

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ДС/СС 05/4-02 бр. 463/1-ХП/2 04.04.2013. године	
---	--

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду је на својој IV редовној седници, 04.04.2013. године – на основу чл. 221. став 1. алинеја 14. и члана 266. Статута Факултета, прихватило Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: УЛОГЕ У ВРШЊАЧКОМ НАСИЉУ И ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА, докторанда Марије Цветковић.

За ментора је одређена доц. др Вера Спасеновић.

<u>Доставити:</u> 1x Универзитету у Београду 1x Стручном сараднику за докторске дисертације 1x Шефу Одсека за правне послове 1x Архиви	ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА Проф. др Милош Арсенијевић
--	---

Факултет <u>Филозофски</u>	УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ Веће научних области друштвено-хуманистичких наука (Назив већа научних области коме се захтев упућује)
04/1-2 бр. 6/2306	
(број захтева)	
5.04.2013.	
(датум)	

ЗАХТЕВ

за давање сагласности на предлог теме докторске дисертације

Молимо да, сходно члану 46. ст. 5. тач. 3. Статута Универзитета у Београду («Гласник Универзитета», бр. 131/06), дате сагласност на предлог теме докторске дисертације:

Улоге у вршњачком насиљу и школски успех ученика

(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ педагогија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Марија (радомир) Цветковић

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо образовање: Филозофски у Нишу

Година 2007. дипломирања:

Назив магистарске тезе _____
кандидата:

Назив факултета на коме је магистарска теза одбрањена: _____

Година одбране магистарске тезе: _

Обавештавамо вас да Наставно-научно веће је

на седници 4.04.2013. одржаној
размотрило предложену тему и закључило да је тема подобна за израду докторске дисертације.

	ДЕКАН ФАКУЛТЕТА
	<u>Проф. др Милош Арсенијевић</u>

Прилог:

- Предлог теме докторске дисертације са образложењем
- Акт надлежног тела факултета о подобности теме за израду докторске дисертације

Додатак уз образац 1.

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ

за кандидата Марија Цветковић

Име и презиме ментора: Вера Спасеновић

Звање: доцент

Списак радова који квалификују ментора за вођење докторске дисертације:

1. Спасеновић, В. (2004): Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 36 (131-150). Београд: Институт за педагошка истраживања.

2. Спасеновић, В. и С. Мирков (2007): Интервентни програми развијања социјалних вештина ученика, *Настава и васпитање*, бр. 1, 56-65.

3. Лалић-Вучетић, Н. и В. Спасеновић (2007): Награђивање и кажњавање деце различитог социјалног понашања, *Зборник Института за педагошка истраживања* (367-382). Београд: Институт за педагошка истраживања.

4. Спасеновић, В. (2009): Квалитет социјалних односа и школско постигнуће ученика различитог узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Вол. 41, бр. 2 (331-348). Београд: Институт за педагошка истраживања.

5. Хебиб, Е. и В. Спасеновић (2011): Значај разгранате структуре школских активности. *Настава и васпитање*, год. 60, бр. 1, стр. 65-80.

Заокружити одговарајућу опцију (А, Б, В или Г):

А) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији техничко-технолошких, природно-математичких и медицинских наука ментор треба да има најмање три рада са SCI, SSCI, ANCI или SCIE листе, као и Math-Net.Ru листе.

Б) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији друштвено-хуманистичких наука ментор треба да има најмање три рада са релевантне листе научних часописа (Релевантна листа научних часописа обухвата SCI, SSCI, AHCI и SCIE листе, као и ERIH листу, листу часописа које је Министарство за науку класификовало као M24 и додатну листу часописа коју ће, на предлог универзитета, донети Национални савет за високо образовање. Посебно се вреднују и монографије које Министарство науке класификује као M11, M12, M13, M14, M41 и M51.)

В) У случају израде докторске дисертације према ранијим прописима за кандидате који су стекли академски назив магистра наука ментор треба да има пет радова (референци) које га, по оцени Већа научних области, квалификују за ментора односне дисертације.

Г) У случају да у ужој научној области нема квалификованих наставника, приложити одлуку Већа докторских студија о именовању редовног професора за ментора.

ДЕКАН ФАКУЛТЕТА

Датум 11.3.2013.

М.П.

Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за педагогију и андрагогију
Докторске студије педагогије

Улоге у вршњачком насиљу и школски успех ученика
- образложење предлога теме докторске дисертације -

Ментор:
Доц. др Вера Спасеновић
Цветковић

Студент:
Марија

Београд, 2013. године

Одређење и природа вршњачког насиља

С обзиром на то да је насиље у школи проблем присутан у школским системима готово свих земаља света, већ дуги низ година постоји значајно залагање бројних стручњака да се разуме суштина и природа овог проблема. Одговори на питање шта је вршњачко насиље и како се оно испољава нису једнозначни, али је ипак могуће уочити и многе заједничке елементе.

Да би се дошло до потпуније слике о основним компонентама проблема насиља Грин (Greene, 2003) полази од анализе дефиниција различитих аутора. Он је утврдио да се као основне одлике насиља могу издвојити четири кључне компоненте. Прво, насиље је врста агресивног понашања у којој насилник настоји да повреди, узнемири или изазове страх код жртве. Друго, насиље увек укључује опажену или стварну разлику у моћи између насилника и жртве. Треће, насилничко понашање се уопштено препознаје као форма проактивне агресије, чије испољавање није ничим изазвано. И четврто, насилничко понашање подразумева понављање таквог понашања. Дакле, наведене четири карактеристике представљају битне одлике насилничког понашања које треба имати у виду при раду на превенцији вршњачког насиља.

Дефиниције насиља које се могу наћи код појединих аутора међусобно се разликују по томе коју од наведених компонената наглашавају. Различите дефиниције насиља које истраживачи користе доприносе тешкоћама у тумачењу налаза из различитих култура (Griffin and Gross, 2004; McEvoy and Welker, 2000). Рецимо, у дефиницији насиља коју даје Олвеус акценат је стављен на понављање насилничког понашања. Олвеус (Olweus, 1998: 19) сматра да је ученик „злостављан или виктимизиран када су она или он поновљено и трајно изложени негативним поступцима од стране једног или више ученика“. Слично одређење налазимо и код Јенсона и Дитрича (Jenson and Dieterich, 2007: 286) који насиље дефинишу као „социјални процес у коме дете или адолесцент врши утицај на другог ученика на негативан начин са циљем да постигне жељени ефекат или исход“.

Неки други аутори, пак, у дефиницијама које дају наглашавају постојање намере да се неко повреди. Тако, нпр. Лејн дефинише насиље као „било које дело које има намеру да изазове страх или нелагодност“. Сличну дефиницију налазимо и код Татума и Херберта који сматрају да је насиље „намерна, свесна жеља да се неко повреди, запрети му се или се заплаши“ (према Carey, 2003: 17).

Када је реч о разлици у моћи која постоји између насилника и жртве, њену важност, између осталих, наглашава и Фидзцералд (Исто, 2003: 17) који сматра да је насиље „злоупотреба моћи која укључује свесну жељу да се неко повреди, заплаши или му се запрети“.

Ипак, чини се да најпотпуније одређење, тј. дефиницију која обухвата експлицитно наведене све четири карактеристике, налазимо код аутора Бесица. Он овај појам дефинише на следећи начин: „Насилништво представља поновљене нападе - физичке, психичке, социјалне или вербалне природе – од стране оних који су у позицији моћи, која је формално или ситуационо одређена, над онима који су немоћни да се одупру, с циљем да повреду другог зарад личне добити или задовољства“ (према Ma, Stewin and Mah, 2001: 249). Слично одређење даје и наш аутор Попадић, који под насиљем подразумева „...намерно и неоправдано наношење штете другоме. Понашање којим се наноси штета разноврсно је и сложено колико уопште људска комуникација разноврсна и сложена може бити, али га грубо можемо разврстати на вербално и невербално, и може се састојати у физичком повређивању, наношењу материјалне штете, или психолошком повређивању као што је застрашивање, срамоћење, социјална изолација и слично.“ (Попадић, 2009: 13). Неоправданост таквог понашања огледа се у његовој нелегитимности, незаслужености, прекомерности или непримерности. Када је реч о вршњачком насиљу у школи, учесници (било да су насилници или жртве) у тој интеракцији појављују се као носиоци улога које су им додељене унутар школске структуре. Таква улога јесте најдоминантнија док се актери налазе у простору школе, али се не везује само за школски простор, интеракција из тих улога може се продужити и ван школе (Исто, 12). За потребе овог истраживања биће усвојено одређење насиља које даје аутор Бесиц.

Ауторка Салмивали (Salmivalli) при одређењу насиља као подтипа агресивног понашања у којем појединац или група појединаца изнова напада, понижава, и/или искључује слабију особу, наглашава стабилност насилничког понашања током времена и његову независност од социјалног контекста (Salmivalli, 2010). У истраживањима везаним за улоге учесника у насиљу деци је представљена следећа дефиниција: „једно дете је стално изложено насиљу и нападима од стране једног детета или неколико деце: насиље и напади могу бити, на пример, гурање или ударање другог, називање погрдним именима или прављење вицева о појединцу, његово изостављање из групе, узимање његових ствари или било какво друго понашање са намером да се друга особа повреди.“ (Salmivalli et al., 1996: 4; Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998: 209).

Иако различити истраживачи дају различите дефиниције насиља, Грин (Greene 2000) сугерише да постоји пет особина насилништва око којих постоји сагласност извесног броја истраживача: „а) насилник намерава да нанесе штету или застраши жртву, б) агресија према жртви се понавља, в) жртва не изазива насилничко понашање путем вербалне или физичке агресије, г) насиље се дешава у оквиру познатих друштвених група, и д) насилник је моћнији него жртва (било стварно или се тако доживљава)“ (према Griffin and Gross, 2004: 383).

На основу одређења појма насиље које налазимо код појединих аутора може се наслутити да насиље међу ученицима није униформно и да најчешће поприма различите облике неадекватног поступања. То могу бити понашања која се могу подвести под појам физичког насиља (што обухвата ударање, гурање, стискање и сличне непријатељске поступке), а могу бити и напади вербалне и невербалне природе (што укључује претње, понижавање, задиркивање, називање погрдним именима, сарказам, ругање, исмевање, колутање очима, социјалну изолацију и сл.). За потребе овог истраживања у разматрање ће бити укључени следећи облици вршњачког насиља у школи: физичко, вербално и релационо насиље. Притом, треба имати у виду да ученици који трпе насиље својих вршњака у току одређеног временског периода који може потрајати и неколико година, најчешће су истовремено изложени различитим формама насиља.

Групни карактер школског насиља

Ниво школског постигнућа и ниво насилног понашања разликују се од школе до школе и повезани су са школском климом. Ефикасне школе одликују: ученичке перцепције високих очекивања у вези школских постигнућа, ефикасно руководство, заједничка мисија наставника и особља, посвећеност наставника и школског особља одговарајућим проценама, ученички осећај ефикасности у односу на учење и ученичке перцепције безбедног окружења у коме се учи. Такве школе врше позитивне утицаје на ученичка понашања, упркос условима у породици, социјалном статусу, полу или етничкој припадности (McEvoy and Welker, 2000; Попадић, 2009).

Чак и одељења у оквиру исте школе међусобно се разликују у погледу нивоа насилништва и виктимизације (Olweus, 1998; Попадић, 2009; Salmivalli, 2010; Salmivalli and Nieminen, 2002; Swearer et al., 2010). Ове разлике објашњавају се тзв. "одељенским нормама" које се односе на насилништво. Међутим, треба имати у виду да поједина деца могу имати ставове који се могу значајно разликовати од одељенских норми (Salmivalli, 2010). Такође, и индивидуалне карактеристике и породични контекст детета могу утицати на његово понашање (Bašić, 2009; Поповић-Ћитић, 2005; Поповић-Ћитић, 2007; Поповић-Ћитић и Поповић, 2009; Цветковић, 2012а; Цветковић, 2012б).

Истраживањем је уочено да насилници/жртве и жртве имају најнегативније перцепције сопственог односа са другим ученицима. Насилници имају позитивније перцепције. То често доводи до недостатка „емпатије“ и неразумевања ефеката њиховог насилничког понашања на жртве (Bacchini, Esposito and Affuso, 2009). С друге стране, када је реч о томе како ученици виде спремност наставника да реагују у погледу насиља, може се рећи да је овај фактор повезан са другим школским и индивидуалним факторима и да се разликује од школе до школе, због чега се и налази истраживања међусобно разликују. На пример, у једном истраживању ученици сматрају да наставници испитиваних школа интервенишу прилично често (Menesini et al., 1997), али то не мора бити случај у другим школама.

Такође, уочено је да се спремност деце да се обрате одраслима за помоћ разликује с обзиром на врсту насиља. Утврђено је да је и за дечаке и девојчице

знатно вероватније да кажу одраслом о директном насиљу него индиректном насиљу. Изгледа да су деца мање спремна или не желе да траже помоћ одраслих када је реч о индиректном насиљу. Могуће је да се ове разлике везане за врсту насиља могу приписати томе што је индиректно насиље тешко доказати и што су докази о индиректном насиљу подложни различитом тумачењу, тј. субјективне су природе (Rivers and Smith, 1994).

Данас преовлађују схватања о насиљу као групном процесу у коме већина деце игра неку улогу (Salmivalli, 2001; Salmivalli, 2010; Sutton and Smith, 1999). Чланови групе, вођени различитим емоцијама, ставовима и мотивацијом, заузимају различите улоге у процесу насиља. С друге стране, индивидуалне карактеристике чланова групе у интеракцији су са другим факторима. Садејство различитих фактора на специфичне начине доприноси процесу насиља који може имати страховито штетне исходе за појединца или појединце (Salmivalli, 2010).

Поред директног утицаја на жртве, неадекватно понашање насилника може се одразити, по принципима социјалног учења на понашање осталих чланова групе. На који начин ће понашање насилника утицати на осталу децу зависиће од тога да ли је оно праћено позитивним или негативним последицама (у смислу кажњавања или награђивања насилника за његово насилничко понашање). На основу последица таквог понашања остала деца закључиваће да ли је насилничко понашање прихватљиво и пожељно или није. Управо од чланова групе зависиће какве ће бити социјалне последице насиља. Такође, групни карактер школског насиља и заснованост на социјалним релацијама посебно су битни код форме насиља када група ученика малтретира једног ученика (Попадић, 2009).

Улоге ученика у вршњачком насиљу

Када се насиље у школи посматра из перспективе групног процеса у њему можемо разликовати одређене улоге у којима се ученици могу наћи. Ученици који су директно укључени у насиље могу имати било коју од следеће три улоге. Они могу бити: *насилници* који манифестују негативне поступке према вршњацима; *жртве* које су мета негативних акција почињених од стране вршњака, и *насилници/жртве*, који виктимизирају вршњаке у одређеним ситуацијама и који су

и сами виктимизирани од стране вршњака у другим ситуацијама (Griffin and Gross, 2004; Gwen et al., 2008; Ma et al., 2009a; Olweus, 1998). Статус ученика у насиљу одређује се на основу склоности да у низу ситуација реагује на одређени начин (Попадић, 2009). Поред појединаца директно укључених у насиље остале чланове групе можемо окарактерисати као оне у улози *посматрача*, при чему, деца која су у улози посматрача могу сасвим различито реаговати на опажено насиље (Ma et al., 2009a; Попадић, 2009; Salmivalli, 2010), односно унутар ове групе могу се уочити извесне подгрупе (асистенти, поткрепљивачи, аутсајдери и браниоци).

Да насиље није само проблем ученика директно укључених у ситуацију говори и чињеница да оно итекако утиче на сведоке насиља и остале ученике. Како Попадић наводи „сведоци насиља изложени су „секундарној виктимизацији” јер је насиље и за њих стресан доживљај и порука да тако нешто и њима може лако да се догоди. Секундарна виктимизација, којом се иначе фактички повећава број жртава у односу на онај добијен стандардним упитницима који региструју само непосредне жртве насиља, има и своје емоционалне последице” (Попадић, 2009: 159).

Када је реч о постојаности одређених улога ученика у насиљу истраживањем је утврђена умерена доследност у улогама које су учесници заузимали, при чему су се испојиле извесне полне разлике. Могуће је да насиље има другачији смисао и сврху у друштвеном свету дечака него код девојчица. За дечаке, оно би могло бити питање моћи, доминације над другима и хвалисања. Агресивни дечак чију личност карактеришу ове особине може лако бити у улози насилника у групи. За девојчице, насилничко понашање може бити више повезано са друштвеним односима и друштвеним ситуацијама. У зависности од ситуационих и контекстуалних захтева, девојчице могу да преузму улогу насилника, али, такође, заједно са променом ситуације, могу да заузму нове улоге (Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998). Уочено је, такође, да је статус ученика у насиљу повезан са њиховим социометријским статусом, при чему су опет утврђене извесне полне разлике (Salmivalli et al., 1996).

За ученике основне школе утврђено је да постоје полне разлике у погледу улога у насиљу. Дечаци се чешће налазе у улогама насилника, као и асистената или

поткрепљивача насилника, док је за девојчице много типичније да делују као браниоци жртве или да се повуку из ситуација насиља (Salmivalli, Lappalainen and Lagerspetz, 1998).

С друге стране, уочено је да постоје значајне разлике у погледу врста насиља с обзиром на пол и узраст ученика (Baxendale, Cross and Johnston, 2012; Olweus, 1998; Попадић, 2009; Rivers and Smith, 1994; Roland and Idsøe, 2001; Salmivalli and Nieminen, 2002), као и у погледу ставова ученика о насиљу, спремности да интервенишу и саосећања са жртвама насиља (Menesini et al., 1997; Salmivalli, 2010).

Код *жртва* насиља као последица дуготрајне тортуре јавља се читав низ интернализованих психичких проблема (Einsensbraun, 2007; Espelage and Swearer, 2003; Griffin and Gross, 2004; Gumpel and Sutherland, 2010; Ma, Stewin and Mah, 2001; Olweus, 1998; Rothon et al., 2011; Salmivalli et al., 1996; Schwartz, 2000; Smokowski and Holland Kopasz, 2005). Јављају се проблеми попут депресије, осећаја усамљености, ниског самопоуздања, фобија од школе и социјалне анксиозности. Жртве насиља често имају мишљење о себи као промашенима, осећају се глупима, посрамљенима и непривлачним, физички су слабији од осталих вршњака, тешко се потврђују у групи вршњака и често су у бољем односу са одраслима него са вршњацима. Обично добијају слабије оцене у средњој школи (Olweus, 1998). Они пасивно прихватају улогу жртве или на насиље одговарају на неадекватан начин (плакањем и повлачењем). Утврђено је да особе са инвалидитетом или особе другачије сексуалне оријентације (ЛГБТ ученици) (Swearer et al., 2010), али и даровити ученици (Peterson and Ray, 2006) могу постати жртве насиља у школи. Жртве се чешће од осталих осећају несигурно у школи и да осећају да не припадају у школи (Gwen et al., 2008). По правилу, они немају ниједног доброг пријатеља у одељењу и имају низак социјални статус у вршњачкој групи. Ипак, они нису насилни и не задиркују друге, па се стога насиље не може објаснити последицом чињенице да жртве својим понашањем изазивају вршњаке. Улогу жртве изгледа да је посебно тешко поднети када је дете међу ретким жртвама (или чак једина жртва) у одељењу. Жртве имају мање негативних осећања у одељењима где посматрају другу децу која су такође жртве, при чему такав негативни контекст може

послужити као заштитни фактор за поједине жртве. Вероватно је да ће жртве у таквим околностима мање себе окривљивати за свој статус у вршњачкој групи (Salmivalli, 2010). Олвеус (Olweus, 1998) овај тип жртве назива *пасивном или подложном жртвом*.

Жртве насиља углавном долазе из породица које су презаштитничке, јер схватају да је дете анксиозно и несигурно. Као резултат тога, родитељи могу избегавати конфликте, јер сматрају да њихово дете неће моћи да се избори са њима. Међутим, избегавањем конфликта родитељи не уче своје дете одговарајућим социјалним вештинама решавања конфликта. Многи родитељи постају претерано укључени у активности свог детета како би надоместили недовољно развијене социјалне вештине детета (Olweus, 1998; Smokowski and Holland Kopasz, 2005).

Деца која су жртве насиља најчешће нису сасвим свесна своје виктимизације (Griffin and Gross, 2004; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Sutton and Smith, 1999), због чега у утврђивању статуса ученика у насиљу треба користити различите истраживачке приступе, тј. не треба се ослањати само на самопроцене.

Олвеус (Olweus, 1998) упозорава на читав низ знакова који могу указати на то да је неки ученик жртва насиља и да неког ученика вршњаци трајно виктимизирају. Притом, аутор разликује примарне и секундарне знаке који су повезани са насиљем у школи. Примарни су знаци непосредније и јасније повезани са ситуацијом насиља. Секундарни знаци, такође, неретко су показатељи такве ситуације, али веза није толико непосредна и чврста. Када су код деце присутни само секундарни знаци, потребно је спровести детаљно истраживање конкретне ситуације како би се могло доћи до ваљаних закључака.

Примарни знаци на основу којих наставници могу посумњати да је одређени ученик жртва насиља су: „друга их деца задиркују на неугодан начин, грде их, ругају им се, омаловажавају их, исмевају, застрашују, подчињавају; смеју се на њихов рачун и збијају шале с њима на подругљив и одбојан начин; окомљују се на њих, гурају их, гађају, ударају рукама и ногама; увучени су у „свађе“ или „сукобе“ у којима су сасвим беспомоћни и из којих се настоје уклонити (можда плачући); узимају им, оштећују или разбацују књиге, новац или другу својину, и имају

подерану одећу, модрице, повреде, посекотине или огреботине које се не могу природно објаснити“ (Исто, 60-61).

Секундарни знаци за наставнике су: „често су искључени из групе вршњака за време одмора; чини се да немају ниједног доброг пријатеља у разреду; бирају их међу последњима за игре; настоје остати у близини наставника или других одраслих особа током одмора; тешко говоре отворено у разреду, па их други доживљавају као бојажљиве и несигурне; чине се утученим, несретним, потиштеним, плачљивим, и њихов учинак у школи изненадно или постепено слаби“ (Исто, 61).

За разлику од овог типа, Олвеус разликује и жртве које се могу означити као *проактивне*. Њима је својствено да имају често тешкоће с концентрацијом и својим понашањем могу раздражити остале ученике у одељењу. Њих одликује плаховита нарав, хиперактивност, анксиозност и одбрамбени став према другима. Овај тип жртве се знатно ређе јавља (Olweus, 1998). Провокативна жртва је неко ко је злостављан од стране агресора, али који се такође укључује у насиље према другима. Резултати истраживања показују да се социјални односи и карактеристике насилника/жртава разликују од социјалних односа и карактеристика друге деце (Griffin and Gross, 2004; Gumpel and Sutherland, 2010; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Schwartz, 2000; Unnever, 2005). Провокативне жртве или насилници/жртве често имају проблема са хиперактивношћу или социјалним вештинама и могу изгледати анксиозно или агресивно у одговору на понашање друге деце. Изгледа да постоје различита динамика у насилним односима у које је укључена провокативна жртва. На пример, ова врста жртве може иритирати другу децу (не само насилника), што додатно смањује вероватноћу да ће имати пријатеље међу другом децом. Њихов социјални статус је низак, чак можда најнижи у школском окружењу. И за провокативне жртве је карактеристично да се неће осећати сигурно у школи, као и да су мушког пола (Gwen et al., 2008). Ове жртве такође карактерише академски неуспех, вршњачка одбаченост и емоционална узнемиреност (Schwartz, 2000). За њих може, такође, бити карактеристично да су доживели искуство вишеструке виктимизације – вршњачке виктимизације,

виктимизације у породици и виктимизације у заједници (Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007).

Олвеус (Olweus, 1998: 64) карактеристике проактивних жртава одређује на следећи начин: „понекад су нагле ћуди па настоје узвратити или одговорити у случају насртаја или увреде, али обично без већег успеха; могу бити хиперактивни, немирни, растресени и уопштено бити насилни и стварати напетост; могу бити неспретни и незрели, имати неугодне навике; понекад и одрасли, укључујући наставника, могу показивати отворену несклоност према њима и понекад и жртва покушава злостављати слабије ученике”.

Када је реч о породичном контексту, провокативне жртве обично долазе из нефункционалних породица. Ова деца често описују своје родитеље као недоследне (презаштитничне и немарне) и понекад склоне вређању. Насилници/жртве тврде да у њиховим породицама има мало тоpline и да родитељи немају довољно развијене вештине дисциплиновања. Родитељи насилника/жртава најчешће имају изграђен ауторитарни васпитни стил. Истраживања показују да насилници/жртве уче непријатељска понашања код куће и користе ове шеме при посматрању остатка света као антагонистичког и непоузданог (Bowers, Smith, and Binney, 1994; Pellegrini, 1998, према Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Unnever, 2005).

Према налазима истраживања Салмивали и Ниминена (Salmivalli and Nieminen, 2002) провокативне жртве представљају најагресивнију групу, а њихова агресија је и реактивна и проактивна и према вршњацима и према наставницима. Њихова екстремна агресивност у односу на остале групе (чак и са насилницима) је нов налаз који није раније утврђен.

У погледу тога да ли жртве одликују недовољно развијене социјалне вештине аутор Попадић (2009) указује на дистинкцију која је везана за реактивне и проактивне жртве. Код реактивних жртава агресија би могла произлазити из неадекватног тумачења социјалне ситуације и неадекватног избора најпримеренијег поступка, док деца склоној проактивној агресији, управо њихове социјалне вештине могу омогућавати да дуготрајно киње друго дете и за то добију подршку друге деце.

Без обзира да ли је реч о реактивним или проактивним жртвама, насиље оставља значајне негативне последице по њихову личност (Gwen et al., 2008; Smokowski and Holland Kopasz, 2005). Изложеност дуготрајном злостављању од стране вршњака доводи до учвршћивања наведених облика понашања, па они касније као одрасли људи и даље осећају анксиозност, депресију, несигурност у себе и друге тешкоће. С друге стране, насиље оставља и негативне последице по саме насилнике (Griffin and Gross, 2004; Smokowski and Holland Kopasz, 2005). Насилничко понашање у детињству предиктор је касније агресије и проблема у понашању.

Када је реч о понашању жртава у ситуацијама када је друго дете жртва насиља, утврђено је да жртве углавном настоје или да бране то друго дете или да се држе по страни. Дакле, не укључују се у насиље, када су у прилици за то (Salmivalli et al., 1996).

Насупрот Олвеусу (Olweus, 1998), Салмивали, Кархунен и Лагерспец (Salmivalli, Karhunen and Lagerspetz, 1996) разликују три подтипа жртава: *контраагресивне*, *беспомоћне* и *ноншалантне жртве*. За беспомоћност и ноншалантност утврђено је да су типичне реакције девојчица жртава, док дечаци жртве претендују да реагују на виктимизацију путем контраагресије или ноншаланције. Притом, треба имати у виду да категорије описаних жртава нису „чисте“ врсте: на пример, и контраагресивне и беспомоћне жртве користе ноншаланцију у извесној мери, и обрнуто. Ноншалантне жртве су понекад контраагресивне или беспомоћне. Сврставање детета у једну од категорија значи да оно обично реагује на насиље на тај начин, тј. да користи ту стратегију више од осталих стратегија.

Резултати њиховог истраживања указују да потчињеност није једини могући одговор на насиље. Чини се да је типично за жртве да се понашају на ноншалантан начин, барем покушавајући да остану мирни и да делује као да не маре за насиље (не само према проценама вршњака, већ и према самопроценама жртава). Такође, аутори су утврдили да су у испитиваном узорку, ноншалантне жртве биле најзаступљеније. Треба, међутим, напоменути да бихевиорални одговор ових жртава који је „ноншалантан“ није њихов субјективни осећај у ситуацији насиља.

Није нужно тачно да ноншалантне жртве „не схватају озбиљно насиље“ или „их не занима“, већ оне реагују на начин који одаје такав утисак друговима из одељења. Оне могу да се осећају повређено и неспособно да се бране као што, на пример, беспомоћне жртве раде. С друге стране, код дечака контраагресивни одговори на насиље били су изненађујуће уобичајени. Сходно томе, број контраагресивних дечака жртава у испитиваном узорку био је висок.

Насупрот жртвама, *насилници* по правилу показују сасвим другачије карактеристике (Eisenbraun, 2007; Espelage and Swearer, 2003; Gumpel and Sutherland, 2010; Ma, Stewin and Mah, 2001; Menesini et al., 1997; McEvoy and Welker, 2000; Olweus, 1998; Попадић, 2009; Smokowski and Holland Kopasz, 2005; Schwartz, 2000). Њих обично одликује неосновано висок ниво самопоуздања, мада су налази истраживања у том погледу неконзистентни. Такође, одликује их позитивно мишљење о насиљу и коришћењу насилних средстава, за разлику од осталих ученика. Они манифестују агресивно понашање не само према вршњацима, већ често и према одраслима, тј. наставницима и родитељима. Телесно су јачи од осталих ученика. Притом показују премало или нимало саосећања за жртву. Таква деца, због свог неприлагођеног понашања, често бивају неприхваћена и одбачена од стране вршњака. Међутим, агресивни ученици могу бити и популарни међу вршњацима. За такве агресивне популарне ученике утврђено је да имају високо школско постигнуће на млађим школским узрастима, али да такви налази не важе за старије узрасте, када ови ученици постижу слабији успех (Estell et al., 2002; Olweus, 1998, према Спасеновић, 2008). Насилни ученици, не само да постижу просечно слабији школски успех у односу на неагресивне вршњаке, већ имају веће шансе да пре времена напусте школу и не заврше школовање (Исто, 106).

Кад одрасту неретко су починиоци бројних кривичних дела, постају насилници у породици и сексуални преступници. Насилници се, такође, осећају несигурно у школи (Gwen et al., 2008). Налази досадашњих истраживања нејасни су и контрадикторни у погледу социјалног статуса ових ученика (Gumpel and Sutherland, 2010). Када је реч о насиљу међу вршњацима различитог пола утврђено

је да је оно углавном у једном смеру, односно да су у том случају чешћи насилници мушког пола (Peterson and Ray, 2006).

Могући знаци да је дете насилник, према Олвеусу су:

- „задирују на неугодан начин, подругују се, застрашују, прете, грде, гурају се, исмевају, запоседају, гурају, гађају, ударају и оштећују својину осталих ученика, итд. Они могу испољавати такво понашање према многим ученицима, али бирају углавном слабије и релативно беспомоћне ученике као своје мете. Уз то, многи насилници подстичу неке од својих пратитеља да раде „прљав посао“ док они сами остају у позадини;

- често су телесно снажнији од својих другова у разреду, а пре свега од својих жртава; могу бити истог узраста или нешто старији од својих жртава; физички су успешни у играма, спортовима и борбама;

- имају снажну потребу за превлашћу и подчињавањем осталих ученика, желе се потврдити снагом и претњама и спроводити своју вољу, воле се хвалити стварном или замишљеном надмоћи над осталим ученицима;

- нагле су ћуди, раздражљиви, импулсивни и тешко подносе неуспех, отежано се прилагођавају правилима и тешко подносе забране и одлагања, настоје варањем постићи свој циљ,

- уопштено су пркосни, дрски и агресивни према одраслима па могу и њих застрашивати, вешто се извлаче изговорима из „тешких ситуација“,

- сматрају их тврдокорним и окрутним, слабо саосећају са злостављаним ученицима,

- нису страшљиви или несигурни па имају углавном повољан суд о себи,

- углавном се на раном узрасту одају осталим видовима антисоцијалног понашања, укључујући крађу, вандализам и опијање, упадају у „лоше друштво“,

- могу бити просечно, изнад или испод просека омиљени међу ученицима из одељења, али често добијају подршку барем малог броја вршњака;

- с обзиром на школски успех, у основној школи могу бити просечни, изнад или испод просека, док у средњој школи добијају ниже оцене па развијају негативно мишљење према школи“ (Olweus, 1998: 65-66).

Насилна деца долазе из породица које одликује: премало љубави и пажње, а превише „слободе“ у детињству, примена васпитних метода „потврђивања снаге“ од стране родитеља, попут телесног кажњавања и насилних емоционалних излива, и дете агресивног и „усијаног“ темперамента (Исто, 50).

Ученици који не успеју да се афирмишу у својој групи вршњака и не остварују пријатељске односе са њима, обично се окрећу ка вршњацима од којих могу добити подршку, што често буду баш они који имају социјалне тешкоће. Деца која испољавају агресивно или неке друге видове асоцијалног понашања неретко траже друштво вршњака који се на сличан начин понашају. Такође, дешава се да несигурној или деци са емоционалним проблемима узор постану асоцијални вршњаци с којима почињу да се друже (Спасеновић, 2008). У контексту школског насиља, клике састављене од агресивних ученика представљају мале школе насиља у којима чланови међусобним угледањем уче агресивни репертоар и награђују једни друге за таква понашања. Осим тога, оне ојачавају насилника пружајући му подршку и заштиту или му се активно прикључују у нападу. Чак и кад се у неком насилном поступку наизглед ради о једном насилнику, његов поступак може бити учињен „у име групе“, а чак и да је самосталан, он је моћан онолико колико је моћна клика којој припада и која га штити (Попадић, 2009). Због значаја и утицаја који вршњачки односи могу имати у истраживању ћемо настојати да утврдимо социометријски статус (популаран, одбачен, контроверзан, занемарен, просечан) свих ученика у одељењу.

Поред жртава и насилника постоји и трећа група ученика која се означава као група *посматрача*. За њих је карактеристично да су сведоци инцидената насиља али најчешће не предузимају ништа да га спрече. Међутим, истраживања новијег датума показују да ова група није хомогена и да се унутар ње могу разликовати појединци са различитим улогама. Тако, на пример, Салмивали (Salmivalli, 2001) након низа истраживања закључује да ученици, осим у позицији жртве и позицији насилника могу бити у улози подстрекача, затим, помагача насилнику, могу се држати по страни и пасивно посматрати насиље или могу настојати да одбране жртву.

Значај реакција посматрача постаје очигледан ако размотримо њихов потенцијални утицај на децу која су насилници, која су жртве, као и једних на друге (Gumpel and Sutherland, 2010; Попадић, 2009; Salmivalli, 2010; Twemlow, Fonagy and Sacco, 2004). Придруживање осталих у насилним ситуацијама или добијање чак суптилне позитивне повратне информације путем вербалних или невербалних сигнала (нпр. смешеше, смех) је подстицајно за оне који врше насиље, док оспоравање снаге насилника стављањем на страну жртве даје негативне повратне информације насилницима. Реакције посматрача доприносе прилагођавању жртве. С друге стране, на ставове детета према жртвама може утицати посматрање реакција осталих вршњака (Salmivalli, 2010).

Показало се да сведоци не реагују на исти начин, односно да унутар групе директно неукључених постоје различите улоге које деца могу имати у ситуацији насиља. Кристина Салмивали (Salmivalli, 2010) у својим истраживањима, у којима је настојала да насиље дефинише као групни феномен, у ситуацијама вршњачког насиља, поред *насилника* и *жртва*, разликовала је следеће учесничке улоге: *асистенте* – оне који се спремно прикључују насилницима и отворено их подржавају, *поткрепљиваче* – оне који својим понашањем (заинтересованим посматрањем насиља, подсмевањем жртви и сл.) фактички поткрепљују насилника, *аутсајдере* – оне који не реагују на насиље које виде и повлаче се из таквих ситуација, и *браниоце* – оне који стају у одбрану жртве пружајући јој директну или индиректну подршку и настојећи да зауставе насиље. Сличну типологију предложили су и Олвеус и сарадници који, осим насилника и жртва, у ситуацијама насиља разликују и *следбенике* (оне који се придружују насилнику), *подржаваоце* (пружају подршку али не узимају учешће), *пасивне подржаваоце* (свиђа им се али не показују отворену подршку), *неукључене посматраче*, *потенцијалне заштитнике* (не одобравају насиље али ништа не предузимају) и *заштитнике* (Olweus, Limber and Mihalic, 1999, према Попадић, 2009). Стога, група пасивних насилника може по свој прилици бити прилично измешана, па може обухватати несигурне и страшљиве ученике (Olweus, 1998).

Повезаност улоге у вршњачком насиљу и школског успеха ученика

Школско насиље није појава коју је лако уочити и проучавати. Њега не могу лако приметити ни наставници ни ученици зато што не могу истовремено бити на више места, а нека места и нису лако приступачна посматрачу. Насилна интеракција је недозвољена, због чега је ученици настоје прикрити од одраслих. Она спада у појаве које се најчешће догађају непредвиђено, релативно ретко и не обухватају све ученике и све ситуације. За истраживаче који нису попут практичара свакодневно укључени у живот и рад школе насиље је још теже утврдити, јер су школе селективно отворене институције што отежава приступ и објективност прикупљених података.

Када је реч о односу између укључености у насиље и школског успеха истраживањима је утврђено да ученици директно укључени у насиље могу имати знатно лошији школски успех него посматрачи (Beran, 2009; Gwen et al., 2008; Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a; Ma et al., 2009b; Schwartz et al., 2002; Спасеновић, 2008; Rothon et al., 2011). Виши нивои насиља у школи повезани су са нижим постигнућима из математике и матерњег језика (Konishi et al., 2010). Утврђено је, такође, да су статус насилника и статус жртве повезани са самоперцепцијом академске компетентности (Ma et al., 2009a; Ma et al., 2009b). Насилници и жртве имају знатно ниже самоперцепције академске компетентности од посматрача иако то школске оцене не потврђују.

Поред тога, утврђено је да деца која су доживела искуства вишеструке виктимизације у односу на децу која су само жртве породичног насиља или само жртве вршњачког насиља имају најизраженије психолошке и академске проблеме. У истраживању које су спровели Холт, Финкелхор и Кауфман Кантор (Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007) утврђено је да ученици са искуствима вишеструке виктимизације такође доживљавају значајне социјалне проблеме у школи. Због тога се најчешће могу класификовати као насилници/жртве у школском контексту.

У нашој средини се од школске 2005/2006. године реализује пројекат под називом „Школа без насиља” са циљем превенције и интервенције у погледу школског насиља. У почетној фази његове реализације када је спроведено истраживање којим се настојало утврдити иницијално стање у пракси, повезаност

између насиља и школског успеха није била потврђена. Оно што је уочено јесте да слабији успех у школи повећава вероватноћу да ће дете бити изложеније насиљу наставника него вршњачком насиљу (Попадић, 2009).

Ипак, треба нагласити да налази истраживања која се односе на смер повезаности насиља и школског успеха нису једнозначни (Carlson and Cornell, 2008; Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007). Неки аутори (нпр. Juvonen, Wang and Espinoza, 2011) истичу да академски проблеми повећавају ризик од насиља, нарочито у оквиру појединих култура у којима се од детета традиционално захтева високо школско постигнуће (Shin, 2007). Могуће је да постоје узајамно подстичуће везе између укључености у насиље и нижег школског успеха (Beran, 2009; Ma et al., 2009b).

Добијање јасније слике о смеру повезаности насиља и школског успеха додатно је отежано чињеницом да постоји више варијабли које на сложене начине утичу на школско постигнуће ученика који су насилници и жртве и ове варијабле могу имати различити утицај на различите ученике. Стога је разумно очекивати различито школско постигнуће међу ученицима са различитим улогама у насиљу, контекстуалним утицајима, као и различитим индивидуалним карактеристикама (Juvonen, Wang and Espinoza, 2011; Ma et al., 2009a; Swearer et al., 2010). Учешће у насиљу аутоматски не ставља дете у опасности за лоше постигнуће, али може да буде једна од комбинација фактора који подривају ангажовање детета у школи. Везе између вршњачке виктимизације и постигнућа су компликоване на индивидуалном нивоу. На пример, утврђено је да социјална подршка коју деца добијају од вршњака, наставника и родитеља посредује повезаност између насиља и школског успеха (Beran, 2009; Konishi et al., 2010; Ma et al., 2009a; Rothon et al., 2011). Пре би било да и школски неуспех и агресивно понашање имају исте корене. Такви корени би могли бити неадекватне интелектуалне способности, недостатак концентрације и пажње, хиперактивност, клима у породици која не поставља високе захтеве у овим областима (Попадић, 2009).

Када се анализирају постојећа истраживања у којима се проучава однос између насиља и школског успеха (Ma et al., 2009a) могу се, такође, уочити извесни методолошки проблеми који се у њима јављају. Пре свега, налази о постојању

повезаности насилништва и нижег школског постигнућа имају два кључна ограничења која треба узети у обзир. Прво, иако постоје уочене разлике у погледу школског постигнућа између ученика који су насилници или жртве и ученика који нису директно укључени у насилништво, постојећи емпиријски докази нису довољни да би се такве разлике приписале насилништву. Друго, под претпоставком да насилништво подрива постизање доброг школског успеха, мало се зна о томе шта може да унапреди школско постигнуће ученика који су насилници и оних који су жртве насилништва. Поред тога, нејасно је да ли насилништво за последицу има лоше школско постигнуће или лоше школско постигнуће изазива појаву насилничког понашања, јер је већина закључака о односима између насилништва и школског постигнућа изведена из трансверзалних истраживања. Мали број истраживања о односу између насиља и школског постигнућа је лонгитудиналне природе, а налази оваквих истраживања су често контрадикторни. У једном таквом истраживању које су спровели Јувенон, Ванг и Еспиноза (Juvonen, Wang and Espinoza, 2011) утврђено је да је висок ниво виктимизације од стране вршњака у школи константно повезан са академском незаинтересованошћу и лошим оценама ученика ниже средње (middle) школе. Насупрот резултатима овог истраживања, у истраживању које су спровели Ротон и сар. (Rothon et al., 2011) утврђено је да се ниво насилничког понашања смањује са узрастом ученика, али да оно утиче на школски успех и дечака и девојчица. Такође, у малом броју истраживања су у анализу укључиване демографске варијабле (пол испитаника, социоекономски статус испитаника, национална припадност, образовање мајке) које могу имати утицаја на школско постигнуће ученика.

У настојању да донекле расветле контрадикторне налазе претходних студија, аутори Накамото и Шварц (Nakamoto and Schwartz, 2010) су извршили мета-аналитички преглед 33 истраживачке студије у којима је проучавана повезаност између вршњачке виктимизације и школског постигнућа. Открили су малу али значајну негативну корелацију између вршњачке виктимизације и школског постигнућа. Утврђено је, такође, да фактори који модерирају снагу ове повезаности у анализираним истраживањима укључују испитанике, методолошке карактеристике студија, индикаторе школског постигнућа и национални контекст

студија. Ова анализа показала је да се јачина корелација не разликују за дечаке и девојчице.

Када се анализирају претходне студије у погледу коришћених индикатора школског постигнућа најчешће су коришћени: постигнуће на стандардизованим тестовима (Konishi et al., 2010; Rothenon et al., 2011; Totura et al., 2009; Woods and Wolke, 2004), просек оцена (Juvenon, Wang and Espinoya, 2011; Спасеновић, 2008; Totura et al., 2009), оцене из појединих предмета (Carlson and Cornell, 2008; Shin, 2007; Спасеновић, 2008), наставничка процена академског постигнућа ученика (Beran, 2009; Juvenon, Wang and Espinoya, 2011; Schwartz et al., 2002; Woods and Wolke, 2004), самоперципиране оцене (Beran, 2009; Holt, Finkelhor and Kaufman Kantor, 2007; Ma et al., 2009a; Ma et al., 2009b), самоперципиране академске компетенције (Ma et al., 2009a; Ma et al., 2009b). Може се приметити да већина аутора комбинује неколико индикатора школског успеха у циљу добијања потпунијих података.

Предмет и значај истраживања

Разумевање природе вршњачког насиља, као и могућих начина његове превенције представља актуелан проблем који заокупља пажњу истраживача и практичара у свим школским системима. Изложеност ученика вршњачком насиљу може имати изузетно штетне последице по њихов развој. Код жртава насиља, као последица њиховој дуготрајној изложености, јавља се читав низ интернализованих проблема попут депресије, осећаја усамљености, ниског самопоуздања, фобије од школе, социјалне анксиозности, вршњачке одбачености итд. Насилни ученици, пак, због свог неприлагођеног понашања, често бивају неприхваћени и одбачени од стране вршњака, имају проблеме у односима са наставницима и другим особама из свог окружења, долазе у сокоб са законом итд. Поред директног утицаја на жртве, неадекватно понашање насилника може се одразити, по принципима социјалног учења, и на понашање осталих ученика у одељењу. На који начин ће понашање насилника утицати на осталу децу зависиће од тога да ли је оно праћено позитивним или негативним последицама (у смислу кажњавања или награђивања насилника за његово насилничко понашање). На основу последица таквог

понашања остала деца из одељења закључиваће да ли је насилничко понашање прихватљиво и пожељно или није. Управо од осталих ученика зависиће да ли ће оно бити толерисано или не.

Вршњачко насиље, такође, може имати негативне последице на остваривање школског успеха и насилника и жртава. Насилни ученици чешће постижу слабији школски успех у односу на неагресивне вршњаке. Код њих постоји и већа вероватноћа изостајања из школе и превременог напуштања школовања. Такође, због изложености осталих ученика у одељењу секундарној виктимизацији, вршњачко насиље може имати негативне последице по развој и школско постигнуће свих ученика у одељењу. На основу налаза досадашњих истраживања која се односе на смер повезаности вршњачког насиља и школског успеха ученика може се закључити да постоје узајамно подстичуће везе између укључености у насиље и школског успеха. Основано се претпоставља да су везе између насилничког понашања и школског успеха двосмерне, односно да постоји међусобна условљеност и зависност. Сматра се, такође, да школски неуспех и насилничко понашање имају исте корене, који се могу огледати у неадекватним интелектуалним способностима, недостатку концентрације и пажње, недовољно развијеним социјалним вештинама, нефункционалности породице, неповољној школској клими итд.

Предмет овог истраживања представља однос између улоге у вршњачком насиљу и школског успеха ученика. Досадашња истраживања реализована у нашој средини нису у довољној мери и на свеобухватан начин настојала да истраже повезаност улога у вршњачком насиљу и школског успеха ученика. Посебно недостају истраживања у којима се ова веза разматра са аспекта различитих учесничких улога у насиљу, а не само улоге насилника и/или жртве. Овај рад може допринети бољем сагледавању тог питања како у смислу теоријских разматрања и анализа, тако и у смислу планираног емпиријског истраживања које ће бити усмерено на разумевање повезаности која постоји између сваке од дефинисаних улога у насиљу и школског успеха ученика. Такође, сматрамо значајним да се утврди постоје ли разлике у повезаности улоге у насиљу и школског успеха код дечака и девојчица, као и код ученика различитог социометријског статуса.

Сагледавањем специфичности везе између појединачних улога у вршњачком насиљу и школског успеха ученика отвара се и питање како помоћи ученицима који неадекватно реагују у конфликтним ситуацијама и имају тешкоће у вршњачким односима. На основу теоријских сазнања о вршњачком насиљу и могућностима његове превенције, као и на основу резултата спроведеног емпиријског истраживања планирано је да се разради одговарајући предлог мера и активности које школа треба да предузме у циљу пружања помоћи и подршке ученицима који испољавају неадекватно понашање у ситуацијама вршњачког насиља и остварују низак школски успех. У том смислу, са педагошког аспекта посматрано, посебан значај овог истраживања може се очекивати у домену разраде и образлагања начина на које може и треба да се делује на нивоу школе, одељења и појединца како би се спречило вршњачко насиље, али и предупредио школски неуспех. Уколико се превентивни и интервентни напори ускладе са специфичним потребама појединих категорија ученика, могло би се очекивати да ефекти остваривања превентивне функције школе буду бољи. Такође, сматрамо да налази овог истраживања могу представљати значајан допринос приликом планирања политика које се тичу рада наставника и школског особља на имплементацији програма превенције и интервенције у погледу вршњачког насиља у школи.

Дефинисање основних појмова

Вршњачко насиље. У литератури су присутни различити начини одређења природе и врста вршњачког насиља. У овом истраживању насиље ће бити схваћено као понашање које се јавља у виду поновљених напада од стране оних који су у позицији моћи, која је формално или ситуационо одређена, над онима који су немоћни да се одупру, а који имају за циљ да повреду другог зарад личне добити или задовољства. Основне форме вршњачког насиља су: физичко, вербално и релационо насиље.

Улоге ученика у вршњачком насиљу. У савременој литератури заступљена су схватања о насиљу као групном процесу у коме већина учесника има одређену улогу. У овом истраживању насиље ће бити разматрано као групни феномен у коме се могу идентификовати различите учесничке улоге, при чему ученици који нису

директно укључени у насиље (као жртве или насилници), такође, имају значајну улогу у подстицању/спречавању насиља. У овом истраживању разликоваћемо следеће учесничке улоге: 1) *насилнике*, који манифестују негативне поступке према вршњацима, 2) *жртве*, које су мете негативних акција почињених од стране вршњака, 3) *асистенте*, као оне који се спремно прикључују насилницима и отворено их подржавају, 4) *поткрепљиваче*, као оне који својим понашањем (заинтересованим посматрањем насиља, подсмевањем жртви и сл.) поткрепљују насилника, 5) *аутсајдере*, као оне који не реагују на насиље које виде и повлаче се из таквих ситуација, и 6) *браниоце*, као оне који стају у одбрану жртве пружајући јој директну или индиректну подршку и настојећи да зауставе насиље.

Школски успех ученика. Школско постигнуће зависи од више чинилаца који представљају један сложен систем различитих узајамних утицаја личности ученика и особености услова под којима се то постигнуће остварује (Милошевић, 2002). Основни и најзначајнији показатељ образовних постигнућа ученика у нашем школском систему представља школски успех изражен путем школских оцена, упркос томе што је ваљаност школског оцењивања предмет бројних научних расправа. Успех, изражен школским оценама, представља показатељ усвојених знања и вештина, ангажовања ученика у процесу наставе и учења, социјалног понашања и целокупног развоја детета (Ђерманов, 2008, према Гацић и Милојевић, 2009).

Социометријски статус ученика. Социјалне односе ученика карактерише постојање наклоности и/или ненаклоности међу члановима групе, а дистрибуција наклоности унутар групе указује на одговарајући социометријски статус појединца. Утврђивање социометријског статуса ученика помаже да се идентификује мрежа односа међу ученицима и обелодани структура односа која постоји. У овом истраживању разликоваћемо пет димензија социометријског статуса: а) *популарне ученике*, који добијају велики број позитивних номинација од стране својих вршњака и мали број негативних номинација, б) *одбачене ученике*, који добијају велики број негативних номинација и мали број позитивних номинација од стране својих вршњака, в) *контроверзне ученике*, који добијају подједнак број и позитивних и негативних номинација, г) *занемарене ученике*, који примају врло

мали број позитивних и негативних номинација и д) *просечне ученике*, који добију просечан број позитивних и негативних номинација (Košir and Pečjak, 2005).

Превенција вршњачког насиља. Процес превенције обухвата: *примарну превенцију* (усмерену ка свим ученицима, а не само ка ризичним групама), *секундарну превенцију* (која се односи на рад са ученицима који су под ризиком или су већ испољили неадекватно понашање) и *терцијарну превенцију* (која се односи на рад са онима који су већ окарактерисани као насилници) (Попадић, 2009). Остваривање превентивног деловања школе остварује се кроз спровођење низа мера и активности које чине саставни део васпитно-образовног рада школе, као и кроз примену интерних или екстерних превентивних програма. Превентивне мере и активности усмерене су на спречавање јављања и развијања непожељних облика понашања, а интервентне на стратегије реаговања у случају када се насиље испољи.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се утврди повезаност улоге у вршњачком насиљу и школског успеха ученика и да се разради предлог превентивног и интервентног педагошког деловања. Наведени циљ истраживања биће реализован кроз следеће задатке:

- 1) Испитати коју улогу ученик најчешће има у ситуацији вршњачког насиља.
- 2) Испитати повезаност улоге у вршњачком насиљу и школског успеха ученика.
- 3) Испитати повезаност улоге ученика у вршњачком насиљу и школског успеха с обзиром на пол.
- 4) Испитати повезаност улоге у вршњачком насиљу и школског успеха с обзиром на социометријски статус ученика.
- 5) Сачинити образложени избор мера и активности намењених ученицима који испољавају неадекватно понашање у ситуацијама вршњачког насиља и остварују низак школски успех.

Хипотезе истраживања

- 1) Претпоставља се да постоји повезаност између улоге у вршњачком насиљу и школског успеха ученика.
- 2) Претпоставља се да постоји повезаност између улоге ученика у вршњачком насиљу и школског успеха с обзиром на пол ученика.
- 3) Претпоставља се да постоји повезаност између улоге у вршњачком насиљу и школског успеха с обзиром на социометријски статус ученика.

Варијабле истраживања

1. Зависна варијабла: школски успех ученика (идентификован преко општег успеха ученика и успеха из пет одабраних наставних предмета). Подаци о школском успеху биће преузети из школске документације, односно дневника. Као показатељи школског успеха ученика биће коришћене просечне оцене на крају првог полугодишта и оцене из пет наставних предмета (српски језик, математика, географија, биологија и историја), такође, на крају првог полугодишта.

2. Независна варијабла: улоге ученика у вршњачком насиљу. Улоге ученика у ситуацији вршњачког насиља које ће бити обухваћене овим истраживањем су: насилник, жртва, асистент, поткрепљивач, аутсајдер и бранилац. До података о доминантној улози ученика у вршњачком насиљу доћи ће се на основу вршњачких процена (номинација) и самопроцена.

3. Контролне варијабле: пол ученика, социометријски статус ученика (популарни, одбачени, занемарени, контроверзни и просечни).

Узорак истраживања

Узорак истраживања би обухватио ученике основних школа у Нишу. Истраживањем би било обухваћено око 400 ученика шестог разреда из четири основне школе са територије града Ниша.

Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању ће бити коришћена дескриптивно-аналитичка метода којом бисмо тежили да испитивањем узорка дођемо до својстава дистрибуције и односа

између варијабли. Као основне технике истраживања користили бисмо технику номинације, скалирање и социометрију. Путем примене номинације и скалирања настојаћемо да утврдимо улогу коју ученик најчешће има у ситуацији вршњачког насиља. Применом социометријске технике утврдили бисмо социометријски статус ученика у свакој од улога у насиљу.

Као инструменти истраживања користили би се: *упитник о улогама у насиљу* и *социометријски упитник*.

Упитник о улогама у насиљу састојао би се из два дела. Први део био би конципиран кроз примену технике вршњачке номинације. Ученицима би били представљени бихејвиорални описи који се односе на понашања у свакој од улога у насиљу (насилник, жртва, асистент, поткрепљивач, аутсајдер и бранилац), а од њих би се тражило да за сваки од датих описа наведу имена и презимена вршњака из одељења који се понашају на дати начин. У истраживању неће бити ограничен број вршњака које ученици могу да наведу. Други део упитника односио би се на самопроцену ученика о сопственом понашању у ситуацији вршњачког насиља и био би конципиран у виду скале процене, при чему би као понуђени одговори били дати: 0 = никад, 1 = понекад и 2 = често. На основу вршњачких процена и самопроцене настојало би се да се утврди улога коју свако од ученика из одељења има у вршњачком насиљу. Дакле, до података о улогама у насиљу дошло би се путем вршњачке номинације и самопроцене ученика, односно на основу два извора, што би требало да допринесе постизању веће објективности истраживачких налаза.

Социометријски упитник биће коришћен како би се утврдио социометријски статус ученика. Биће примењена по два позитивна и два негативна социометријска критеријума без ограничавања броја дозвољених избора. Од ученика ће бити затражено да наведу имена и презимена до пет другова из одељења са којима највише воле да се друже у школи и ван школе, као и имена и презимена до пет другова из одељења са којима најмање воле да се друже у школи и ван школе. Социометријски статус ученика биће утврђен ради његовог довођења у везу са улогама ученика у насиљу и школским успехом ученика.

Наведени инструменти истраживања биће конструисани за потребе овог истраживања у складу са постављеним циљем и задацима истраживања, као и инструментима претходних истраживања у овој области реализованим у другим земљама.

Организација и ток истраживања

Главном истраживању претходила би реализација пилот истраживања, које би било спроведено на узорку ученика једног одељења шестог разреда основне школе са територије града Ниша. Основна сврха прелиминарног истраживања била би да се провери да ли постоје тешкоће при попуњавању упитника и начину реализације истраживања.

Главно истраживање било би спроведено на крају првог полугодишта. Њему би претходило добијање сагласности управе школе о извођењу истраживања у тој школи.

Статистичка обрада података

У статистичкој обради података користили бисмо поред мера дескриптивне статистике, за опис основних карактеристика узорка, још и коефицијенте корелације за изражавање односа између појединачних варијабли, одговарајуће поступке линеарне хијерархијске регресије или анализе коваријансе за испитивање веза главних варијабли са зависном варијаблом.

СТРУКТУРА РАДА

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

УВОД

I СПЕЦИФИЧНОСТИ СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ УЧЕНИКА

II КАРАКТЕРИСТИКЕ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ШКОЛИ

III ЧИНИОЦИ ШКОЛСКОГ УСПЕХА/НЕУСПЕХА

IV ПОВЕЗАНОСТ УЛОГА УЧЕНИКА У ВРШЊАЧКОМ НАСИЉУ И ШКОЛСКОГ УСПЕХА

V ПРЕВЕНЦИЈА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ШКОЛИ

VI ПРЕВЕНЦИЈА ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

VII МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

VIII РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

IX ПРЕДЛОГ ОДГОВАРАЈУЋИХ ПРЕВЕНТИВНИХ И ИНТЕРВЕНТНИХ МЕРА И АКТИВНОСТИ

X ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

VIII ЛИТЕРАТУРА

IX ПРИЛОЗИ

Литература:

- Bacchini, Dario, Esposito, Giovanna and Gaetana Affuso (2009): Social experience and school bullying. *Journal of community and applied social psychology* 19: 17–32.
- Bašić, J. (2009): *Teorija prevencije – Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Baxendale, Sarah, Cross, Donna and Robyn Johnston (2012): A review of the evidence on the relationship between gender and adolescents' involvement in violent behavior. *Aggression and violent behavior* 17: 297–310.
- Beran, Tanya (2009): Correlates of peer victimization and achievement: an exploratory model. *Psychology in the schools* 46 (4): 348-361.
- Carey, A. T. (2003): Improving the success of anti-bullying intervention programs: a tool for matching programs with purposes. *International journal of reality therapy* 22 (2): 16-23.
- Carlson, L. Wrenn and Dewey G. Cornell (2008): Differences between persistent and desistent middle school bullies. *School psychology international* 29 (4): 442–451.
- Цветковић, Марија (2012а): Фактори који утичу на насилничко понашање ученика у бабушничкој општини. *Теме* 36 (4): 1657-1679.
- Цветковић, Марија (2012б): Неопходност интердисциплинарног проучавања социјално-педагошких проблема. У *Образовање и савремени универзитет*, тематски зборник радова са научног скупа Наука и савремени универзитет 1 – Том III, приредила Бојана Димитријевић. Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 119-134.

- Einsenbraun, K. D. (2007): Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention, *Aggression and violent behavior* 12: 459-469.
- Espelage, L. D. and Swearer, M. S. (2003): Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review* 32 (3): 365-383.
- Гацић, Александар и Александар Милојевић (2009): Школски успех и статус адолесцената у разреду. *Теме* 4 (19): 1379-1389.
- Greene, B. M. (2003): Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International journal for the advancement of counselling* 25 (4): 293-302.
- Griffin, S. Rebecca and Alan M. Gross (2004): Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior* 9: 379–400.
- Gumpel, P. Thomas and Kevin S. Sutherland (2010): The relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. *Aggression and violent behavior* 15: 349–356.
- Gwen, M. Glew, Ming-Yu Fan, Wayne Katon and Frederick P. Rivara (2008): Bullying and school safety. *The journal of pediatrics* [152 \(1\)](#): 123-128.
- Holt, K. Melissa, Finkelhor, David and Glenda Kaufman Kantor (2007): Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child abuse and neglect* 31: 503–515.
- Jenson, M. J. and Dieterich, A. W. (2007): Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention sciences* 8: 285–296.
- Juvonen, Jaana, Wang, Yueyan and Guadalupe Espinoza (2011): Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of early adolescence* 31 (1): 152–173.
- Konishi, Chiaki, Hymel, Shelley, Zumbo, D. Bruno and Zhen Li (2010): Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology* 25(1): 19–39.

- Košir, Katja and Sonja Pečjak (2005): Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure?. *Educational Research*, 47 (1): 127–144.
- Ma, Lang, Phelps, Erin, Lerner V., Jacqueline and Richard M. Lerner (2009a): The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of applied developmental psychology* 30: 628–644.
- Ma, Lang, Phelps, Erin, Lerner, V. Jacqueline and Richard M. Lerner (2009b): Academic competence for adolescents who bully and who are bullied - findings from the 4-h study of positive youth development. *Journal of early adolescence* 29 (6): 862–897.
- Ma, X., Stewin, L. L. and Mah, L. D. (2001): Bullying in school: nature, effects and remedies, *Research papers in education* 16 (3): 247-270.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K. Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A. and A. Costabile (1997): Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive behavior* 23: 345–257.
- Милошевић, Николета (2002): Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања* 34: 193-212.
- McEvoy, Alan and Robert Welker (2000): Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of emotional and behavioral disorders* 8 (3): 130-140.
- Nakamoto, Jonathan and David Schwartz (2010): Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development* 19 (2): 221-242.
- Olweus, D. (1998): *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Peterson, Sunde Jean and Karen E. Ray (2006): Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted child quarterly* 50 (3): 252-269.
- Попадић, Д. (2009): *Насиље у школама*, Београд: Филозофски факултет, Институт за психологију.

- Поповић-Ћитић, Б. (2005): Превенција фокусирана на ризичне и протективне факторе као савремени приступ превенцији преступништва младих. *Социјална мисао* 12 (1): 27-55.
- Поповић-Ћитић, Б. (2007): Породични ризични фактори насилног понашања деце и омладине. *Социјална мисао* 14 (2): 27-50.
- Поповић-Ћитић, Б. и Поповић, В. (2009): Концепт ризичних и протективних фактора – Класификација и оквири за потребе превенције поремећаја понашања деце и омладине. *Социјална мисао* 16 (3): 43-65.
- Rivers, Ian and Peter K. Smith (1994): Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior* 20: 359-368.
- Rothson, Catherine, Head, Jenny, Klineberg, Emily and Stephen Stansfeld (2011): Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence* 34: 579–588.
- Roland, Erling and Thormod Idsøe (2001): Aggression and bullying. *Aggressive behavior* 27: 446–462.
- Salmivalli, Christina (2001): Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?. *Educational research* 43 (3): 263–278.
- Salmivalli, Christina (2010): Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior* 15: 112–120.
- Salmivalli, Christina and Eija Nieminen (2002): Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive behavior* 28: 30–44.
- Salmivalli, Christina, Karhunen, Jarkito and Kirsti M.J. Lagerspetz (1996): How do the victims respond to bullying?. *Aggressive behavior* 22: 99-109.
- Salmivalli, Christina, Lagerspetz, Kirsti, Bjorkqvist, Kaj, Osterman, Karin and Ari Kaukialnen (1996): Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior* 22: 1-15.
- Salmivalli, Christina, Lappalainen, Miia and Kirsti M.J. Lagerspetz (1998): Stability and change of behavior in connection with bullying in schools – A two-year follow-up. *Aggressive behavior* 24: 205-218.

- Schwartz, David (2000): Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology* 28 (2): 181–192.
- Schwartz, David, M. JoAnn, Farver, Lei, Chang and Yoolim Lee-Shin (2002): Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology* 30 (2): 113–125.
- Shin, Yoolim (2007): Peer relationships, social behaviours, academic performance and loneliness in Korean primary school children. *School psychology international* 28 (2): 220 -236.
- Smokowski, R. Paul and Kelly Holland Kopasz (2005): Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and schools* 27 (2): 101-110.
- Спасеновић, Вера (2008): *Вршњачки односи и школски успех*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Sutton, J. and P. K. Smith (1999): Bullying as a group process – An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior* 25: 97–111.
- Swearer, M. Susan, Espelage, L. Dorothy, Vaillancourt, Tracy and Shelley Hymel (2010): What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educational researcher* 39: 38-47.
- Twemlow, W. Stuart, Fonagy, Peter and Frank C. Sacco (2004): The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals New York Academy of sciences* 1036: 215–232.
- Tutura, Wienke M. Christine, MacKinnon-Lewis, Carol, Gesten, L. Ellis, Gadd, Ray, Divine, P. Katherine, Dunham, Sherri and Dimitra Kamboukos (2009): Bullying and victimization among boys and girls in middle school - The influence of perceived family and school contexts. *Journal of early adolescence* 29 (4): 571-609.
- Unnever, D. James (2005): Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups?. *Aggressive behavior* 31: 153–171.
- Woods, Sarah and Dieter Wolke (2004): Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology* 42: 135–155.

Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за педагогију и андрагогију
Докторске студије педагогије

РЕФЕРАТ О КВАЛИФИКОВАНОСТИ КАНДИДАТА И ПОДОБНОСТИ ПРЕДЛОЖЕНЕ ТЕМЕ ЗА ДОКТОРСКУ ДИСЕРТАЦИЈУ

На основу одлуке Већа Одељења за педагогију и андрагогију изабрани смо у комисију за одобрење теме докторске дисертације Марије Цветковић, студента докторских студија на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду. Кандидат је за израду дисертације предложила тему **УЛОГЕ У ВРШЊАЧКОМ НАСИЉУ И ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА**. Након одбране предложене теме докторске дисертације, Комисија подноси извештај о одобрењу теме са одговарајућим предлогом.

Основни подаци о кандидату и дисертацији. Марија Цветковић је основне студије педагогије завршила на Филозофском факултету у Нишу 2007. године, са просечном оценом 9.52. Студентска асоцијација Филозофског факултета у Нишу прогласила ју је 2007. године за најбољег студента IV године Департамента за педагогију. Октобра 2008. године изабрана је за асистента на Департману за педагогију Филозофског факултета у Нишу за предмете *Школска педагогија* и *Предшколска педагогија*, а 2011. године је поново изабрана у исто звање. Сарадник је на пројекту *Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије* (179013), који реализује Машински факултет Универзитета у Нишу, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС. Коаутор је монографије *Грађанско васпитање и идентитет*. Поред тога, објавила је већи број радова у научним часописима и зборницима (самостално или коауторски) и учествовала на више националних и међународних научних скупова.

За израду докторске дисертације Марија Цветковић је предложила тему **УЛОГЕ У ВРШЊАЧКОМ НАСИЉУ И ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА**. Одбрана предлога теме докторске дисертације одржана је 12. 02. 2013. године, пред комисијом у саставу: доц. др Емина Хебиб, доц. др Саша Дубљанин и доц. др Љиљана Левков.

Предмет и циљ дисертације. Ученици који испољавају насилничко понашање, као и они који трпе насиље, суочавају се са различитим социјалним, бихејвиоралним и емоционалним проблемима, али и са проблемима у учењу и постизању одговарајућих образовних резултата. Негативне последице вршњачког насиља одражавају се не само на ученике директно укључене у насиље, већ и на оне који се, у најширем смислу, могу означити као посматрачи. Проблем којим кандидат Марија Цветковић намерава да се бави у својој докторској дисертацији тиче се односа између улоге коју ученици имају у вршњачком насиљу и школског успеха који остварују. Истраживања о повезаности улога у вршњачком насиљу и школског успеха углавном потичу из других средина и у њима је пажња претежно усмерена на ученике који у ситуацији насиља имају улогу насилника или жртве. Уз извесне разлике, већина истраживања указује на постојање повезаности између испитиваних феномена, при чему се налази тумаче са становишта њиховог двосмерног утицаја. У овом раду је планирано да се веза са школским успехом размотри са аспекта различитих учесничких улога у насиљу (насилници, жртве, асистенти, поткрепљивачи, аутсајдери и браниоци). На основу теоријских сазнања о вршњачком насиљу и могућностима његове превенције, као и на основу резултата спроведеног емпиријског истраживања планирано је да се разради одговарајући предлог мера и активности које школа треба да предузме у циљу пружања помоћи и подршке ученицима који испољавају неадекватно понашање у ситуацијама вршњачког насиља и остварују низак школски успех.

Циљ истраживања је да се утврди повезаност улоге у вршњачком насиљу и школског успеха ученика и да се разради предлог превентивног и интервентног педагошког деловања. Операционализација циља истраживања обухвата: (а) испитивање повезаности улоге у вршњачком насиљу и школског успеха ученика, (б) испитивање повезаности улоге у вршњачком насиљу и школског успеха с обзиром на пол и социометријски статус ученика, (в) сачињавање образложеног избора мера и активности намењених ученицима који испољавају неадекватно понашање у ситуацијама вршњачког насиља и остварују низак школски успех.

Опис садржаја (структуре по поглављима) дисертације. Теоријски део рада биће посвећен сагледавању природе вршњачког насиља и карактеристика ученика укључених у насиље, разматрању фактора који утичу на школски успех/неуспех, као и објашњењу везе између улога у вршњачком насиљу и школског успеха ученика. Посебна пажња биће посвећена сагледавању улоге школе у превенцији вршњачког насиља и предупређивању школског неуспеха.

Структура рада по поглављима обухвата:

Увод

I Теоријски део

- Специфичности социјалне интеракције ученика
- Карактеристике вршњачког насиља у школи
- Чиниоци школског успеха/неуспеха

- Повезаност улога ученика у вршњачком насиљу и школског успеха
- Превенција вршњачког насиља у школи
- Превенција школског неуспеха

II Методологија истраживања

III Резултати истраживања и интерпретација

IV Предлог одговарајућих превентивних и интервентних мера и активности

V Закључна разматрања

Литература

Прилози

Основне хипотезе од којих ће се полазити у истраживању. У истраживању се полази од следећих хипотеза: 1) претпоставља се да постоји повезаност између улоге у вршњачком насиљу и школског успеха ученика; 2) претпоставља се да постоји повезаност између улоге ученика у вршњачком насиљу и школског успеха с обзиром на пол ученика; 3) претпоставља се да постоји повезаност између улоге у вршњачком насиљу и школског успеха с обзиром на социометријски статус ученика.

Методе које ће се у истраживању применити. У истраживању је планирано да се користи дескриптивно-аналитичка метода. Од истраживачких техника примениће се анкетирање, скалирање и социометрија. До података о доминантној улози ученика у ситуацији вршњачког насиља дошло би се на основу вршњачке процене и самопроцене. Истраживање би се спровело на узроку од 400 ученика основних школа са територије града Ниша.

Очекивани резултати и научни допринос. Са становишта педагошке теорије, а посебно васпитно-образовне праксе, посебан допринос планираног истраживања очекује се у домену разматрања претпоставки, могућности и начина превентивног и интервентног деловања школе усмереног на превазилажење вршњачког насиља и предупређивање школског неуспеха. Осмишљавање и разрада (а на основу тога и примена) мера и активности које би биле у складу са потребама ученика који имају различите улоге у ситуацији вршњачког насиља може допринети успешнијем остваривању превентивне функције школе. Налази овог истраживања могу бити корисни и приликом планирања политика које се тичу рада наставника и школског особља на имплементацији програма превенције и интервенције у погледу вршњачког насиља у школи.

Закључак. На основу предложеног предмета истраживања, дефинисаних циљева и задатака, планираних метода истраживања, литературе коју је кандидат консултовао, Комисија закључује да је предложена тема *Улоге у вршњачком*

насиљу и школски успех ученика подобна за израду докторске дисертације. Имајући у виду досадашње ангажовање и резултате Марије Цветковић у домену научно-истраживачког рада, може се очекивати да ће кандидат озбиљно приступити изради докторске дисертације и да ће одговорити на постављене захтеве.

У Београду, 11.03. 2013.

Комисија:

Доцент др Вера Спасеновић – ментор

Доцент др Емина Хебиб

Доцент др Саша Дубљанин

Доцент др Љиљана Левков

