика и осталих актера образовно-васпитних установа као главних детерминанти школске климе, док у литератури не мањају ни радови који тематизују релације између школске климе и академског достигнућа ученика, посвећености школи и проблема у владању (McEvoy & Welker, 2000; Mehta, Cornell, Fan & Gregory, 2013).

Како је претходно поменуто, теорија о школској клими у први план поставља карактер школске климе схваћене у контексту ауторитативне дисциплине образовно-васпитних установа која (не) погодује појави и/или интензивирању вршњачког насиља. Другим речима, уместо на пуко ослањање на примену безбедносних мера у спречавању виктимизације школске деце, овај приступ акцентује енвиронменталне факторе школске средине попут школског поретка, правичности и извесности у кажњавању, као и позитивних односа између наставника и ученика, нарочито када је реч о вршњачком насиљу (Wo & Gerlinger, 2016: 134). Наиме, врло је вероватно да ће се ученици осећати небезбедно у оним школама у којима вршњачко насиље преовлађује, које у највећем броју случајева резултира избегавањем ученика и пратећим психосоцијалним проблемима. Из тог разлога, јако је важно да школе на време препознају проблематику вршњачког насиља и омогуће безбеднију школску климу за све ученике.

На темељима теорије о позитивној школској клими, поједине образовно-васпитне установе своје програме превенције вршњачког насиља заснивају на промовисању психолошки безбедног школског окружења. Другим речима, приступи засновани на одвраћању од казне и искључива имплементација мера безбедности (у контексту ситуационе превенције) о којима је претходно било речи нису приоритет – приоритет представља фокус на изградњи вештина ученика и школског особља, односно, изградњи њиховог академског и социјалног развоја.

Ауторитативна школска дисциплина концепт је заснован на комбинацији концепта *структуре* и концепта *подршке* у образовно-васпитним установама – структура се односи на доследну и правичну

примену школских правила, док подршка реферира са бригом и пажњом коју пружају одрасли (Wo & Gerlinger, 2016: 138). Скупа, ове две вредности доприносе стварању позитивне школске климе. У студији усмереној ка анализи теорије о ауторитативној дисциплини, Грегори и други (*Gregory et al.*) анализирали су ефекте структуре (ученичка искуства поводом правичне и доследне примене школских правила) и подршке (перцепције ученика о школском особљу) на безбедност у школама, на основу података из пријава ученика о виктимизацији, њихове перцепције о вршњачком насиљу и перцепције наставника о истоветној појави. Закључци до којих су аутори дошли поткрепили су тврдњу да више структуре и подршке значи мање виктимизације међу ученицима и мање вршњачког насиља (2010).<sup>8</sup>

Мајер и Леон (*Mayer & Leone*) користе Национални извештај о виктимизацији (*National Crime Victimization Survey*) како би испитали односе између четири концепта – безбедне зграде (*secure building* – мере безбедности у школама), система права (*system of law* – ученичко разумевање школских правила и последице кршења тих правила), мере школског поремећаја (*school disorder* – степен насиља и поремећаја у школи) и индивидуалне самозаштите (*individual self protection* – осећања и активности ученика као одговор на одређени школски поремећај) (1999). Закључци до којих су ови аутори дошли откривају да је забележено више поремећаја у образовно-васпитним установама онда када су покушаји јачања безбедности тих установа резултирали искључиво имплементацијом физичких и кадровских мера безбедности. Међутим, напори школа у контексту наглашавања значаја и доследне примене школских правила доводе до снижавања школског поремећаја (*Исто.*). Дакле, говорећи у терминима горепомнутих концепата, систем права ефикасније утиче на смањење мере школског поремећаја у односу на концепт безбедне зграде, што заузврат смањује страх код ученика од виктимизације, као и изостанке из школе.

8 Налази ове студије у складу су са претходним истраживањима о структури и подршци као елементима ауторитативне школске климе. Наиме, школе које показују успостављеност ових аспеката школске дисциплине карактеришу позитивне перцепције и понашања ученика (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010; Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010). Позитивни односи између наставника и ученика, на пример, стоје у директној корелацији са већом стопом извештаја о прихватању школских норми и правила од стране ученика, у поређењу са школама у којима не владају такви односи (Rutter, 1982). Другим речима, школе са недоследношћу у примени школских правила и неадекватним међусобним односима показују највише дисциплинских проблема (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Gottfredson & Gottfredson, 1985). Исто тако, ученици ће вероватно одбацити школске вредности уколико не верију у легитимитет дисциплинских поступака или сматрају да наставници не поштују ученике у довољној мери (Stewart, 2003).

Истраживања појединих аутора документовала су везу између позитивне школске климе и смањене стопе вршњачког насиља и виктимизације ученика (Guerra, Williams & Sadek, 2011; Plank, Bradshaw & Young, 2009), као и веће спремности на тражење помоћи у случају неког вида малтретирања или претње насиљем (Eliot, Cornell, Gregory & Fan, 2010). Ове студије управо говоре у прилог чињеници да постојање позитивне и поуздане школске климе може функционисати као облик превенције вршњачког насиља. Наиме, оваква клима утиче на норме и друштвене интеракције на нивоу школе (нпр, посвећеност наставницима, односи са родитељима), на нивоу учионице (односи поверења са вршњацима и наставницима) и на индивидуалном нивоу (појачана воља за пријављивањем или интервенцијом у случају неког инцидента) што, теоријски, може значајно послужити у идентификацији узрока вршњачког насиља и спречавању његове ескалације (Low & Ryzin, 2014). Школска клима такође може утицати и на побољшање у усвајању, посвећености и имплементацији програма превенције, као и развоју вештина стечених у склопу програма превенције вршњачког насиља (Low & Ryzin, 2014: 307).

Компарирајући утицај школских правила и мера безбедности на мање озбиљне, али учесталије видове физичког, вербалног и релационог вршњачког насиља, Ву и Герлингер (*Wo & Gerlinger*) уочили су да је мање вероватно да ученици у образовно-васпитним установама које се одликују позитивном школском климом пријављују виктимизацију у контексту вршњачког насиља (2016). Такође, према налазима ове студије, имплементиране мере безбедности имале су минималних ефеката на смањење стопе све три врсте вршњачког насиља, односно, ауторитативна школска клима директно стоји у вези са мањим степеном виктимизације ученика у контексту поменуте три врсте вршњачког насиља (2016: 147).

Наглашавајући значај позитивне школске климе у контексту превенције и/или смањења вршњачког насиља у образовно-васпитним установама, припадници Америчке асоцијације за истраживање образовања предложили су неколико стратегија у циљу побољшања школске климе. Те стратегије подразумевају:

- Развој заједничке визије кључних образовних актера и школске заједнице о моделу који желе да њихова установа представља,
- Свеобухватну и позудану процену снага и потреба конкретне образовно-васпитне установе,

- Спровођење едукације о социјалним вештинама на свим врстама часова,
- Укључивање у све превентивне напоре који се крећу од подучавања ученика који су учиниоци насиља на самом лицу места па све до формалних школских превентивних програма,
- Пружање подршке свим видовима партнерстава међу родитељима, наставницима и психолозима којима се има за циљ прекид циклуса насилник-жртва-посматрач и охрабривање посматрача да не дозволе даљу ескалацију насиља (2013: 38–39).

### Национални механизми у превенцији вршњачког насиља

Како је већ поменуто у претходним деловима текста, систематска истраживања вршњачког насиља реализују се у циљу дубинског разумевања појаве и предузимања адекватних одговора на исту. Нарочито је пракса спречавања и сузбијања вршњачког насиља карактеристична за америчку територију, где су школе широм земље усвојиле скупе мере безбедности и строге политке као одговоре на медијски тематизоване инциденте употребе оружја у школама (Wo & Gerlinger, 2016). Осим тога, резултати таквих истраживања материјализовани су у стратешким и акционим документима за превенцију насиља у образовно-васпитним установама. У том смислу, врло је значајно посветити пажњу и овом сегменту тематизовања ове појаве.

С обзиром да на проблем вршњачког насиља није имуна готово ниједна земља, постоји велики број програма за превенцију насиља у школама. Тако, проблем школског насиља се у развијеним земљама сматра националним проблемом и решава се уједињеним акцијама различитих владиних сектора – образовања, здравља, правосуђа, одбране (Гашић-Павишић, 2004: 169). Програми и активности усмерени на предупредивање ове појаве различите су природе па тако можемо говорити о оснивању засебних институција које се баве безбедношћу школа (нпр. *The National School Safety Center, Center for the Study and Prevention of Violence, The Center for the Study of Violence* – у САД-у), националним акционим плановима за спречавање насиља у образовно-васпитним установама, оснивању посебних удружења која се баве овом проблематиком (нпр. *School Violence Association*), научним часописима који тематизују ову област (нпр. *Journal of School Violence*), постојању



посебних база најрелевантнијих података и многим другим механизмима. Због ограничења самог текста, у наставку је акценат стављен на најзначајније превентивне програме и мере које се предузимају у циљу спречавања вршњачког насиља.

Један од најпознатијих аутора програма за превенцију насиља, Голдштајн (*Goldstein*), израдио је класификацију мера које се предузимају против насиља у школама у САД-у, групишући 137 различитих активности у девет група (1992):

1. Интервенције усмерене на ученике<sup>9</sup>,
2. Интервенције усмерене на наставника<sup>10</sup>,
3. Интервенције усмерене на школски програм<sup>11</sup>,
4. Интервенције усмерене на управу школе<sup>12</sup>,
5. Интервенције усмерене на физичку школску средину<sup>13</sup>,
6. Интервенције усмерене на родитеље<sup>14</sup>,

- 9 У прву групу превентивних мера убрајају се: различити облици помоћи у учењу; групно саветовање; индивидуално саветовање; вршњачко саветовање; учешће ученика у различитим школским комисијама за безбедност или у саветодавним одборима; организовање ученичких патрола; програми за промену понашања; обука у интерперсоналним вештинама; обука у савладавању стреса; обука у решавању проблема; морално васпитање; програм разјашњавања вредности; обука у замењивању агресије; програми за појачавање самоуважавања; састављање кодекса права и одговорности и др.
- 10 У другу групу превентивних мера убрајају се: обука у управљању агресијом; чешћи контакти ван учионица између наставника и ученика; групне дискусије између управе школе, наставника и ученика; мањи број ученика у односу на број наставника; доследна, праведна и чврста дисциплина; обука у самоодбрани; наоружавање наставника; легализација употребе силе од стране наставника; компензација трошкова повезаних са агресијом; индивидуализована настава; боље упознавање етничког миљеа ученика; већа интеракција наставника са родитељима; обука у сналажењу у случају крађе, силовања; упутства о опасним околностима.
- 11 У трећу групу превентивних мера убрајају се: курсеви музике и ликовне уметности; курсеви о правима; полицијски курсеви; курсеви о практичним аспектима живота одраслих; центри за учење; различити видови образовања ван редовне наставе и сл.
- 12 У четврту групу превентивних мера убрајају се: коришћење обучених преговарача у конфликтима; јасно одређивање одговорности и ауторитета међу управним особљем; комитет за школску безбедност; координација између школске управе и полиције; приручник о законима и правима; приручник о школским процедурама; правилник о правима и одговорностима; обука у управљању агресијом; демократизовано управљање школом; курсеви о људским односима; приступачан и „видљив” директор школе; релаксирање од наметнутих улога.
- 13 У пету групу превентивних мера убрајају се: широко осветљавање; искључивање осветљења; смањивање величине школе; смањивање величине разреда; отварање изолованих простора; повећан надзор од стране особља; брзо поправљање оштећења услед вандализма; електронска провера за откривање оружја; безбедни коридори; инсталирање табле за графите; омогућавање ученицима да сликају мурале; спонзорски дани чишћења школе; коришћење плексигласа или сличног материјала за зидове; инсталирање декоративних решетки на прозоре; означавање школског инвентара; прегледна школска зграда; детектори за откривање уљеза у згради; коришћење личног алармног система; промена изолованих простора тако да привуку људе и др.
- 14 У шесту групу превентивних мера убрајају се: одбор за спречавање изостајања са наставе; обука у родитељским вештинама; родитељи као гостујући предавачи; родитељи као посредници између рада и учења; већа законска одговорност родитеља за понашање њихове деце; центри за породично васпитање; уговори ученика и родитеља о ненасиљу и др.



7. Интервенције усмерене на особље за обезбеђење<sup>15</sup>,
8. Интервенције усмерене на заједницу<sup>16</sup>,
9. Интервенције усмерене на државу<sup>17</sup>.

Један од, чини се, најуспешнијих и најприхваћенијих превентивних програма јесте Олвеусов програм превенције вршњачког насиља (*The Olweus Bullying Prevention Program* – ОВРР), дизајниран тако да побољша односе између вршњачких група и промовише безбедно и позитивно школско окружење кроз подизање свести о овој појави, како на нивоу школе, тако и шире (Bauer *et al.*, 2007: 266). Циљ програма јесте да се измени постојећа школска средина како би се смањиле могућности за појаву вршњачког насиља међу ученицима и могућности да учиниоци буду награђени за своје насилно понашање, било кроз понашање саме жртве, било кроз понашање осталих ученика. Другим речима, оваквим приступом инсистира се на умањењу потенцијалних позитивних ефеката до којих насилно понашање може довести, односно, на потенцирању негативних исхода који таквим понашањем могу резултирати. Програм укључује све заинтересоване стране – ученике, наставнике, родитеље и друге образовне актере и у великом броју случајева резултује позитивним превентивним ефектима. Међутим, поједини аутори који су испитивали ефикасност овог програма упозоравају да успех програма зависи од подршке средине у којој се школа налази и да је програм подеснији за основну неголи средњу школу (Stevens *et al.*, 2000), као и да школе треба да узму у обзир и утицај који дом, култура и целокупно друштво имају на понашање ученика и сходно томе прилагођавају своје превентивне мере (Bauer *et al.*, 2007).

Истичући значај свеобухватног приступа овој теми, група аутора инсистира на заједничким напорима школа и заједнице које у том смислу треба да размотре добро координисан приступ развијању снажних веза између куће и школе (заједно са ширим напорима на нивоу заједнице) како би млади усвојили одговарајуће друштвено-емотивне

---

15 У седму групу превентивних мера убрајају се, између осталог, ангажовање лица из обезбеђења да поучавају о законима, за саветовање, посете породицама ученика и састављање школског приручника о безбедности.

16 У осму групу превентивних мера убрајају се: програми помагања, образовање за спречавање вандализма; омогућавање локалној заједници да користи просторије школе после часова; заједничке прославе и друштвено корисне акције организоване са школом и у школи.

17 У девету групу превентивних мера убрајају се: програми помагања, образовање за спречавање вандализма; омогућавање локалној заједници да користи просторије школе после часова; заједничке прославе и друштвено корисне акције организоване са школом и у школи.

вештине (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010). У том контексту, активности које би требало предузети укључују:

- Креирање „живе” и динамичне школске политике против вршњачког насиља која укључује све заинтересоване стране,
- Обуку о стварању заједничких норми и начина за решавање случајева вршњачког насиља за све ученике, школско особље и родитеље,
- Наглашавање социјалне и емоционалне димензије образовно-васпитних установа у комуникацији са свим заинтересованим странама и њихова интеграција у наставне планове и програме,
- Успостављање и одржавање отворених комуникацијских механизма за пријављивање и адекватан одговор на акте вршњачког насиља,
- Стварање услова за разговор о овој појави и њеним решењима у друштвеном и академском контексту,
- Бригу за менталне потребе које стоје у вези са континуираним или екстремним случајевима вршњачког насиља,
- Едукацију и укључивање родитеља и других чланова заједнице у идентификацију видова вршњачког насиља и могуће одговоре на ту појаву,
- Успостављање јасних и развојно адекватних последица за оне вршњачке групе које чине или подстичу на акте вршњачког насиља.

Закључак који се може извести на основу представљених програма и стратегија превенције у први план истиче чињеницу како вршњачко насиље представља проблем целокупног друштва те тако изискује заједничко ангажовање свих релевантних актера у његовом решавању. Уз мање или више разлика својствених конкретном контексту у коме се ова појава испољава, заједнички елементи представљених програма укључују наглашавање друштвене и емоционалне димензије које стоје у вези са овом проблематиком, значај стварања позитивне школске климе и односа утемељених на међугрупној толеранцији и поштовању.

### ***Нормативна и институционална решења у превенцији вршњачког насиља у Републици Србији***

Практично све државе усвајају законе о спречавању вршњачког насиља у образовно-васпитним установама, а већина националних закона захтева и неку врсту обуке усмерене на превенцију вршњач-

ког насиља намењене наставницима, ваннаставном особљу и другим заинтересованим образовним профилима (Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, Gulemetova & Henderson, 2011). У вези са тим, значајно је споменути кључна нормативна решења која Република Србија предузима на том пољу.

У складу са низом међународних докумената који тематизују ову тему са њеним најразличитијим сегментима, попут *Конвенције о правима детета*, *Свет по мери детета* и других који се односе на заштиту деце од злостављања, занемаривања, искоришћавања и насиља, у Републици Србији приметни су напори који се улажу на плану формирања институционалних механизма за заштиту деце. Први такав корак у том правцу учињен је 2002. године формирањем Савета за права детета<sup>18</sup> (Никач и Симић, 2015: 46), Владиног тела које се бави питањима заштите права деце – праћењем стања деце у Србији кроз израду годишњег истраживања и извештаја, анализом проблема популације испод 18 година и давањем конкретних предлога и мера за њихово решавање, разматрањем свих законских предлога релевантних за децу и младе и упућивањем примедаба и мишљења по потреби.

Као најзначајнија системска активност Савета за права детета (у даљем тексту: Савета) наводи се усвајање *Националног плана акције за децу* (2004). Национални план акције за децу усвојен 2004. године, као стратешки документ Владе Републике Србије, дефинисао је општу политику земље према деци за период до 2015. године.<sup>19</sup> У том контексту, важно је поменути и усвајање *Националне стратегије за превенцију и заштиту деце од насиља* (2008) од стране Владе Републике Србије. На основу података из описа и анализе стања о насиљу над децом у Републици Србији и издвојених приоритетних проблема истакнута су два општа стратешка циља: 1) развој безбедног окружења у коме ће бити остварено право сваког детета да буде заштићено од свих облика насиља и 2) успостављање националног система превен-

18 Састав овог Савета чине представници стручне јавности, представници ресорних министарстава попут Министарства за просвету, науку и технолошки развој, Министарства правде, Министарства унутрашњих послова, Министарства за рад, запошљавање, борачка и социјална питања и Министарства здравља.

19 Према овом Плану, стратешки циљеви које је требало испунити у предвиђеном периоду јесу: смањење сиромаштва деце, квалитетно образовање за сву децу, боље здравље за сву децу, унапређивање положаја и права деце ометене у развоју, заштита права деце без родитељског старања, јачање капацитета земље за решавање проблема деце, као и заштита деце од злостављања, занемаривања, искоришћавања и насиља. Сваки од ових циљева додатно је операционализован кроз опис тренутног стања, специфичне циљеве које треба постићи на том плану и идентификовање главних носилаца предвиђених активности.

ције и заштите деце од свих облика злостављања, занемаривања и искоришћавања.<sup>20</sup>

Новембра 2017. године, на сајту Министарства за рад, запошљавање, борачка и социјална питања објављен је јавни позив за учешће у јавној расправи о *Нацрту националне стратегије за превенцију и заштиту деце од насиља за период 2018-2022. године*. У овом Нацрту посебно место заузима насиље у образовно-васпитним установама као препознат безбедносни и друштвени проблем. Наиме, према налазима једног од најобимнијих истраживања о насиљу у школи које је спроведено у оквиру пројекта *Школа без насиља – ка сигурном и подстицајном окружењу за децу* у периоду 2005–2013, 44% ученика рекло је да је у периоду од три месеца која су претходила истраживању, било изложено вршњачком насиљу, било као жртве, као насилници или и као жртве и као насилници. Међу њима, 45,8% доживело је вербално насиље, 33% физичко насиље и исто толико социјално насиље (сплеткарење, манипулативни односи итд.), док је 21% деце починило насиље. Дечаци се нешто чешће јављају као учиниоци вршњачког насиља него девојчице и нешто су чешће изложени насиљу вршњака и одраслих. Четвртина ученика од петог до осмог разреда основне школе навела је да је била изложена вређању наставника, 15% је навело да их је наставник ударио, а 5% да су били изложени претњама наставника.<sup>21</sup>

Креатори Нацрта дефинисали су општи циљ којим треба да се реализује обезбеђен континуирани свеобухватни одговор друштва на насиље према деци, у складу са динамиком изазова, ризика и претњи, кроз унапређен систем превенције, заштите и подршке (2017: 39). Посебни циљеви усмерени на остваривање поменутог, општег циља,

20 Наведени општи стратешки циљеви разрађени су кроз специфичне циљеве и мере које воде реализацији општих циљева. Такође, „С обзиром на то да се превенција и заштита деце од насиља може успешно спроводити само у партнерству свих државних институција, међународних и домаћих невладиних удружења, органа локалне самоуправе, научних институција, јавних гласила и средстава јавног информисања, у документу се изричито наводи неопходност да се у процес спровођења Стратегије укључе сви релевантни сектори. Координативну функцију у том процесу према Стратегији има Савет за права детета Владе“. (Никач и Симић, 2015: 50).

21 Такође, према једној студији, родно засновано насиље је такође распрострањено у школама и чак 69% ученика основне школе и 74% ученика средње школе пријавило је да су били изложени бар једном облику родно заснованог насиља, чешће девојчице него дечаци. Дечаци су чешће учиниоци овог облика насиља и чешће него девојчице испољавају ставове оправдавања родно заснованог насиља према женама. Деца са сметњама у развоју су под већим ризиком од насиља уопште, а посебно од вршњачког насиља. У овом истраживању, више од половине анкетиране деце у специјалним школама (58%) било је укључено у инциденте насиља, и то најчешће као жртве (28%), затим као жртве и као насилници (23%) а најређе само као насилници (7%) (Гериман, J. et al., 2015).

јесу: 1) унапређена превенција и систематски рад на промени ставова, вредности и понашања у односу на насиље према деци, 2) унапређене интервенције усмерене ка заштити деце од насиља, 3) унапређени нормативни, институционални и организациони механизми за превенцију и заштиту деце од насиља (*Исто.*). Ради достизања општег и посебних циљева Стратегије, реализоваће се одређене мере и активности које су спецификоване у односу на сваки посебан циљ.

Поред наведених нормативних решења, кључно је поменути и *Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања* који је Влада РС усвојила 2005. године у циљу успостављања ефикасне, оперативне мултисекторске мреже за заштиту деце од злостављања, занемаривања, искоришћавања и насиља (иначе једаног од сепцифичних циљева поменутог Националног плана акције за децу). Са циљем да се обезбеди несметано одвијање и што већа ефикасност међусекторске сарадње у процесу заштите деце, Националним планом акције за децу предвиђена је и израда посебних протокола поступања у случајевима сумње на злостављање и занемаривање деце који ће се развијати за поједине системе (здравство, образовање, итд.)<sup>22</sup>, у складу са основним принципима и смерницама из Општег протокола. Тако, у контексту ове теме, од значаја је поменути *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*, израђен од стране Министарства просвете и науке 2007. године.<sup>23</sup> У овом протоколу представљене су превентивне активности, као и мере интервенције и дефинисане процедуре у заштити деце од насиља, у којима је прецизирана улога свих који су укључени у живот и рад образовно-васпитне установе. Према Посебном протоколу, свака образовно-васпитна установа формира тим за заштиту деце од насиља (2007: 2).<sup>24</sup>

22 Тако је Министарство рада, запошљавања и социјалне политике 2006. године донело *Посебан протокол за заштиту деце у установама социјалне заштите од злостављања и занемаривања*, МУП РС је 2006. године донео *Посеба протокол о поступању полицијских службеника у заштити малолетних лица од злостављања и занемаривања*, Министарство правде 2009. године донело *Посебан протокол о поступању правосудних органа у заштити малолетних лица од злостављања и занемаривања*, Министарство здравља је 2009. године донело *Посебан протокол система здравствене заштите за заштиту деце од злостављања и занемаривања*.

23 Протокол је утемељен на *Националном плану акције за децу* и *Општем протоколу за заштиту деце од злостављања и занемаривања*.

24 На основу Посебног протокола, у складу са специфичностима рада, образовно-васпитна установа је у обавези да у Годишњем програму рада (члан 81 *Закона о основама система образовања и васпитања*) дефинише Програм заштите деце/ученика од насиља и да формира Тим за заштиту деце/ученика од насиља.

Поред ресорних министарстава и образовно-васпитних установа, велику улогу на плану превенције вршњачког насиља имају и припадници Министарства унутрашњих послова.<sup>25</sup> На тај начин је још једном потврђен значај синергије различитих друштвених актера који партиципирају у одговору на овај комплексан безбедносни и друштвени феномен. Наиме, „Министарство унутрашњих послова у сарадњи с другим министарствима а посебно Министарством просвете и науке, учествује у спровођењу превентивних акција и програма намењених заштити деце и малолетника од свих облика насиља и криминала, као што су: *Школски полицајац – пријатељ и заштитник деце, Школа без насиља, Централна акција појачане контроле саобраћаја селективног садржаја – Школа, Акција појачане контроле забране продаје и точења алкохолних пића малолетницима, Превентивна делатност код школске деце и омладине и Дрога је нула – живот је један*” (Никач и Симић, 2015: 51).

### Закључак

Вршњачко насиље, као један мултидимнзионалан и комплексан проблем, захтева интервенцију не само непосредно укључених образовних актера, већ и шире друштвене заједнице. Систематска истраживања овог безбедносног феномена значајна су не само из потребе за дубинским разумевањем ове појаве, већ и зарад креирања адекватних нормативних оквира и модела којима се за циљ има остваривање позитивних и одрживих ефеката у домену безбедних образовно-васпитних установа.

Наравно, само формално постојање нормативних решења, превентивних програма и других механизма за спречавање и/или минимизовање вршњачког насиља у школама не значи нужно и њихову успешност. Наиме, квалитет њихове примене и резултати у пракси могу

<sup>25</sup> У оквиру Управе криминалистичке полиције МУП-а РС, од 2006. године, први пут је уведена посебна организациона јединица – Одсек за превенцију и сузбијање малолетничке делинквенције. У надлежности ове јединице налази се „праћење и анализа стања и кретања малолетничког преступништва и кривичноправне заштите малолетних лица, пружање стручне помоћи у примени полицијских овлашћења према малолетницима, организација и унапређење функционисања рада прописивањем јединствених стандарда и процедура, као и перманентно стручно усавршавање полицијских службеника, распоређених у 27 подручних јединица – полицијских управа, са 109 полицијских станица – јединица надлежних за територију једне општине. Послове превенције и сузбијања малолетничке делинквенције и заштите деце од свих облика насиља по правилу обављају полицијски службеници посебно оспособљени за рад са малолетницима” (Никач и Симић, 2015: 50-51).

бити прилично лоши, док извештаји о успешности ових механизма углавном задовољавају само форму. У домаћој литератури приметан је недостатак евалуационих студија о квалитету примене ових механизма у пракси те тако и експликативних радова о разлозима таквог стања. Ипак, поменуте активности ресорних министарстава и других релевантних актера на плану превенције вршњачког насиља свакако треба позитивно оценити, у нади да ће се даље активности на овом плану интензивирати.

## Литература

- American Educational Research Association. (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. AERA.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368–420.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39, 69–78.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 266–274.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of interpersonal violence*, 20(6), 701–712.
- Bouman, T., van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., & Aleva, E. A. (2013). Corrigendum to “Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment” [Journal of School Psychology 50 (2012) 759–774]. *Journal of School Psychology*, 3(51), 435.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O’Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2011). Findings from the National Education Association’s nationwide study of bullying. *National Education Association*.
- Burrow, J. D., & Apel, R. (2008). Youth behavior, school structure, and student risk of victimization. *Justice Quarterly*, 25(2), 349–380.
- Clarke, R. V. G. (Ed.). (1997). *Situational crime prevention* (pp. 53–70). Monsey, NY: Criminal Justice Press.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180–213.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138.
- Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (2003). Opportunities, precipitators and criminal decisions: A reply to Wortley’s critique of situational crime prevention. *Crime prevention studies*, 16, 41–96.



- Ђериман, Ј., Духачек, Н., Перишић, К., Богдановић, М., & Духачек, Д. (2015). *Истраживање родно заснованог насиља у школама у Србији*. Београд: Центар за студије рода и политике.
- Doll, B., Song, S., Champion, A., & Jones, K. (2011). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 161–183). New York, NY: Routledge.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2010). Gender differences in the relative impact of physical and relational bullying on adolescent injury and weapon carrying. *Journal of School Psychology, 48*(6), 511–532.
- Dupper, D. R. (2013). *School Bullying. New Perspectives on a Growing Problem*. Oxford University Press.
- Ђурић, С., & Поповић-Ћитић, Б. (2007). *Безбедна школа*. Београд: Факултет безбедности.
- Eklblom, P. (1994). Proximal circumstances: A mechanism-based classification of crime prevention. *Crime prevention studies, 2*, 185–232.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology, 48*(6), 533–553.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2–3), 123–142.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice, 17*, 381–458.
- Flannery, D. J., & Singer, M. I. (1999). Exposure to violence and victimization at school. *Choices Briefs, 4*, –10.
- Garcia, C. A. (2003). School safety technology in America: Current use and perceived effectiveness. *Criminal Justice Policy Review, 14*(1), 30–54.
- Garver, R., & Noguera, P. (2012). For safety's sake: A case study of school security efforts and their impact on education reform. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk, 3*(2), 5.
- Гашић-Павишић, С. (2004). Мере и програми за превенцију насиља у школи. *Зборник радова Института за педагошка истраживања, Београд. бр, 36*, 168–187.
- Gerlinger, J., & Wo, J. C. (2016). Preventing school bullying: Should schools prioritize an authoritative school discipline approach over security measures?. *Journal of school violence, 15*(2), 133–157.
- Goldstein, A. P. (1992). School violence: Its community context and potential solutions. *Testimony presented to Subcommittee on Elementary, Secondary, and Vocational Education, Committee on Education and Labor, US House of Representatives*.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues, 62*(1), 63–79.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483.



- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child development, 82*(1), 295-310.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). *The organizational climate of schools* (Vol. 11, No. 7). Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hankin, A., Hertz, M., & Simon, T. (2011). Impacts of metal detector use in schools: Insights from 15 years of research. *Journal of school health, 81*(2), 100-106.
- Калезић-Вигњевећ, А., Петричевић, А., Лајовић, Б., Максимовић, Б., Коруга, Д., Чукурановић, Г., & Дешић, З. (2007). *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*. Београд: Министарство просвете.
- Kešetović, Ž., Šekarić, N. i Lipovac, M. (2018). Video nadzor kao mera situacione prevencije u obrazovno-vaspitnim ustanovama. U: *Bezbednost u obrazovno-vaspitnim ustanovama i video-nadzor* (str. 29-43). Beograd: Fakultet bezbednosti
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry, 55*(5), 282-288.
- Ковачевић-Лепојевић, М., & Жунић-Павловић, В. (2012). Примена видео-надзора у контроли криминала. *Специјална едукација и рехабилитација, 2*(2012), 325-345.
- Levin, J., & Madfis, E. (2009). Mass murder at school and cumulative strain: A sequential model. *American behavioral scientist, 52*(9), 1227-1245.
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School psychology quarterly, 29*(3), 306.
- Maskaly, J., Donner, C. M., Lanterman, J., & Jennings, W. G. (2011). On the association between SROs, private security guards, use-of-force capabilities, and violent crime in schools. *Journal of police crisis negotiations, 11*(2), 159-176.
- Mayer, M. J., & Leone, P. E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and treatment of children, 33*3-356.
- Министарство за рад, запошљавање, борачка и социјална питања. (2017). *Нацрт националне стратегије за превенцију и заштиту деце од насиља за период 2018-2022. године*.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders, 8*(3), 130-140.
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of school health, 83*(1), 45-52.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools, 30*(4), 211-221.
- Muncie, J. (2004). *Youth and Crime*. London: Sage Publications.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama, 285*(16), 2094-2100.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons–Morton, S., & Scheidt, S. (2001). Bully behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.
- Newman, G. (1997). Introduction: Towards a theory of situational crime prevention. In: Shoham, S. G., Newman, G. R., & Clarke, R. V. G. (Eds.). (1997). *Rational Choice and Situational Crime Prevention: Theoretical Foundations*. Dartmouth.
- Nikač, Ž., & Simić, B. (2015). Prevencija vršnjačkog nasilja u Republici Srbiji/Prevention of peer violence in Serbia. *Zbornik radova*, (1), 45–52.
- Nwankwo, J. I. (1979). The school climate as a factor in students' conflict in Nigeria. *Educational Studies*, 10(3), 267–279.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60(6), 12–17.
- Olweus, D., Popović, G. V., & Kunc, N. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Školska knjiga.
- Параушић, А. (2017). Преваљенција вршњачког насиља у односу на мигрантски статус: случај нордијских земаља. *Годишњак Факултета безбедности 2017*, 211–235.
- Perumean-Chaney, S. E., & Sutton, L. M. (2013). Students and perceived school safety: The impact of school security measures. *American Journal of Criminal Justice*, 38(4), 570–588.
- Plank, S. B., Bradshaw, C. P., & Young, H. (2008). An application of "broken-windows" and related theories to the study of disorder, fear, and collective efficacy in schools. *American Journal of Education*, 115(2), 227–247.
- Плут, Д., & Попадић, Д. (2006). Школа без насиља ка сигурном и подстицајном окружењу за децу. Београд: УНИЦЕФ.
- Попадић, Д., Плут, Д., & Павловић, З. (2014). *Насиље у школама Србије: анализа стања од 2006. године до 2013. године*. Београд: Институт за психологију.
- Popović-Čitić, B., Djurić, S., & Cvetković, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School psychology international*, 32(4), 412–424.
- Popović-Čitić, B. i Djurić, S. (2018). *Pozitivna školska klima: Elementi, principi, i modeli dobre prakse*. Београд: Факултет безбедности.
- Pranjić, N., & Bajraktarević, A. (2010). Depression and suicide ideation among secondary school adolescents involved in school bullying. *Primary Health Care Research & Development*, 11(4), 349–362.
- Rose, C. A. (2011). Bullying among students with disabilities: Impact and implications. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (2nd ed., pp. 34–44). New York, NY: Routledge.
- Schmidt, M. E., & Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(3), 439–460.
- Schreck, C. J., Miller, J. M., & Gibson, C. L. (2003). Trouble in the school yard: A study of the risk factors of victimization at school. *Crime & Delinquency*, 49(3), 460–484.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.

- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Soen, D. (2002). School violence and its prevention in Israel. *International Education Journal*, 3(3), 188-205.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I., & Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 195–210.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. *Organizational climate: Explorations of a concept*, 1–32.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3(2–3), 289–312.
- Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2011). Gender and bullying. *Bullying in North American schools*, 205–223.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672.
- Влада Републике Србије. (2004). Национални план акције за децу.
- Влада Републике Србије. (2005). Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања.
- Влада Републике Србије. (2008). Национална стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља. *Службени Гласник Републике Србије*, 122, 2008.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368–375.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88–107.
- White, J. M. (2014). *Security Risk Assessment: Managing Physical and Operational Security*. Butterworth-Heinemann.

## PREVENTION OF BULLYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Nevena Šekarić, PhD Student  
*University of Belgrade, Faculty of Security Studies*

### *Summary*

Bullying, as an ubiquitous security and social phenomenon, produces certain consequences for the development of each individual who is touched by this phenomenon, whether it is a violent, a victim or an observer. This issue is a common problem for both educational actors and the wider community in which bullying has been manifested. Therefore, all relevant subjects of the academic, expert and civil public participate in the response to this issue. The main goal of this paper is the presentation of academically based research on bullying and the key theoretical approaches that contribute to the development of a systematic framework for actions towards this issue as well. In addition, concrete mechanisms for preventing bullying in educational institutions are of great importance. Hence, the successful prevention of bullying or, in addition, its minimization requires the existence of a strategy at the national level as well as the systematic implementation of adequate prevention programs in educational institutions in order to create a safe school environment on the basis of mutual respect, tolerance and constructive communication.

**Key words:** *bullying, educational institutions, prevention, situational prevention, school climate*