

УНИВЕРЗИТЕТ “СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ” - БИТОЛА
ФАКУЛТЕТ ЗА БЕЗБЕДНОСТ - СКОПЈЕ

Наташа С. Јованова

НАСИЛСТВОТО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТАТА

- СО ПОСЕБЕН ОСВРТ НА ПРЕВЕНЦИЈАТА-

Докторска дисертација

Скопје, 2014

Ментор:

ред. проф. д-р Оливер Бачановиќ
Факултет за безбедност - Скопје
Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола

Членови на Комисија:

ред. проф. д-р Цане Мојаноски
Факултет за безбедност - Скопје
Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола

вонр. проф. д-р Миодраг Лабовиќ
Факултет за безбедност - Скопје
Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола

доц. д-р Драгана Батиќ
Факултет за безбедност - Скопје
Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола

доц. д-р Весна Стефановска
Факултет за безбедност - Скопје
Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола

АБСТРАКТ

НАСИЛСТВОТО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТАТА- СО ПОСЕБЕН ОСВРТ НА ПРЕВЕНЦИЈАТА

Во рамките на докторскиот труд се врши анализа на феноменолошките и етиолошките аспекти на насилството меѓу децата во училиштата, со цел да се утврдат определени карактеристики во поглед на манифестација на оваа појава, да се утврдат доминантните фактори за нејзиното појавување, како и последиците кои се појавуваат кај децата. Трудот посебен акцент става на превенцијата, која е крајна цел на проучување на секоја криминолошко-виктимолошка тема, и тоа преку анализа на превентивните политики и програми и моделите на коишто се засноваат. Посебно се разгледуваат програмите на рана интервенција и програмите базирани врз ресторативен пристап во реакцијата на насилството, кои покажуваат позитивни резултати во насока на градење позитивен образец на однесување кај децата, позитивна училишна клима и безбедна средина за одвивање на процесот на воспитување и образување на децата.

Трудот, врз основа на теоретските сознанија добиени за насилството меѓу децата во училиштата, се обидува истите да ги провери и да ги дополни со емпириско истражување кое се фокусира на трите значајни аспекти, феноменологија, етиологија и превенцијата. Врз основа на добиените сознанија, трудот, покрај заклучоците дава и апликативни предлози или насоки за субјектите или за различните системи кои имаат определена улога во намалување на насилството кај децата во нашето општество.

Клучни зборови: деца, насилство, училиште, превенција

ABSTRACT

VIOLENCE AMONG CHILDREN IN SCHOOLS- WITH SPECIAL FOCUS ON PREVENTION

This doctoral dissertation analyzes the phenomenological and etiological aspects of violence among children in schools in order to determine certain characteristics concerning the manifestation of this phenomenon, to determine dominant factors for its occurrence and the consequences that occur for children. This dissertation stresses special attention on prevention like ultimate goal of every criminological and victimological study, through analysis of preventive policies and programs and models that they are based on. Especially programs about early intervention and those who are based on restorative approach in response to the violence, which show positive results in terms of building a positive children behavior, positive school climate and, safe environment for conducting the process of upbringing and education of children are considered.

This dissertation based on the gained theoretical knowledge about violence among children in schools, is trying to verify and supplement the knowledge with empirical research that focuses on three important aspects, phenomenology, etiology and prevention. Based on the research findings, the dissertation gives conclusions and applicable suggestions or guidelines for entities or different systems that have a certain role in reducing violence among children in our society.

Key words: children, violence, school, prevention

СОДРЖИНА

ДЕЛ I	9
НАСИЛСТВО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТАТА – АКТУЕЛНА ПОЈАВА	9
1. Општо за насилството	9
2. Поим за насилство во училиштата	10
3. Карактеристики на насилството во училиштата	16
4. Последици што произлегуваат од насилството меѓу децата во училиштата	22
5. Карактеристики на децата што се јавуваат најчесто како жртви, како насилници и како набљудувачи на насилство во училиштето	25
6. Насилството меѓу децата во училиштата во дел од европските држави	31
7. Кратки напомени за претходни истражувања во Република Македонија за насилството во училиштата	35
8. Методолошки дилеми во врска со мерењето на насилството во училиштата	38
ДЕЛ II	45
ЕТИОЛОГИЈА НА НАСИЛСТВО КАЈ ДЕЦАТА	45
1. Теории поврзани со објаснување на насилничкото и на агресивното однесување кај децата	45
2. Фактори на ризик и фактори на заштита	55
3. Микрофактори за насилство меѓу децата	57
3.1 Субјективни фактори	57
3.2 Објективни фактори	73
4. Макрофактори за насилство меѓу децата	99
4.1 Поврзаност на доминантни општествено-економски фактори со насилното однесување на децата	99
ДЕЛ III	105
ФЕНОМЕНОЛОГИЈА НА НАСИЛСТВОТО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТАТА	105
1. Појавни облици на насилство меѓу децата во училиштата	105
1.1. Физичко насилство	106
1.2. Психичко насилство	108
1.3. Сексуално насилство	110
2. Насилство меѓу децата преку интернет	112

3. Групно вршење насилство.....	116
ДЕЛ IV	120
ПРЕВЕНЦИЈА НА НАСИЛСТВО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТАТА.....	120
1. Превенција на насилство во училиштата	120
1.1 Мерки и интервенции за превенција на насилство во училиштата	123
2. Модели на политики и програми за превенција и реакција на насилството во училиштата	126
3. Правната рамка во Република Македонија и предвидени мерки на превенција и реакција на насилството меѓу децата во училиштата.....	133
3.1 Предвидени мерки за рана превенција и реакција на насилничко однесување во училиштата.....	136
4. Досегашни превентивни програми во Република Македонија во насока на спречувањето на насилството	141
5. Битни субјекти во справувањето со насилството меѓу децата	147
5.1 Активна или пасивна улога на учениците.....	147
5.2 Улогата на семејството во креирање позитивен образец на однесување кај децата и превенција на насилничко однесување	149
5.3 Училиштето како фактор за спречување на насилството меѓу децата во училиштата.....	153
5.4. Улога и активност на локалната заедница во спречувањето на насилството кај децата.....	155
5.5 Училишниот полицаец како фактор на заштита кај насилството во училиштата	157
5.6 Позитивното влијание на мас медиумите врз позитивен образец на однесување кај децата.....	163
6. Развој на позитивни модели на однесување кај децата.....	166
6.1 Воведување програми за подобрување на социоемоционалната клима во училиштето.....	166
7. Ресторативениот пристап наспроти традиционалниот пристап и реакција на насилството меѓу децата во училиштето	170
7.1 Ресторативни постапки/практики (елементи и принципи).....	172
7.2 Програми наменети за жртвите.....	188
7.3. Предизвици за имплементирање на ресторативните практики	189
8. Фази на креирање и спроведување превентивни програми за насилството во училиштата	190
9. Евалуација на превентивните програми и мерки за насилството во училиштата	193

ДЕЛ V.....	200
ЕМПИРИСКО ИСТРАЖУВАЊЕ ЗА НАСИЛСТВО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТАТА	200
1. Методолошка рамка на истражувањето	201
2. Резултати од емпириското истражување	208
2.1 Феноменолошки карактеристики на насилството меѓу децата во училишта.....	208
2.2 Етиолошка димензија на насилството меѓу децата во училиштето	215
3. Превенција на насилството меѓу децата во училиштата	259
Заклучоци и препораки	280
Користена литература.....	308

ЛИСТА НА ТАБЕЛИ

Табела 1. Примерок на истражувањето – ученици	206
Табела 2. Примерок на истражувањето – училишен персонал	207
Табела 3. Феноменолошки карактеристики на насилството меѓу децата во училиштето. 210	
Табела 4. Степен на зачестеност на појавните облици на насилство меѓу децата во училиштата	212
Табела 5. Место каде што најчесто се врши насилство	214
Табела 6. Времето кога најчесто се врши насилството	215
Табела 7. Логистичка регресија кај преживеаните облици на насилство (виктимизација)216	
Табела 8. Логистичка регресија кај манифестираните облици на насилство	217
Табела 9. Степен на доживеано и на манифестирано насилство меѓу девојчињата и момчињата во училиштата	221
Table 10. Разлики меѓу момчињата и девојчињата во поглед на облиците на виктимизација и облиците на манифестирано насилство	222
Табела 11. Поврзаност меѓу возраста и облиците на виктимизација и манифестираните облици на насилство	225
Табела 12. Поврзаност на агресивноста со доживеаните и со манифестираните облици на насилство	229
Табела 13. Степен на доживеано и на манифестирано насилство меѓу учениците од различно етничко потекло.....	233
Табела 14. Разлики меѓу децата од различно етничко потекло во поглед на облиците на доживеано и на манифестирано насилство	234
Табела 15. Разлики меѓу учениците од македонска националност и од албанска националност.....	237
Табела 16. Поврзаноста на социјализацијата на децата со преживеаните и со манифестираните облици на насилство.....	240
Табела 17. Разлики во поглед на доживеаното и манифестираното насилство врз основа на семејна структура.....	244
Табела 18 Поврзаност на атмосферата во семејството со доживеаните и манифестираните облици на насилство	245
Табела 19. Разлики кај насилството меѓу децата во однос урбана-рурална средина.....	249
Табела 20. Разлика меѓу училиштата во однос на етничкиот состав во поглед на доживеаното и на манифестираното насилство.....	252
Табела 21. Поврзаност на големината на училиштето со доживеаното и манифестираното насилство	256

Табела 22. Разлика меѓу училиштата во поглед на облиците на доживеано и на манифестирано насилство врз основа на постоење политика и програма во училиштата	262
Табела 23. Средни вредности според критериумот на постоење политика и програма и облиците на доживеано и манифестирано насилство	264
Табела 24. Зачестеност на изрекување на педагошките мерки	267
Табела 25. Ефикасност на педагошките мерки во спречување и намалување на насилството меѓу децата	267
Табела 26. Спроведување на Прирачникот за животни вештини	268
Табела 27. Примена на вежбите за учење на социоемоционални вештини	269
Табела 28. Разлика меѓу училиштата во поглед на облиците на доживеано и манифестирано насилство врз основа на критериумот дали применуваат или не ресторативни мерки	271
Табела 29. Ставови на учениците во поглед на реакција на наставниците – доживеано насилство	276
Табела 30. Ставови на учениците во поглед на реакција на наставниците – манифестирано насилство	276
Табела 31. Ставови на учениците во поглед на реакција на наставниците – сведоци на насилство	277
Табела 32. Ставови на наставниците во поглед на интервенирање во случај на насилство	277
Табела 33. Ставови на наставниците во поглед на интервенирањето на другите наставници во случај на насилство	277
Табела 34. Вклученост на родителите во надминување на проблемите со насилничко однесување	279
Табела 35. Ефикасност на соработката со родителите во надминување на проблемите со насилничкото однесување	279
Table 36. Соработка на родителите во делот на преземање на мерки и активности за превенција на насилство во училиштата	279

ДЕЛ I

НАСИЛСТВО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТАТА – АКТУЕЛНА ПОЈАВА

1. Општо за насилството

Кога зборуваме за насилството, првата напомена е дека општество има амбивалентна врска него. Од една страна, мнозинството од нас тврдат дека се згрозуваат од него, така што различни слогани или изреки ја декларираат нашата морална осуда кон насилството, но од друга страна, исто така, може да се забележи дека на некој начин го толерираме насилството, а понекогаш тоа и се глорифицира во светот околу нас. Како е можно истовремено да го забрануваме и да го поддржуваме насилството? Ова е сè уште парадокс со кој мнозинството од нас живее секојдневно. Може лесно да се најдат примери како ние како индивидуи и како општество сме способни во истовреме да забрануваме насилство како принцип, но дејствуваме на начини на кој го поддржуваме насилството во практика (Hardy, V. K; Laszloffy, A. T., 2007, pp. 19-20). Поради амбивалентноста кон насилството, децата се преплавени од разни пораки за насилството коишто истовремено ги учат да се против него, но и да го глорифицираат. (Hardy, V. K; Laszloffy, A. T., 2007, p. 21)

Насилството отсекогаш било дел од човековото искуство. Сепак може да се забележи дека почетокот на XXI век на еден начин ќе биде запаметен по насилството во светот.

Според Светскиот извештај за насилство, *насилството предизвикува повеќе од 1.5 милиони луѓе секоја година да се убиени, уште повеќе да доживеале не толку сериозни повреди и хронични здравствени последици*, интерперсонално насилство (насилство кај младите, насилство врз партнерот, малтретирање на децата, злоупотреба на старите лица, сексуално насилство), како и колективно насилство (поради војна и други облици на вооружени конфликти). Вкупно земено насилството е меѓу водечките причини за смрт ширум светот за луѓето меѓу 15 и 44 години (World Health Organization & Liverpool

John Moores University, 2009, p. 9). Нелсон Мендела (*Nelson Mandela*), при претставувањето на Светскиот извештај за насилство и здравје пред Светската здравствена организација, во однос на страдањата на жртвите во сиот свет, изјавил „...Ова страдање е насилство што се репродуцира, како што новите генерации учат насилство од минатите генерации, како што жртвите учат од виктимизаторите и како **што на социјалните услови кои го олеснуваат насилството им е овозможено да опстојуваат. Ниту една земја, ниту еден град, ниту една заедница не е имуна на насилството. Но, и ние не сме немоќни против тоа**“ (Herrenkohl, Aisenberg, Williams, & Jenson, 2011, p. 5-6). Коментарите на Мендела допреле до многумина кои дејствувале на полето на истражувањето и на превенцијата на насилство. Иако насилството очигледно е доста присутно насекаде во светот, тоа што веќе многу се знае за повеќето причини и последици од насилството за младите луѓе, им дава можност на научниците и на креаторите на политики за дејствување врз овој глобален проблем (Herrenkohl, Aisenberg, Williams, & Jenson, 2011, p. 5-6). Покрај фактот дека насилството отсекогаш било присутно, светот не мора да го прифати како неизбежен дел од човековото живеење. **Сè додека постои насилството, постојат и системи, религиозни, филозофски, правни коишто се развиле за да го спречат или да го намалат.** Ниту еден систем не бил комплетно успешен, но сите тие имаат придонес за намалување на ова обележје на цивилизацијата.

2. Поим за насилство во училиштата

Кога се зборува за насилство во училиштата, може да се констатира дека сè уште постојат дилеми во поглед на неговото дефинирање. Можеби проблемите не настануваат во делот на секојдневната комуникација меѓу луѓето, но се јавуваат во моментот кога е потребно да се истражува појавата. Со оглед на различните пристапи во дефинирањето, се појавуваат и различни начини на мерење, а овие разлики може да влијаат за искривување на сликата во јавноста за присутноста на појавата.

Дебарје (Debarbieux- француски истражувач кој се занимава со истражување на насилството во училиштата) тврди дека кога се прават напори да се воспостави една прецизна дефиниција за насилство во училиштата, **може да се идентификуваат**

идеолошки, историски и културолошки влијанија на начинот на кој општеството го дефинира насилството (Ortega, Sanchez, Wassenhoven, Deboutte, & Deklerck, 2006, p. 2). Исто така, и децата може најразлично да го дефинираат насилството во училиштето во зависност од нивната возраст, јазик и култура. (Смит, 2006, стр. 11)

Неможноста за консензус околу заедничка дефиниција се зголемува тргнувајќи од тоа дали *како појдовен елемент на дефинирањето* да се тргне од *лицето што манифестира насилничко однесување и неговите намери или од жртвата и од последиците што таа ги претрпела* (Carra, 2009, p. 101), дали насилството е нужно физичко, дали е насочено нужно кон лице, дали треба да се манифестира низ однесување што оштетува некој или нешто или насилство е и самата закана.

Пред да се разгледуваат дефинициите за насилство во училишта, тргнувајќи од принципот на општо кон посебно, прво се поставува прашањето **што е насилство?**

Според дефиницијата на Овеус (*Olweus*, 1999), насилството или насилничкото однесување е „агресивно однесување при што насилникот го употребува своето тело или некој предмет (вклучувајќи и оружје) со цел да нанесе (релативно сериозни) повреди или да предизвика вознемирување кај други индивидуи“ (Јованова, 2008, стр. 136). Сведувањето на насилството нужно само на физичкиот облик (што секако е погрешно) се забележува и во дефиницијата на Елиот (Elliot) и соработниците (1998) коишто наведуваат дека тоа претставува „закана или употреба на физичка сила со намера да предизвика физички повреди, штети или заплашување на друго лице“. (Dogutas, 2011, p. 8)

Дефиницијата на **Светската здравствена организација (2005)** е најчесто употребувана и таа под насилство подразбира „*намерна употреба на физичка сила или моќ, што реално е насочена кон себе, кон друго лице, против групи или заедници, што резултира или со повреда, смрт, психолошка повреда, неправилно развивање, депривација или зголемена можност да дојде до нив.*“ (Ortega, Sanchez, Wassenhoven, Deboutte, & Deklerck, 2006, p. 18) (Caribbean Child Development Centre, 2005, p. 12)

Според **Попадиќ**, под насилство се подразбира „*намерно и неоправдано нанесување штета на некој друг*“, укажувајќи притоа дека тоа однесување е разновидно и сложено исто колку што може човековата комуникација да биде разновидна и сложена, но може грубо да се подели на вербално и на невербално, и може да се состои во физичко

повредување, нанесување материјална штета или психолошко повредување, како што е застрашување, посрамотување, социјална изолација и слично. *Неоправданоста* се состои во нелегитимноста, незаслуженоста, прекумерноста и непримерноста на таквото постапување (Popadić, 2009, p. 13). Но, што ако насилното однесување е оправдано и сразмерно на нанесената повреда? Дали тоа би значело дека не постои насилство или тоа однесување не е насилно однесување?! Во таа смисла, ваквото објаснување на авторот може да биде дискутабилно. Но, сепак оваа дефиниција, како една од пократките е издржана и се однесува општо за насилството, бидејќи тргнува од намерата којашто задолжително треба да постои и од штетата (разновидна по својата природа) којашто може да биде предизвикана. Таа може да се земе и како појдовна основа при дефинирањето на насилството во училиштата.

Врз основа на наведените дефиниции за насилството, и движејќи се од општо кон посебно, потребно е да го разгледаме прашањето за конкретно дефинирање на насилството меѓу децата во училиштата. Генерално, дефинициите за насилство во училиште пред сè ги опфаќаат следните категории: вербално, физичко, сексуално и психолошко насилство, социјално исклучување, насилство против имотот, закани, напади, ширење гласини (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999). Во таа смисла, може да се сретнат мноштво дефиниции за насилството во училиштата дадени од различни автори.

Според **Центарот за превенција на училишно насилство во Северна Каролина** (Center for the Prevention of School Violence (North Carolina Department of Juvenile Justice and Delinquency Prevention), под насилство во училиштата се подразбира **„кое било однесување што ја прекршува образовната мисија на училиштето или пак неговата клима на почитување или пак ги загрозува намерите на училиштето да биде ослободено од агресија насочена кон лица или имот, дрога, оружје, нарушување или пак неред”** (Center for the Prevention of School Violence, 2002, p. 1). Сепак, наведената дефиниција е премногу широка и тешко би можела навистина да се операционализира при истражување на насилството во училиштата. Фурлонг и Морисон (Furlong & Morrison, 2000), наведуваат дека, и покрај тоа што не постои чиста дефиниција, насилството во училиштата е потребно да биде концептуализирано како **„многострана конструкција**

што ги вклучува и криминалните акти и агресијата во училиштата што го блокира развојот и учењето и ја повредува училишната клима“ (DiFonzo, Gall, & Quante). На дефиницијата може да ѝ се даде критика во смисла на тоа дека под насилство не мора да се подразбира само вршење криминални акти и агресија туку и други девијантни однесувања (што значат однесувања со коишто се кршат општоприфатените норми на однесување).

Според група автори, асоцијалното однесување се однесува на „широк спектар на вербални и на невербални интеракции меѓу луѓето, што се јавуваат во или околу училиштето, вклучувајќи и малициозни намери што предизвикуваат ментална, психолошка или материјална штета или повреда на лица, како и повредување на неформалните правила на однесување“ (Huubregts, Vettenburg, & D’Aes, 2003, p. 35). *Сепак, насилничкото однесување не значи и не би требало да се изедначи со асоцијално однесување. Можеби лицето покажува асоцијално поведење (на пример цртање графити, користење дрога, алкохол), но тоа не значи дека тоа е насилничко однесување!*

Многу автори во литературата насилството меѓу децата во училиштата го поистоветуваат со малтретирање (bullying¹), иако тие не се ниту концептуално ниту теоретски исти. Затоа е потребно да се направи соодветна разлика и да се објасни врската помеѓу овие два термина.

Малтретирањето/задевањето кај децата (bullying) најпрво го дефинира еден од пионерите на изучување на оваа појава, норвешкиот истражувач Дан Олвеус (Dan Olweus), кој под оваа појава го подразбира следното: *„Едно лице е подложно на малтретирање или задевање (bullying) кога тоа е често или постојано предмет на негативно однесување од страна на едно или на повеќе лица“*. Негативното однесување се јавува тогаш кога лицето намерно нанесува повреди или непријатности на други лица со физички контакт, со зборови или на друг начин (според Cares, 2006, p. 1). Исто така, возможно е да се преземат некои негативни однесувања без употреба на зборови или физички контакт, како што се правење гримаси или намерно исклучување на некој од определена група. (Finley, 2011)

¹ Во македонскиот јазик нема точен превод на термин „bullying“, меѓутоа се однесува на малтретирање, задевање или вознемирување.

Департаментот за образование на САД (The United States Department of Education) ја употребува дефиниција според која малтретирањето или задевање (bullying) вклучува намерни, најчесто непровоцирани дејства или обиди за да се повреди друг. Тие можат, според својата природа, да бидат физички или вербални, директни или индиректни, потребно е да вклучуваат повторувани негативни акции од едно или од повеќе лица против друго лице и да имаат неизбалансираност на физичката и на психичката сила. (Zolotar, Saralidze, Gogvadze, & Lynch, 2006, p. 7)

При анализа на *дефинициите за малтретирањето/задевање (bullying)* што постојат во литературата, можеме да забележиме одредени специфичности во однос на поширокиот термин насилство во училиштето. *Според одредени автори, малтретирањето (bullying) е подврста на агресија, карактеризирана со она што се нарекува „double IR“, што значи неизбалансираност на моќ, намерно однесување и повторување во текот на времето* (Orpinas & Horhe, 2006, p. 14). Моќта може да се појави на различни начини: преку физичката големина или сила, според статусот што го имаат во групата или преку угледот во рамките на група на врстници со цел да се исклучат други деца (Morrison, 2002, p. 2). Сепак, се прифаќа размислувањето со кое се нагласува дека малтретирањето (bullying) е специфичен подвид на насилството во училиштата, со кој може да се опфати широка низа на насилни однесувања (сексуално вознемирување, употреба на оружје или училишни тепачки), како и разни облици на психичко насилство (Devine & Cohen, 2007, p. 65). Меѓутоа ваквите однесувања не можат да се подведат под малтретирање или задевање (bullying) доколку не одговараат на неговата дефиниција (неизбалансираност на моќ, повторливо и намерно насочување кон жртвата). (Jimerson & Furlong, 2006, p. 112)

Затоа што одредувањата на Олвеус служеле како појдовна основа во многу истражувања, во кои испитувањето на насилство во училиштата често се сведуvalo на истражувањето на малтретирањето/задевањето (bullying), важно е да се нагласи дека проучувањето на насилството во овој труд, не се сведува на малтретирање или задевање. Така, во рамките на одредувањето на насилството во училиштето се вбројуваат: а) не само физичко насилство туку и други облици на психолошко, сексуално насилство; б) насилни

однесувања што се јавиле и само еднаш и в) насилство каде што не мора да постои несразмерна сила.

Согледувајќи ги наведените дефиниции она што можеби сè уште создава дилема е прашањето: Како може да се определат (квалификуваат) насилничките акти во училиштето: како несоодветно однесување, како девијантно однесување или како криминално однесување? Прво што може да се забележи е дека постои една тенденција за **разгледување на насилството во поширока смисла**, не ограничувајќи се само на оние однесувања коишто се дефинирани како такви во законска смисла. Второ, *ако се разгледаат сите облици во коишто се извршува насилството меѓу децата во училиштата и ако се анализираат актите на насилство, тешко можеме овие однесувања да ги ставиме во една група или да ги класифицираме во една категорија*. Актите на насилство може да се движат од изолација и социјално исклучување, задевање, преку вербални навреди, закани па до физички напади и сексуални вознемирувања, акти што понекогаш може да се класифицираат како девијантно однесување, а понекогаш и како сериозни насилнички акти коишто може да се дефинираат како кривични дела.

Во рамките на училишното насилство, може да се зборува за насилство што е насочено во различни правци – меѓу децата, наставниците кон децата, децата кон наставниците и од страна на трети лица. Но, сепак, поради поголема длабочина и исцрпност во истражувањето на овој труд, работната дефиниција ја ограничивме само на насилството меѓу децата во училиштата. Така, во рамките на истражувањето како работна дефиниција за насилството меѓу децата во училиштата (што се користи при емпириското истражување), се прифати дефиницијата којашто беше употребена во истражувањето на проектен тим на Факултетот за безбедност во 2010 година² (Bačanović & Jovanova, 2011) со одредени модификации, така што под насилство меѓу децата во училиштата се подразбира *„кога едно или повеќе деца, намерно вознемируваат, напаѓаат, повредуваат, им оштетуваат предмети или вршат закани врз друго дете во*

² Проектен тим составен од проф. д-р Оливер Бачановиќ, доц д-р Весна Стефановска, асс. м-р Наташа Јованова и студенти од четврта година од криминалистичко криминолошка насока, генерација 2009/2010 година.

училиште, притоа употребувајќи разновидни физички, психички (директни и индиректни) или сексуални дејства“.

3. Карактеристики на насилството во училиштата

Присуството на насилството го доживуваме како реалност, а уште повеќе го чувствуваме преку прикажување на насилството на телевизиите како „нормален“ дел од нашето секојдневие. Гарбарино (Garbarino) тврди дека насекаде во светот милиони деца и адолесценти растат опкружени со насилство (Dogutas, 2011, p. 2). Секој ден, ширум светот е проценето дека **227 деца и млади (од 0-19 години) умираат како резултат на интерперсонално насилство, а уште повеќе деца се сместени во здравствена установа поради повреди** (World Health Organization & Liverpool John Moores University, 2009, p. 34). Со тоа се нарушуваат погрешните впечатоци дека детството и младоста е типичен период на заштитена невиност, а уште повеќе застрашува тоа што сè повеќе се појавува на места кои се перцепираат за сигурни, како што се семејството и училиштето. (Barbanel, 2005, p. 1)

Насилството во училиштата во светот како предмет на дискусија меѓу јавноста стана доминантно во последните неколку декади (Show, 2004, p. 94). Сепак, **тоа што е насилството е може доста актуелно прашање денес, не значи дека е нов проблем на општеството.** Всушност, се смета дека откако постојат училиштите дворови, постојат насилници во училиштето, се појавуваат тепачки, се врши изнудување пари од други ученици или пак се врши нивно вознемирување. **Дури се смета и дека високиот степен на насилство во училиштата не е карактеристика за XXI век.** Страшниот настан во САД се случил уште во 1927 година кога било бомбардирано едно училиште Bath Consolidated School во кое биле убиени 38 деца, е само еден од доказите за тоа. Но, може да се забележи дека насилството во училиштето го доби својот публицитет преку настанот што го шокираше САД, меѓутоа и светот со убиствата во средното училиште Колумбајн (Columbine) во Литлтон, Колорадо (Littleton, Colorado), каде што 15 лица биле убиени и други 23 повредени во еден ден од страна на двајца ученици од училиштето (Peggy, 2009, p. 5). Медиумите известуваа „околу пет часот наутро на 20 април 1999, двајца ученици

Ерик Харис (Eric Harris) (18) и Дилан Клеболд (Dylan Klebold) (17) почнале да го спроведуваат нивниот план што набрзо беше познат како најлош училишен масакр во историјата на САД“ (McCabe & Martin, 2005, p. 1). Настаните проследени со екстремн облик на насилство во училиштата коишто се појавуваат интензивно во периодот од 1999 година во САД во медиумите добиваа и светско внимание. Меѓутоа, се смета дека еден таков настан ја засени јавната свест за долгиот и бавен масакр (преку секојдневни инциденти) којшто се појавувал од ден на ден во училиштата во светот (Garbarino, 2001, p. 5) и коишто не секогаш значел вршење на сериозни акти на насилство, но претставува некој вид вознемирување (Daniels & Bradley, 2011, p. 29). Преку прикажувањето на вакви одредени екстремни облици на насилство во училиштата во електронските и во печатените медиуми, оваа појава стана сериозна грижа во национални, но и во меѓународни рамки. Драматичното и шокирачкото насилство ги остави наставниците и учениците вознемирени за потенцијалот на насилство во нивното училиште (Skiba, Boone, Fantanini, Wu, Strussell, & Peterson, 2011, p. 1), за што потврдуваат податоците од истражувања што укажуваат дека веќе од 90-тите години на минатиот век, значаен дел од наставниците и учениците изјавиле дека се плашат да одат на училиште. (Barbanel, 2005, p. 1)

Дилемите во поглед на тоа дека каков било облик на насилство во училиштето е нормален дел од детството на секој ученик, полека исчезнуваат. Но размислувањата и истражувањата продолжуваат во потрага по одговор на некои многу значајни аспекти поврзани со насилството во училиштата. Дискусиите се однесуваат на неколку битни прашања: *колку е присутно училишното насилство, кои се неговите феноменолошки и етиолошки карактеристики, какви последици предизвикува и кои мерки и програми се најефикасни за негово спречување.*

Анализата на *феноменолошките карактеристики* на насилството меѓу децата во училиштата (како еден сегмент од предметот на истражувањето на овој труд) во минатото не била продлабочена. Мора да се забележи дека поранешните истражувања се обидуваа да го проучуваат ова прашање со акцентирање на физичкото насилство и со агресивното однесување на момчињата во училиштето (Јованова & Стојковска, 2010), па во согласност со тоа превентивните политики беа исклучиво насочени кон овој облик на насилство. Ова

може да се објасни врз основа на тоа што на училишниот кадар и на родителите веројатно им е многу полесно да го идентификуваат физичкото насилство. На сето ова може да се додадат и одредени стереотипи што постоеја, а коишто се поврзуваа со тоа дека насилничкиот образец на однесување е карактеристичен исклучиво за момчињата. *Меѓутоа во XXI век, не можеме да ја негираме промената на феноменолошките облици на насилството меѓу децата.* Природата на проблематичното однесување на учениците е сменета од ситни иритации со зголемен број опасни акции насекаде во светот. Додека наставниците во одредени држави во 40-тите години на минатиот век како најчести проблеми во училиштето ги наведувале големата врева, расфрлањето и употребата на гуми за цвакање, веќе во 80-тите и во 90-тите години проблемите се заоструваат и се заменуваат со силувања, кражби и употреба на дрога. Резултатите од истражувањата за насилството во последните две декади укажуваат дека се менува и структурата на оние што вршат насилство, односно *сè повеќе се вклучени и девојчињата, но пред сè, кај вербалното и кај психолошкото насилство* (Cowie & Dawn, 2008, p. 3). Одредени истражувањата покажуваа дека сè повеќе зачестува и *групното извршување на насилството, и тоа преку одредени облици на психолошко насилство* како што се изолација на други ученици од некои активности, игри, дружења, ширењето неточни гласини во подолг период, давање погрдни имиња, давање погрдни коментари за начинот на облекување и исмејување, наведување друг на подреденост, манипулација или кажување конкретни зборови што поттикнуваат реакција од некој минат настан. Тоа упатува на неколку констатации: *се појавуваат поинакви или се менуваат феноменолошките карактеристики на училишното насилство, се изедначува степенот на вклученост на девојчињата во насилство, се заменуваат полесните со потешки облици на насилство, подиректните со посуптилни облици на насилство, се зголемува групното насилство во училиштето и се врши на места и во време кога отсуствува надзорот од страна на определени лица во училиштето.*

Еден, исто така, значаен аспект при истражување на насилството меѓу децата се однесува на *етиолошката димензија за насилството* кај децата, којашто би требало да ни даде одговор зошто и од кои причини децата покажуваат одреден вид насилничко однесување. Но, не постои едноставен одговор за корените на насилството кај децата. Во

литературата се зборува за интеракција на факторите на четири нивоа, на *индивидуално, на интерперсонално, на ниво на заедница и на ниво на општеството во целина* (Cowie & Dawn, 2008, p. 18). Според Смит, факторите коишто влијаат врз насилството во училиштата може да се поделат на: *видот на училиштето и климата во училиштето, карактеристиките на групата врсници, карактеристиките на учениците (возраста, полот, етничката припадност, семејните околности, посебните образовни потреби) како и историските трендови.* (Смит, 2006, p. 14)

Покрај наведените константи фактори на ризик коишто опстојуваат без оглед на времето во кое дискутираме за насилството во училиштата, сепак постојат определени *фактори коишто зависат од конкретните околности и услови.* Промената на општествените односи во последните години (како што е транзицијата во Источна Европа но и пошироко, влијае врз појава на сè поагресивно однесување кај децата), промената на општествените норми на однесување влијаеше како кај возрасните така и кај децата, постоење и заострување на социјалните разлики, постоење меѓуетничка нетрпеливост (Спасески, Аслимоски, & Бачановиќ, 2006, p. 114), зголемениот обем на прикажување на насилство во медиумите и користењето на интернетот и одредени социјални мрежи до одреден степен влијае на прифаќање на насилството како нормален начин на однесување.

Меѓународните истражувања во последните десет години ги истакнуваат сериозните *краткотрајни, но и долготрајни ефекти од виктимизација*³ (Бачановиќ, 1998) *меѓу децата и адолесцентите во училиштата* (Show, 2004, p. 95), особено за вознемирувањето, заплашувањето и тепањето, со што го покренува најзначајното прашање на кое требаше да се одговори – *како општеството ќе се справи со насилството меѓу децата.* Оттука, особено е значајно да се анализираат пристапите што се користат во насока на спречување или намалување насилство, постоењето политики за превенција, превентивни програми, мерки и активности и најзначајно од сè евалуација на постигнатите ефекти, со цел нивно менување или подобрување. Ова е значајно од аспект на размислувањето дека ако училиштето е местото каде што се претпоставува дека децата ќе бидат заштитени, тогаш климата на насилство во едно училиште е спротивна на

³ Под виктимизација се подразбира процес на станување жртва.

правата на децата да живеат без страв и заплашување (Смит, 2006, р. 10). Оттука, *здравите и училишни средини без насилство се предуслови за успешен образовен процес, кој, од друга страна, е основа за правилен развој и професионално насочување на младите во општеството.*

Токму овие аспекти се и главните прашања што се разгледуваат во овој труд, започнувајќи со проучување на феноменолошките и на етиолошките карактеристики, коишто даваат насоки како да се одговори на најзначајното прашање превенцијата на насилството во училиштата. Во трудот теоретски се обработуваат прашањата за насилството меѓу децата. Дополнет е и со резултати од емпириското истражување што е спроведено за овој труд. Преку обработката на теоријата и преку анализата на резултатите од истражувањето, се проверија поставените хипотези на овој труд.

Хипотетичката рамка на овој труд ги опфаќа трите дела, така што при обработка на секој одделен дел се проверија сите поставени хипотези на трудот. Кои гласат:

Главни хипотези

- Индивидуалните карактеристики на децата, семејните карактеристики и училишните карактеристики заедно влијаат врз насилството меѓу децата во училиштето.
- Отсуството на политики и на програми за превенција во училиштата е поврзано поголем степен на насилството меѓу децата во училиштето.

Посебни хипотези:

- Одредени карактеристики на децата (пол, возраст, етничко потекло, агресивност) се поврзани со облиците на насилството меѓу децата во училиштата.
- Структурата на семејството на децата е поврзана со степенот на насилничко однесување во училиштето.
- Атмосферата во семејството е поврзана со манифестација на насилно однесување.
- Степенот на социјализација е поврзан со доживеаните и со манифестираните облици на насилство.

– Степенот на насилство меѓу децата во училиштата зависи од одредени карактеристики на училиштето (големина, местоположба, мултиетничкиот состав)

–Отсуството на реакцијата на наставниците е поврзано со успешна превенција на насилството во училиштето.

–Традиционалните мерки на реакција на насилството не влијаат врз превенција на насилството меѓу децата во училиштата.

– Училиштата во кои се применуваат некои мерки базирани врз принципите на ресторативната правда имаат понизок степен на насилство меѓу децата во училиштето.

–Недоволниот ангажман и соработка на родителите со училиштето и при реакција и при превенција е поврзано со ефикасноста во спречувањето на насилството меѓу децата во училиштата.

Поединечни хипотези

–Девојчињата се виктимизирани во поголем степен за разлика од момчињата.

–Колку што се зголемува возраста на децата толку се зголемува и манифестацијата на насилничко однесување.

–Со зголемување на степенот на агресивноста кај детето се зголемува и степенот на манифестирање на насилство.

– Колку е поладна вкупната атмосфера во семејството толку се зголемува манифестирањето на насилничкото однесување.

–Училиштата со поголем број ученици имаат повисок степен на манифестирано насилство за разлика од училиштата со помал број ученици.

–Училиштата со етнички хомоген состав имаат повисок степен на застапеност на ученици кои покажуваат насилничко однесување.

– Степенот на виктимизација се зголемува на местата и во времето кога има отсуство на контрола од страна на училишниот кадар или персонал.

4. Последици што произлегуваат од насилството меѓу децата во училиштата

Кога се разгледува прашањето за насилството меѓу децата, се поставува прашањето: *Зошто постои голема загриженост за оваа појава?* Постојат неколку главни причини за загриженост. Хавкер и Болтон (Hawker & Boulton, 2000) наведуваат дека заклучоците од емпириските студии „откриваат присуство на вознемирување во училиштата што веќе не смее да се игнорира“ (О’Мур & Милтон, 2006). Во согласност со констатацијата на авторите, директните **штетни ефекти врз жртвите на насилство или врз училишната средина и предизвикувањето несигурност и страв кај учениците се едни од главните причини за загриженост.**

Последиците од насилство во училиштето може да бидат сериозни, дури и фатални. Мона О’Мур (Anti-Bullying Centre, Trinity College Dublin) вели дека: *„има многубројни истражувања коишто укажуваат дека индивидуите, било да се работи за дете или за возрасен, што е постојано подложен на навредливо однесување, често е подложен на зголемен ризик за појавување стрес којшто понекогаш може да доведе до самоубиство“* (Јованова, 2008). Но, сепак мора да се нагласи дека какви ќе бидат последиците кај детето, дали краткорочни или долгорочни и со каков интензитет ќе опстојуваат, зависи од многу фактори. Пред сè, зависат од обликот на насилство, времетраењето, од видот на реакцијата, од резилентноста на детето и во каква улога се наоѓа во насилничкиот акт (како жртва, насилник или наблудувач).

Какви се последиците за жртвите? Утврдено е дека изложеноста на насилство има бројни негативни последици што припаѓаат во интернализирани (емоционални) и екстернализирани проблеми (проблеми во однесување). Во таа смисла, Ригби (Rigby, 1998) констатира дека децата што се континуирано виктимизирани во училиштето имаат **ниско ниво на самодоверба, се зголемува изолацијата, одбиваат да одаат во училиште, го намалуваат успехот, покажуваат психоматски симптоми и хронична депресија, болест, тага, уплашеност, несигурност,** коишто често се провлекуваат низ сиот нивен живот (Orpinas & Horhe, 2006, p. 3). Децата жртви имаат и други проблеми поврзани со стресот како што се: **главоболка, несоница и стомачни тегоби.** Во екстремни случаи го напуштаат училиштето и се обидуваат на самоубиство или го убиваат насилникот.

Крњајиќ (2004) при преглед на истражувањата во кои биле анализирани жртвите и нивната реакција, врз основа на резултатите, направил обид да го предвиди однесување на жртвите по неколку години преживување насилство. Податоците покажале дека децата жртви во споредба со другите деца ќе бидат повеќе изложени на *повисоко ниво на стрес во семејство* и често ќе покажуваат асоцијално однесување, било да се работи за повлечено однесување или за претерано нападно однесување (Beljanski, 2009, pp. 715-716). Во таа смисла и Ригби констатира дека децата жртви често пати знаат да ги нападат другите како одмазда, чувствувајќи дека имаат право на тоа. (Rigby K. , 2003, p. 5)

Проблемот со депресијата кај децата што настанува како резултат на насилството во училиштето, е потврдено во истражувањето во Хрватска во 2003 година. Резултатите покажале дека *жртвите на насилничко однесување во училиштето* што биле на дванаесетгодишна возраст биле **подепресивни од лицата што не биле жртви на такво однесување** (Buljan- Flander, 2004). Слични резултати биле потврдени и во истражувањето на Кериковски (Kerlikowske, 2003), во кое 26% од девојчињата што биле жртвите на насилство изјавувиле дека *се депресивни*, во споредба од 8% од девојчињата што се депресивни, но не се жртви. Исто така, кај **жртвата е воочен поголем процент на самоубиства во однос на децата што не биле жртви на врсничко насилство**, и тоа 8% за девојчињата и 4% за момчињата, во споредба со 1% вкупно за децата што не биле жртви на насилство во училиштето.

Често пати кај децата се забележуваат *проблемите со концентрација*, а како резултат на тоа се појавува и лош училиштен успех. Такви деца го избегнуваат училиштето, го перцепираат како непријатно и опасно место, почнуваат да изостануваат во училиштата (Nedimović, 2010). Процентот на изостанувањето од наставата и напуштањето на училиштето е повисок кај жртвите отколку кај децата кои не биле жртви на насилство. Според Ригби, како последица на насилство 16% од момчињата и 31% од девојчињата одговориле дека *го напуштиле училиштето* во обид да го избегнат насилството (Rigby, 1998). Ваквите заклучоци се потврдуваат и во резултатите од овој труд, од коишто може да се утврди дека децата коишто биле виктимизирани понекогаш не оделе на училиште поради страв од вознемирување, малтретирање, напад, заканување или повредување. Резултатите се индикатор за тоа дека возрасните не ги препознаваат раните знаци кои укажуваат дека некое дете се наоѓа во улога на жртва.

Покрај жртвата, постои веројатност за појава на последници и кај децата што покажуваат насилничко однесување. Додека на насилство во училиштата се гледа како на проблем што влијае само врз жртвите, има сè повеќе истражувања според кои учениците што се дел од насилнички акти, се исто така изложени на ризик од *недоволна самопочит, депресија и самоубиствени идеи* (Rigby, 2002). Резултатите од истражувањата ја потврдиле и тезата дека кај децата што покажуваат насилничко однесување во училиштето, постојат **поголеми можности во иднина да развијат асоцијални однесувања или да се впуштат во криминал подоцна во животот** (Rigby, 1998). Последниците уште повеќе може да се заострат ако отсуствува каква било реакција и помош за промена на однесувањето за прикажување на моќта над другите во адолесценцијата и во возрасната доба (Rigby, 2003, p. 5). Со отсуство на каква било реакција се дава сигнал дека тоа што се прави е прифатливо во општеството. На тој начин, се олеснува патот тие понатаму во животот да станат реална опасност за другите на работното место, но и во нивните домови.

Она на што најмалку се внимава е какви *последници предизвикува насилството врз другите деца*. Треба да се очекува дека и *набљудувачите, пасивните сведоци на насилните инциденти се негативно погодени*. Набљудувачите на инцидентите покажуваат повеќе соматски симптоми, како што се: *нарушено спиење, немање енергија, главоболки*, отколку оние што биле сведоци. Дури и возрасните што биле сведоци на малтретирање или насилнички инциденти, биле посклони кон покажување психолошки симптоми и промени во однесувањето: зголемена агресивност, иритабилност, емоционална истоштеност и повлекување (О'Мур & Милтон, 2006). Децата коишто ниту вршат, ниту пак преживеале насилство, но се сведоци на насилство, често *се чувствуваат несигурни кога набљудуваат некој случај на насилство*, чувствувајќи дека нивната слобода е ограничена бидејќи мора да се бранат од можноста да бидат нападнати или може да бидат вознемирени од тоа што се случува околу нив (Rigby, 2003, p. 5). Ваквите тврдења се потврдени и во истражувањето во Хрватска во 2003 година (Buljan- Flander, 2004) коешто утврдило дека дури и децата што се јавуваат како сведоци на насилничко однесување и застрашување во училиште *може да станат подложни на поголем ризик на толерирање агресивно однесување во иднината* или пак да се приклонат во вршење насилство, со цел да бидат заштитени од евентуална нивна виктимизација (Buljan- Flander,

2004). Затоа насилството не треба да се разгледува само од аспект на последиците што ги предизвикува кај жртвите и кај насилниците, туку и на оние што се сведоци, но и на вкупната клима во рамките на училиштето.

5. Карактеристики на децата што се јавуваат најчесто како жртви, како насилници и како набљудувачи на насилство во училиштето

Во рамките на литературата се дава опис на типичните жртви на насилство, укажувајќи дека тие имаат некои заеднички карактеристики. По правило, се смета дека, тоа се деца што се *несигурни, физички послаби, пречувствителни, анксиозни и повлечени*, (Byrne, 1994; Marano, 1995) *тивки, депресивни, со ниска самодоверба и лоша слика за себе, а на напад реагираат со повлекување и со пелтечење* (Cowie & Wallace, 2000) (Olweus, 1993). Често се сметаат за непривлечни, глупави и неспособни. Олвеус, наведува дека жртвите на насилството се *непопуларни и често немаат ниту еден пријател* (Beljanski, 2009, p. 715-716). Повлечените деца, што тешко се вклопуваат во друштво на врсниците најчесто се деца што се презаштитени и претерано контролирани од страна на родителите. Ваквиот опис типичен за жртвите важи и за двата пола и за различни возрасти.

Децата често се јавуваат во улога на жртви затоа што поседуваат некој недостаток како што е *некое физичко оштетување, пелтечење, прекумерна тежина* или слично, што не значи дека поради тој недостаток станале жртви, но според перцепцијата на насилниците тие се пред сè погодни и лесно воочливи за напад. Ако детето што манифестира некој облик на насилство ја насети слабоста на спротивната страна, веројатноста за виктимизација уште повеќе се зголемува. Во оваа насока, *децата со инвалидитет* често знаат да бидат предмет на напад поради недостатокот со кој се соочуваат. Ваквите деца се помалку интегрирани во врсничките групи, со помалку пријатели што би ги заштитувале, а тие фактори се битни (Cowie & Wallace, 2000), така што не ретко деца со определен инвалидитет се предмет на исмејување меѓу децата во училиштата.

Сепак постои настојување да се направи разлика меѓу типовите жртви, *за да не се опишуваат сите жртви на идентичен начин*. Можеме да зборуваме за некои генерални карактеристики на жртвите на насилство, меѓутоа и да забележиме дека тие карактеристики се однесуваат пред сè на оние деца што во подолг временски период се наоѓаат во таква улога и коишто повеќекратно доживуваат некои облици на насилство. Една поделба, што може е корисна, е на **краткотрајни и на стабилни жртви**, зашто може да се претпостави дека последиците од виктимизацијата во голема мера зависат од нејзиното траење. Смит и Шу (Smith & Shu, 2000) ја испитувале должината на насилната интеракција и утврдиле дека една половина од жртвите навеле дека тоа биле краткотрајни епизоди, околу една недела, а, во ретки случаи, насилството траело и неколку години. Слични податоци се добиваат и од резултатите од истражувањето спроведено за овој труд, што укажува дека во принцип **децата што се појавиле во улога на жртви преживеале краткотрајни епизоди на насилство** (што не значи дека биле и помалку сериозни). Во друго истражување (Schafer, et al., 2004), 28% од младите што го завршиле школувањето изјавиле дека биле жртви на насилство, а 29% од тој број (8% од вкупниот број) дека биле изложени на насилство во континуитет и во основно и во средно училиште, што укажува дека се наоѓаат во улога на стабилни жртви. Размислувањата на *Олвеус* (Olweus D., 1978) се движат во насока **дека доколку еднаш биле жртва, со промена на определени околности голема е веројатноста повторно да се најдат во таа улога**. Авторот утврдил дека децата кои биле жртви на 13 години веројатно дека ќе бидат жртви и на 16 години, кога ќе се најдат во друго училиште, со промена на наставниците и на соучениците во одделението. Пол и Цилезен (Paul & Cillessen, 2003) кои ги следеле резултатите на изложеност на насилство на децата во основни училишта и во пониските класови во средно училиште, утврдиле дека корелацијата меѓу соседните класови е 0,70, дури и таму каде што преку премин во нова средина и менување на одделението доаѓа до значајна промена во контекст. Едно од објаснувањето е дека насилство создава маѓепсан круг: злоставуваните деца сè повеќе губат самодоверба, што ги прави повеќе да бидат погодни да станат мети, а тоа да води до уште поголема загуба на самодовербата (Popadić, 2009, pp. 114-115) и уште поголем степен и подолготрајност на виктимизација.

Врз основа на анализата на можните последици што може да се појават кај децата што доаѓаат во допир со насилството, едно од најчесто поставуваните

прашања е: Како да се препознае жртвата во практика? Децата што доживуваат некој облик на насилство може да покажуваат еден или повеќе од следните знаци (Beljanski, 2009, p. 715-716):

а) Во училиште

Примарни знаци

- други деца ги задеваат, ги навредуваат, ги омаловажуваат, ги исмејуваат, ги застрашуваат, ги понижуваат, им заповедуваат, ги потчинуваат
- се шегуваат на нивна сметка
- ги удираат со раце и со нозе
- им ги одземаат, им ги оштетуваат или им ги расфрлуваат книгите, парите или некој друг предмет
- имаат искината облека, модринки, белези, исеченици или гребнатинки што не можат да се објаснат (Beljanski, 2009, p. 715-716)

Секундарни знаци

- често се исклучени од групата на врсници за време на одморот, се чини како да немаат ниту еден добар пријател во своето одделение
- бираат меѓу последните за тимските спортски игри
- настојуваат да останат близу до наставниците или до други возрасни личности за време на одморот
- не зборуваат отворено во одделението, оставаат впечаток на несигурни и плашливи
- се чинат несреќни, потиштени, плачливи
- нивниот училиштен успех постепено слабее. (Beljanski, 2009, p. 715-716)

б) Во домот

Примарни знаци

- доаѓаат дома од училиште во скината или во неуредна облека, со оштетени книги или училишна торба
- имаат модринки, повреди, исеченици и гребнатинки што не можат да се објаснат (Beljanski, 2009, p. 715-716)

Секундарни знаци

- не доаѓаат другари од одделението или некои други врници во домот по училиште, ретко кога одат кај другари или на игралиште во слободно време
- немаат добар другар со кој би го поминале времето по училиште
- ретко ги повикуваат на роденденски и на други забави, ниту имаат волја да организираат забава (затоа што мислат дека никој не сака да дојде)
- безволно или со страв одат на училиште, имаат слаб апетит, имаат чести главоболки или болки во стомакот
- избираат нелогичен пат до училиштето (со оглед на тоа дека често се задевани на патот од и до училиштето)
- имаат немирен сон
- губаат интерес за учење и за сè што се однесува на училиште, добиваат лоши оценки
- изгледаат несреќни, тажни, потиштени или искажуваат неочекувани промени во расположението, раздразливост и нагли испади на бес
- бараат или крадат пари од семејството (за некој друг кој им се заканува) (Beljanski, 2009, p. 715-716)

Кога станува збор за **генералните црти или карактеристики на лицето коешто манифестира насилничко и агресивно однесување**, често се нагласуваат определени заеднички карактеристики за нив. Врз основа на прегледот на истражувањата, најчесто децата се сметаат дека се *себични, егоцентрични, покажуваат низок степен на емпатија, не размислуваат за чувствата на жртвите и сами во себе пронаоѓаат задоволство и восхитување од своите насилнички постапки*. Психологот Џонстон (Shawn Johnston), укажува дека децата *се фрустрирани* и повредени затоа што не го добиле тоа што го сакаат, а тоа е најчесто моќ и внимание или во домот или во училиштето. Во рамките на емпириското истражување на докторскиот труд, наставниците и психолозите/педагозите како најчести мотиви за вршење насилство ги истакнуваат токму потребата за моќ, внимание и љубомора. Вниманието што често или не го добиваат од врниците или пак од родителите, знае да се манифестира со насилничко однесување. Тоа се поткрепува и со сознанието дека родителите на агресивни и на непопуларни деца се ладни, агресивни или премногу попусливи родители или се родители што се недоследни во своите ставови. (Beljanski, 2009)

Сепак, не можеме да тврдиме дека сите деца што покажуваат насилничко или агресивно однесување во суштина се исти. Не значи дека само со еден инцидент во кој децата манифестирале насилничко или агресивно однесување дека кај нив постојат трајни карактеристики на улогата која што ја имале (Popadić & Plut, 2007). Како и кај жртвите, особено е значајно како детето се нашло во ситуација да манифестира насилничко однесување, кој е интензитетот, кои се мотивите за насилство и какви се облиците на насилство во коешто е вклучено. *Не можеме да тврдиме дека манифестирање насилничко и агресивно однесување во еден случај го прави детето по правило насилник.*

Со цел да се изврши **рано детектирање деца кај кои постои зголемен ризик за манифестирање насилничко однесување**, со помош на наставниците и на родителите, се направила листа на рани знаци на предупредување, како што се:

- повлекување од друштвото,
- изразено чувство на изолираност и осаменост,
- изразено чувство на отфрленост,
- незаинтересираност за училиштето и слаб училиштен успех,
- изразување на насилството во пишани трудови и цртежи,
- неконтролиран бес,
- обрасци на импулсивно или на хронично удирање, навредување,
- регистрирани дисциплински проблеми,
- насилно и агресивно однесување во минатото,
- нетолерантност према различности, предрасуди,
- користење дрога и алкохол,
- вклучување во банди (Popadić, 2009, p. 122)

Најчесто кога се разгледува прашањето за насилството, тоа се набљудува од аспект на оние што покажуваат насилничко однесување и на оние што го доживуваат насилството. Но, изостанува уште еден клучен елемент, а тоа се **набљудувачите**. **Што е карактеристично за нив?** *Најголем дел на насилството во училиштето по правило се одвива пред сведоци*, така што, за голем дел од учениците, сцените на училишно насилство е нешто што е веќе видно и што го сметаат за неизбежен дел од училишното секојдневие. Ригби и Џонсон (Rigby и Johnson, 2005) утврдиле дека практично сите ученици во основно

и во средно училиште биле сведоци на вербално насилство, голем дел од нив на физичко насилство, а значаен дел и на сексуално насилство.

Врз основа на тоа, **набљудувачите, често и индиректно учествуваат во процесот на виктимизација**. Во никој случај на оваа категорија на деца не треба да им се препише пасивна улога, **затоа што набљудувањето или ја олеснува или ја отежнува виктимизацијата**. Улогата на набљудувачот е насочена во зависност од неговата/нејзината интеракција со жртвата или детето што покажува насилничко однесување (Twemlow & Sacco, 2008). Најчесто, набљудувачите се појавуваат во пасивна улога, во смисла на отсуство на каква била реакција на насилството што се случува пред нив, и притоа упатуваат вина и на оној што врши насилство и на жртвата што допушта процесот да продолжи. Но често се забележува и **активната улога преку приклонување на страната** и одобрување на оние што вршат насилство, бидејќи во нивните очи „подобро е да се приклониш кон посилниот отколку кон послабиот“.

Понекогаш набљудувачите едноставно се дистанцираат од инцидентите без никаква реакција, само набљудуваат. Постојат многу причини за ваквата реакција, почнувајќи од тоа дека некои инциденти *не ги перцепираат како насилство*, одреден број набљудувачи *не се согласуваат со насилството, но поради немоќ или поради други причини избегнуваат да го спречат насилството или пак го пријавуваат настанот на некоја возрасна личност во училиштето или во семејството*. Сепак, не може да се потцени и **категиорија на деца што често им помага на оние што се жртви**. Истражувањето на овој докторски труд укажува дека *само 35% од учениците се обидуваат да му помогнат на оној што бил жртва на насилство, 13,2% се изјасниле дека „не прават ништо, но сметаат дека треба да им се помогне“, околу 2% се приклонуваат кон оние што вршат насилство, „само набљудуваат“ околу 6% и околу 2% повикуваат некој возрасен од училиштето (наставник, педагог, психолог)*. Ваквите податоци се потврдуваат и во истражувањето во Република Србија, каде било констатирано дека заштитничко однесување покажуваат од 35% (штитење со борба) до 65% од учениците (штитење со зборови), кога врсникот е физички нападат и 23% (штитење со борба) и 69% (штитење со зборови), кога врсникот е вербално нападат. Многу сериозен резултат до кој дошле истражувачите е дека половина од ученици го избираат и одговорот *„не правам ништо иако знам дека би требало“*, а секој четврти дека *„не ги засегаат неволите на кои се*

изложени нивните врсници“. Тоа укажува дека децата во принцип имаат пасивна улога во реакцијата, ако се забележи дека само 35% од нив им помагаат на оние што се жртви (Plut & Popadić, 2007). Со ваквиот начин на однесување, во голема мера, го овозможуваат насилството, *некои поради незаинтересираност, но некои и од страв дека може да настрадаат доколку се обидат да помогнат* (често пати и подучувани од страна на своите родители дека е подобро да се стои настрана од ваквите настани со цел тие да не настрадаат). Сепак, како ќе реагира набљудувачот зависи во голема мера и од социјалниот контекст, какви се околностите и условите во кои случува насилството. Ако постојат значајни разлики во моќта меѓу учениците очекувано е набљудувачите да се повлечат и да не реагираат без оглед дали сметаат дека насилството е во ред! Ако разликите во силата не се толку големи, можно е некои училишта да се справат со овие прашања едноставно преку отворено дискутирање. Во ситуации на пасивно набљудување од индивидуа, набљудувачите може да се гледаат себеси како публика што гледа и реагира на игра. Ако нема публика, не може да има игра. Од оваа перспектива, често пати **оние што вршат насилство и жртвите ќе го вршат она што набљудувачите ќе го дозволат**“. (Twemlow & Sacco, 2008, p. 69)

Според тоа, *успешните интервенции во училишните средини мора да се фокусираат на трансформација на набљудувачите во активни сведоци*. Без оглед на програмата што се користи, мора да се идентификуваат оние набљудувачи што може да се искористат како дел од намалувањето на насилството во училиштето, со што шансите програмата да функционира ќе се зголемат.

6. Насилството меѓу децата во училиштата во дел од европските држави

Од многубројните истражувања направени во европските држави, може да се заклучи дека ниту едно од општествата не е имуно на појавата на насилството во училиштата, во или надвор од него. *Повеќе се зборува за насилството меѓу децата во училиштата, со оглед на тоа дека најголемата концентрација и интеракција меѓу децата се случува токму во училиштето како посебна средина во која се одвива процесот и на воспитување и образование.*

Кога зборуваме за насилството во училиштата во Европа, може да забележиме дека не постојат разлики меѓу државите во поглед на тоа дали постои насилство во училиштето, но постојат разлики во *зачестеноста, долготрајноста, а најважно од сè во начинот на реагирање и справување со еден ваков проблем*. Но, сепак најпрво битно е прашањето дали моралната паника којашто преовладува во медиумите во европските општества во поглед на насилството во училиштата е оправдана. Дали навистина насилството во последната деценија е во постојан пораст во Западна Европа?

За да се одговори на ова прашање, првиот проблем со кој се соочуваме е фактот што голем број европски држави имаат различно толкување на терминот насилство. Кога има различно разбирање за насилството и различни методолошки пристапи што се применуваат во истражувањата во сите држави, *навистина е тешко да се даде една генерална слика за состојбата со оваа појава, врз основа на споредувањето на податоците од државите*. Голем број европски држави при давање соодветни извештаи имаат проблем во доаѓање до податоци, така што често се случува да се потпрат на други податоци надвор од терминот насилство, како што се официјалните евиденции за инциденти предизвикани од насилство, како и од податоците од криминалните статистики базирани на законските дефиниции, како што се асоцијалните поведенија, малолетничка делинквенција, вандализам, што е секако погрешно. Но сепак, ако ги разгледаме *резултатите од европските држави*, може да се забележи дека *тие покажуваат различна динамика на движење*, од земјите каде што *има мал и незначителен пораст* (Германија, Норвешка), во други држави каде што има *крива на зголемување на намалување на степенот на присутно насилство* (Италија), додека некаде се појавуваат *миксирани резултати во зависност од типот на насилството* (Австрија) (Smith, 2003, p. 7). Извештаите покажуваат дека физичкото насилство во училиштата е статично во последните години во европските држави, но *ситното насилство* (како што е грубоста или вербалното вознемирување) *се зголемува*. Генерално, ова ситно насилство се означува како „недостаток на дисциплина“, но е многу значајно со оглед на податоците од истражувањата што покажуваат дека ситното насилство може како спирала да доведе до сериозни акти на насилство во рамките на училиштата. (Kane, 2008)

Ако забележавме дека насилството во училиштата е присутно во поголем или во помал степен во европските држави, тогаш *што е сторено на планот на превенција?*

Кога станува збор за акциите што се преземаат во однос на превенцијата на насилството, многу европски држави не предвидуваат многу информации или немаат барања за училиштата што се задолжителни во поглед на превенција на насилството. Многу министерства им наметнуваат само обврска на училиштата дека е потребно во училиштата да создадат клима во која ќе се почитуваат другите, но ограничен број наметнуваат задолжителни барања за воспоставување политика за насилството и неговата превенција. Оние што ја имаат се: Белгија, Финска, Франција, Германија, Ирска, Луксембург, Шведска и Велика Британија. Барања може да се однесуваат на тоа училиштето да развие некој облик на сеучилишен пристап (whole school) или политика (застапено во Англија и во Велс). Таквата политика го става насилството на агенда за преземање акции, утврдување работна рамка, определување одговорност и санкции за неисполнување. (Smith, 2003)

Покрај поединечните акции на планот на насилството меѓу децата, постојат и **заеднички иницијативи и проекти во рамките на Европската Унија за насилството во училиштата**, коишто генерално се фокусираат на практични акции за да го превенираат или да го намалат.

Иницијативата „**Насилство во училиштата**“ реализирана во периодот 1997-1999 година се фокусирала на *поддршка за размена на информации и искуства преку учество во заеднички акции*. Еден од главните резултати била серијата на национални извештаи. Во 2001 година мрежа и истражувачка иницијатива воспоставена во Велика Британија се спроведувала под капата на Конект (Connect) иницијативата со поддршка од Европската комисија. Од тоа произлегле седумнаесет национални извештаи за насилството во училиштата.

Во 2003 година *Европската комисија наложи преглед на добри практики во превенирање и намалување на малтретирањето/задевањето (bullying) во училиштата од страна на Европската мрежа за превенција на криминалот (EUCPN)*. Врз основа на прегледот на присуството на малтретирањето/задевањето во училиштата во 15 држави од ЕУ и во други држави (Норвешка, Нов Зеланд, Австралија, Канада и САД) било заклучено дека постоеле значајни разлики во законодавството и во владините интервенции поврзани со насилството и малтретирањето/задевањето меѓу земјите членки, како и суштински разлики во експертизата и искуството меѓу нив. Извештајот истакнал две главни прашања за загриженост: *недостаток од национални истражувачки податоци* во речиси сите

земји членки и *дека превентивните програми и политики ретко се адекватно евалуирани*. (Kane, 2008)

Конгресот на локалните и на регионалните надлежни служби во Европа во 2003 година ја прифати *Препораката 135 за локалното партнерство за превенирање и борбата против насилството во училиштето*. (Congress of Local and Regional Authorities, Council of Europe, 2003) Оваа препорака, меѓу другото, повикува приоритет да се даде *на заштита и помош на жртвите, баланс меѓу превенцијата и реакцијата*, со долготраен фокус и на значењето на препознавањето на врската меѓу училиштето во училишната средина и надворешните фактори, вклучувајќи ги родителите и локалните заедници (Sedmak & Medarić, 2012). За жал и покрај толку поминати години, во Република Македонија, како дел од Европа, фокусот на внимание повторно е насочен исклучиво кон оние што вршат насилство, кон реакцијата и без долготрајна соработка на сите субјекти во процесот на превенција на насилството во училиштата.

Во рамките на Европската Унија, познат е *проектот Визионери (Visionary)*, кој бил основан врз основа на програмата Socrates Minerva во 2003 и вклучува интернет страница за размена на искуства и информации. Таа вклучува истражувачи, наставници и организации во: Данска, Финска, Германија, Португалија и Велика Британија. Со програмата Socrates исто така биле воспоставени иницијативите Comenius 1 и 2, како и бројни транснационални проекти поддржани од Дафне програмата (Daphne Programme) на Европската комисија. Comenius 1 School Partnerships вклучува минимум три училишта во три различни држави од ЕУ кои работат заедно на слични теми, додека Comenius 2 се фокусира на обука на училишниот персонал и неколку од овие проекти се поврзани со насилството и училиштата. (Kane, 2008)

Во насока на интензивирање на соработката меѓу истражувачите во Европа се формира и *Европска опсерваторија за училишно насилство*, која е основана на Универзитет од Бордо. Во 1998 година, опсерваторијата ги презема првите чекори кон креирање интернационална федерација на истражувачи за насилство во училиштата. Ова движење стоеше зад бројни меѓународни средби, како што се: Првата светска конференција „Насилство во училиштето и јавните политики“ одржана во Париз во 2001 година; Втората светска конференција била коорганизирана со Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire во 2003 година во Квебек; Третата во Бордо во 2006,

во 2007 година во Велика Бријатнија, коорганизирана од Опсерваторијата за промоција на ненасилство во Велика Британија (www.ukobservatory.com); Четвртата конференција одржана во Лисабон во 2008 година; Петтата конференција во Аргентина во 2011 година (The International Observatory of Violence in School). Опсерваторијата со своите активности и публикации е надежно тело коешто може да придонесе за интензивирање на разбирањето на оваа појава, за комуникација меѓу истражувачите во Европа со цел размена на искуства и добри практики за справување со насилството во училиштата.

7. Кратки напомени за претходни истражувања во Република Македонија за насилството во училиштата

Истражувањата за насилството во училиштата во Република Македонија се интензивираа последните неколку години, пред сè како реакција на прикажувањата во медиумите за најсериозните физички облици на насилство во училиштата, со исклучок на одредени училишта, коишто самоиницијативно неколку пати во минатото извршиле скенирање на состојбата во нивните училишта.

Светската здравствена организација во неколку наврати спроведе истражувања за оваа појава, меѓутоа тие се однесуваат само за еден сегмент од насилството- за малтретирањето/задевањето (bullying), за којшто објаснивме дека е само подвид на насилство меѓу децата. Во 2002 година *Светската здравствена организација во 35 држави (меѓу кои и во Република Македонија) спровела истражување за здраво однесување кај децата на училишна возраст* во чиешто рамки постои сет на прашања коишто се однесуваат на застапеност на малтретирањето/задевањето помеѓу единаесет, тринаесет и петнаесетгодишни момчиња и девојчиња во светот ((WHO), 2004, p. 136). Според резултатите, *нашата земја на скалата се наоѓа некаде во средината помеѓу државите според степенот на виктимизираност кај овие ученици*. Во мај 2006, година *Светската здравствена организација го зголемува бројот на држави опфатени со истражувањето „Нееднакво здравје кај младите луѓе“* во кое се вклучени 39 држави, а Република Македонија била опфатена со примерок од 5271 испитаници повторно со испитаници на три возрасти (11, 13 и 15-годишни). *Во рамките на истражувањето Република Македонија се наоѓа на 25 место помеѓу државите опфатени во*

истражувањето според степенот на виктимизираност. Константно, низ резултатите на Светската здравствена организација, Шведска се појавува како држава со најнизок степен на виктимизираност на испитаниците, па согласно тоа, би требало да се утврди како е формиран и осмислен образовно воспитниот систем и дали тој е поврзан со успешно справување со малтретирањето/задевањето во училиштата. (WHO, 2008, p. 159)

Во **2010 година Алгоритам центарот** спроведе истражување што се однесува на насилството во училиштата кај 1240 седмоодделенци од основните училишта во градот Скопје, во кои е констатирано, дека дека најчести видови на насилно однесување во училиштата се различните форми на *малтретирање, навредување и исмевање меѓу учениците, како и физичките пресметки.* Според учениците, тепачките најчесто се случуваат на оние места каде што тие го поминуваат најголемиот дел од слободното време, во училишниот двор и ходниците, но и во училниците, а најчесто се случуваат за време на училишните одмори и во периодот на доаѓање или на враќање од училиште, време кога децата се надвор од надзорот и од контролата на возрасните (Алгоритам, 2011, стр. 12). Сепак, од резултатите на Алгоритам центарот не може да се констатира колкав е степенот на децата што имале лично искуство со виктимизација и со манифестирање насилство. Извлекување заклучоци само врз основа на изјавите на учениците во поглед на нивната перцепција дали постои насилство, реално не ја отсликува (а би можеле и да кажеме дека може и да ја искриви) сликата за насилството во училиштата.

Со цел да се утврдат одредени карактеристики на насилството во училиштата, **проектен тим од Факултетот за безбедност – Скопје,**⁴ спроведе истражување во 2010 година кај учениците од осмо одделение (1107 испитаници) во 14 основни училишта од урбаните делови на градот Скопје. Во рамките на истражувањето беше анкетиран и училишниот кадар (дел од наставниците, психолозите и педагозите) (Bačanović & Jovanova, 2011, p. 311). Предметот на емпириското истражување се однесуваше на анализа на феноменолошките аспекти на насилството меѓу децата, на последиците што настанале, како и начинот на реагирање на насилството во училиштето (какви мерки преземаат

⁴ Проектен тим составен од проф. д-р Оливер Бачановиќ, доц д-р Весна Стефановска, асс. м-р Наташа Јованова и студенти од четврта година од криминалистичко криминолошка насока генерација 2009/2010 година.

наставниците и психолошко-педагошката служба во такви случаи). Најпрво, интересен аспект кој беше разгледуван е какво е чувството на сигурност кај децата во нивното училиште. Така, *на прашањето дали одат во училиште слободно и без страв дека ќе бидат вознемирени или малтретирани*, најголемиот дел од испитаниците дале позитивен одговор (76%). Бројот на испитаници кои, пак, чувствуваат страв од вознемирување или малтретирање во училиште е релативно мал (4,4%), а уште помала е застапеноста на оние кај кои стравот е посебно изразен (2,4%). Интересно е дека 16,5% од испитаниците биле неодлучни (одговориле со „не знам“) што зборува за измешани чувства на испитаниците или пак потребата да се „сокрие“ стравот. Според резултатите добиени од прашањето: *Дали некогаш биле жртва на насилство? 20% од испитаниците изјавиле дека биле виктимизирани (неколку пати или повеќе пати)*. Како најчести облици на насилство што ги доживеале се: „намерното озборување“ (28,1%), „нарекување со погрдни имиња“ (16,9%), „клеветење“ (13,9%) и „исмејување“ (11,1%). Од физичките облици на насилство доминантно е „притискањето или штипањето“ (11,1%). *Со помош на т-тест се направи обид и да се утврди дали постои разлика во поглед на обликот на насилството што ги преживуваат децата со оглед на нивниот пол*. Генерално може да се заклучи дека во принцип не постои разлика помеѓу нив, освен кај „намерното озборување“, каде што девојчињата во поголем степен се појавуваат како жртви, а момчињата кај заканувањето дека ќе бидат повредени. *Во обид да се утврди дали постои поврзаност меѓу социјализацијата на ученикот и националноста и доживеаниот облик на насилство*, резултатите од направената корелација покажуваат дека социјализацијата на децата во училиштето е поврзана со речиси сите преживеани облици на насилство, додека пак националноста на децата не е статистички значајно поврзана со насилството. Во поглед на резултатите каде најчесто се врши насилството, она што е потврдено и во претходните истражувања е дека најчесто насилството се случува во холловите, во училниците или во училишниот двор, каде што отсуствува надзорот од возрасните лица.

Здружението за безбедносни истражувања и едукација во 2011 година спроведе истражување за „Безбедноста во училиштата“ на репрезентативен примерок од 549 ученици од трета година од 23 средни училишта на територијата на Град Скопје. Во рамките на истражувањето како основни цели на истражувањето се поставени: *добивање*

на објективната проценка на состојбата на безбедноста во средните училишта, односно идентификување и разбирање на безбедносните проблеми во училиштата и нивна поврзаност со училишниот амбиент. Врз основа на истражувањето е потврдено дека 50% од учениците се чувствувале донекаде или главно безбедни во училиштето, додека за местото каде што во помала мера се чувствувале небезбедни навеле: во училишниот двор, просториите зад училиштето и просторот пред училиштето (Батик, et al., 2011, p. 17), што повторно укажува на фактот дека ризиците се зголемуваат на местата каде што имаме отсуство на контрола од страна на училишниот персонал.

Покрај одредени истражувања што се спроведоа во Република Македонија, сепак она што *недостасува* кај истражувањата е *континуитет во нивното спроведување, проценка од страна на самото училиште*, преку кои ќе се утврди промена во поглед на појавните облици, причините и последиците за насилство. Само со свесност за појавата и континуитет во спроведувањето на истражувањата (**како задолжителна активност на училиштата**), може да се направи евалуација на дотогашните мерки и активности за спречување на насилството во училиште, нивно менување и приспособување или пак воведување сосема нови превентивни политики и програми.

8. Методолошки дилеми во врска со мерењето на насилството во училиштата

Насилството во училиштата не е појава што секогаш лесно може да се воочи и да се истражува. Ваквата појава не секогаш може лесно да ја забележат и наставниците, затоа што едноставно не може да бидат истовремено на повеќе места. За истражувачите кои се занимаваат со насилство е уште потешко да го утврдат насилството, затоа што училиштата се полузатворени институции, што не им овозможуваат на сите секаде слободен пристап, така што *истражувачот мора да се потпре на информациите од оние што се внатре во установата* и да се надева дека тие се искрени и детални. Проблеми во спроведувањето на истражувањето би постоеле и насилството да е јасно воочливо, бидејќи постојат различни одредувања на насилството, различната методологија што ја применуваат истражувачите, но и различни показатели дека постои насилство (прашања што во голема мера зависат од истражувачот).

Ваквите податоци укажуваат дека постојат многу начини како може да се *мери насилството во училиштата*. Најпрво ќе се осврнеме на тоа **што ќе ни биде извор на информации и податоци** (Popadić, 2009), во смисла дали ќе се користат официјалните податоци на училиштето за однесувањето на учениците или пак податоците ќе се прибираат по пат на емпириско истражување (коешто може да биде квантитативно или пак квалитативно). Во недостаток на официјални податоци на училиштата, истражувачите најчесто спроведуваат истражување за собирање податоци.

Техниките на прибирање на податоци за насилството може да се поделат во неколку групи. Најпрво може да се издвојат **анкетите**, во кои се користат разновидни процени и самопроцени, односно преку самопријавување на учениците за доживување и манифестирање на насилничко однесување, номинирање на насилникот и на жртвата од страна на врсниците, процената на возрасните или пак преку **објективни показатели од официјална евиденција којашто се води за насилството**. Пред сè, анкетите користат прашалник како инструмент и податоците подлежат на квантитативна анализа (Popadić, 2009). Но во истражувањата за насилството се користат и квалитативни методи и техники, каде што по пат на **интервју**, поединечно или со мали групи се прибираат податоци што не подлежат на квантитативна анализа. Покрај интервјуто, податоците се собираат и по пат на непосредно набљудување во природни услови или пак со експеримент конструиран на ситуацијата.

Квантитативен пристап

Самопријавување

Чест начин на утврдување колку учениците во училиштето доживеале и манифестирале насилство е преку исказите на самите ученици, во кои ги соопштуваат и своите ставови врзани за насилство. Значајно е при пополнувањето на прашањата однапред да се одреди што се подразбира под насилство (односно кои однесувања се сметаат за насилство) со што испитаниците ќе можат да дадат одговор според насоката дадена од страна на истражувачот, кој, врз основа на резултатите, ќе заклучи за присуството на појавата. Постои и друг приод што оди во насока дека и испитаниците може да одредат што разбираат под насилство и врз основа на тоа да одговараат на прашањата.

Овој начин на истражување, како и другите, се јавува во повеќе варијанти. Наместо анкета како техника може да се применува интервју. Во тие ситуации, истражувачот може да биде **посигурен дека испитаникот правилно го разбрал прашањето, може со дополнителни прашања да ги разјасни одговорите**, може да има **подобар увид во искреноста и мотивацијата на ученикот**, но и степенот на вклученост на испитаникот е поголем. Проблемот може да биде во траењето на истражувањето. Меѓутоа, основен недостаток кај оваа техника е **неанонимноста**. Во една студија на Ахмад и Смит (Ahmad & Smith, 1990) се споредени одговорите на учениците што ги дале во текот на анонимната анкета и интервјутото. Само половина од оние што при анкетата во прашалникот се изјасниле дека биле насилници, го признале тоа во текот на интервјутото. Влијанието на анонимноста било помало кај признавањето на малтретирањето, 85% од оние што се изјасниле како жртви во прашалникот повторно го повториле својот исказ и при вршењето на интервјутото. (Popadić, 2009)

Квалитативен пристап

Под квалитативен пристап во рамките на испитување се подразбира таква комуникација со испитаниците **којашто на истражувачот му остава слобода да ги формулира темите што се сметаат за битни**. Овие теми, исто така, може да се пренесат во прашања во писмени прашалници, но некогаш се користат интервјуа збогатени со помошен материјал, како што се цртежи или кратки зборови. Една од истражуваните теми е како децата и возрасните го разбираат насилство или како во некоја група се зборува за насилството. Обично **таквите истражувања се продлабочени, со помал број деца**, без претензија за голема генерализација. Во едно такво истражување спроведено од Босацки, Марини и Дејн (Bosacki, Marini & Dane, 2006) од 82 деца од основни училишта побарано е најпрво да нацртаат слика на која некој е изложен на малтретирање, потоа да раскажат што точно се случува на сликата, а потоа им се поставени неколку отворени прашања, меѓу другите, што мислат како се чувствува оној што врши малтретирање/задевање, за што размислува, што размислува жртвата, зошто е нападната, што би можело да се направи за нападот да престане. (Popadić, 2009, p. 71)

Во рамките на квантитативниот пристап, исто така, мора да се напомене и употребата на **набљудувањето**. Затоа што насилството претставува облик на социјална

интеракција, тоа може да се набљудува, наместо за него да се заклучува врз основа на изјавите на учесниците и на сведоците. **Најверодостојни податоци секако може да се добијат кога директно се забележуваат ситуациите на насилство.** Покрај некои предности (економичност и големи репрезентативни примероци), набљудувањето како техника се судира и со определени недостатоци. Разгледувањето на недостатоците ќе го започнеме со примерот на истражувањето на Вајс и соработниците (1995). Всушност, во тоа истражување било утврдено дека дисциплинските проблеми во Тајланд се далеку поголеми од САД кога податоците за (не)дисциплина се земаат од процените на наставниците по пат на употреба на анкета. Меѓутоа, кога се споредуваат податоците за однесувањето на учениците добиено по пат на набљудување, се добива спротивна слика: американските ученици се два пати понедисциплинирани од тајландските. Авторите истакнуваат дека наставниците во двете земји имаат различни стандарди и очекувања, па во согласност со тоа го проценуваат однесувањето на ученикот. (Mirić, 2011) Токму тука се поставува прашањето: ***Чија проценка е пообјективна – онаа што се добива од наставниците и од учениците или онаа на истражувачите, кои пак сигурно имаат повторно различни перцепции и толкување за насилството.*** Друг недостаток е ***невозможността набљудувачот да биде во секое време и на секое место присутен кога се случува насилството што влијае на неисцрпност на податоци*** кога станува збор за степенот на присутност и зачестеноста на насилнички акти во училиштето, но може да добие повеќе податоци во поглед на определени карактеристики на насилството, начини на извршување и начини на реакција.

Имајќи ја предвид преголемата доминација на техниките што користат прашалник во оваа област се смета дека неопходно е да се збогатат податоците за насилство со повеќе истражувања во кои се користи набљудувањето, по можност таму каде што постои минимален надзор од возрасните и слободно однесување меѓу учениците, како што се: холовите, бифето, училишните дворови и каде што набљудувачите би биле што помалку видливи. Меѓутоа, покрај нејзините предности набљудувањето како техника релативно ретко се користи, поради големите тешкотии во нејзиното спроведување, а не поради недоволниот квалитет на податоците.

Од горенаведените пристапи на истражување се поставува прашањето: ***На кои истражувања да им се даде повеќе тежина, на квалитативни или на квантитативни***

истражувања? Во моменталната состојба за истражување на училишното насилство е доминираат пристапите што овозможуваат квантификација на податоците, додека квалитативните пристапи се наоѓаат на маргините. Заговорниците на квалитативните истражувања укажуваат дека квалитативниот пристап може да биде едно од најмоќните оружја за воочување на финесата и суптилната сложеност на училишното насилство (Devine & Lawson, 2003). Астор, Бенбеништи и Естрада во нивното истражување (Astor and Benbenishty, 2005) ги употребиле квантитативните податоци од Израелското националното истражување за училишното насилство за да ги идентификуваат деветте училишта што ќе бидат вклучени во продлабочени квантитативни и квалитативни студии на случаи. (Benbenishty & Astor, 2008) Тие предлагаат да се организираат четири до пет фокус групи со шест до осум учесници, ученици, наставници и ненаставен кадар. Состанокот би траел околу еден час и би служел да се мапира училишното насилство и да се споредат различните перспективи за причините за насилство и неговото спречување или за конкретна програма која се применува во училиштето. Сепак, неколкуте ученици што ќе бидат во фокус групата поради различни околности и фактори, можеби нема да може да ја претстават објективно состојбата со присутноста на насилството во училиштата, а особено затоа што би давале одговори во име на целата ученичка популација, што не би било методолошки исправно. Но, и покрај ваквата забелешка којашто може да се стави, квалитативното собирање на податоците и анализата според авторите, биле суштински во објаснување на разликите меѓу културите и сметаат дека ваквиот пристап треба да биде вклучен во меѓународните истражувања за училишно насилство.

Во рамките на емпириското истражување на овој докторски труд, се употреби квантитативниот пристап, со оглед на тоа дека спроведување на истражување преку квалитативните методи и техники бара поголем тим којшто би работел на истражување на една ваква сложена комплексна појава, но и добри услови во училиштата, повеќе време и поголеми трошоци. Покрај определбата за квантитативниот приод во собирање на податоците, сепак се наметнува потребата за користење и на квалитативните методи и техники, со цел добивање податоци коишто приближно би ја отсликале фактичката ситуација. Во таа насока, потребно е да се искористат предностите на повеќето пристапи, односно да се употребат мешани дизајни, со што, покрај генералните карактеристики

(квантифицикувани) би се добиле податоци коишто ќе бидат показатели за определени суптилни карактеристики коишто може да се добијат единствено преку употреба на квалитативните методи.

* *
*

Од досегашните излагања можеме да констатираме дека насилството е актуелна појава за која сè почесто се дискутира насекаде во светот. Особено значајно прашање што се разгледува во последните дваесет години, е прашањето за насилството меѓу децата. Со оглед на тоа дека децата најголемиот дел од денот го поминуваат во училиштето, сè повеќе се разгледува насилството меѓу децата што се случува во училиштата. Покрај мноштвото дефиниции што може да се најдат во литературата, потребно е да се направи разграничување за тоа што се подразбира под насилство меѓу децата, а што под малтретирање/задевање (bullying), бидејќи актите на насилство не секогаш може да се означуваат како малтретирање/задевање.

Мора да се забележи дека насилството меѓу децата предизвикува мноштво последици, и тоа кај жртвите, кај насилниците, но и кај децата што набљудуваат. Последиците што може да бидат краткотрајни или долготрајни зависат од мноштво фактори што може да ги ублажат или да ги заострат.

Најзначајно од сè, во истражувањето на ваква појава е да се обработат три основни аспекти за насилството. Најпрво, феноменолошките аспекти што се однесуваат на појавните облици, обемот, просторната и временската дистрибуција. Вториот суштински аспект е проучување на етиологијата на насилството меѓу децата, особено да се анализираат факторите на ризик, но и факторите на заштита што може да влијаат на насилничкото однесување кај децата. Третиот дел што е и најзначаен, но којшто не може да се разгледува без феноменологијата и етиологијата, е делот за превенција, односно начинот на спречување на насилството меѓу децата. Тоа е, всушност, и целта на науката и на научните истражувања. Добиените сознанија да се искористат на практичен план во спречување на ваквите општествено негативни појави.

За да можеме да добиеме реална слика за насилството меѓу децата, особено е значајно каква методологија користиме за утврдување на определени карактеристики. Дилемата што се наметнува пред истражувачот е дали да се користат квалитативните или квантитативните пристапи. Она на што укажува литературата но и сознанијата на определени истражувачи, оди во насока дека за целосно осознавање на појавата неопходно е да се комбинираат и двата методолошки пристапи.

ДЕЛ II

ЕТИОЛОГИЈА НА НАСИЛСТВО КАЈ ДЕЦАТА

1. Теории поврзани со објаснување на насилничкото и на агресивното однесување кај децата

Во рамките на криминологијата како наука, теориите коишто даваат објаснување за криминалитетот се многубројни. Според времето кога се појавуваат, теориите во криминологијата што може да ги поврземе со насилството кај децата, може да се поделат во четири групи: биолошки теории, психолошки, социолошки теории и нови социолошки теории. Во рамките на првата група може да се издвои генетската теорија за објаснување на агресивното и насилничко однесување, во втората група се издвојуваат психоаналитичката теорија, теоријата на личност, теоријата на фрустрација, додека во третата група теории што може да ги поврземе со агресивното и насилничкото однесување се издвојуваат теоријата на социјално учење, социолошка теорија и во четвртата група теории спаѓаат интеракционистичка теорија и еколошко-системската теорија. (Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008)

Генетската теорија ја поткрепува тезата дека агресивните индивидуи имаат специфичен органско патолошки синдром, како што се *аномалии на ДНК (deoxyribonucleic acid) или неправилности во хормоналните или биохемиските процеси*. Генетските predispozicii и наследните карактеристики според тоа се нагласени како причини за развојот на агресивното однесување (Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008). Толкувањето што, често пати може да се слушне меѓу оние што се лаици дека некој е агресивен „по природа“ има извесна основа во истражувањата. Логиката од која се тргнува е дека ако наклонетоста за одредено однесување се наследува, тогаш однесувањето на идентичните близнаци ќе се совпаѓа, додека кај неидентичните близнаци од ист пол каде што гените се исти околу 50% тоа совпаѓање ќе биде многу поретко. Според оваа логика, ако овој фактор има одлучувачко дејство, кај близнаците (особено кај монозиготните), склоноста кон агресивното однесување ќе се појавува во многу поголем процент (Игњатовиќ, 2008). Со цел да се истражи ваквата теза за близнаците, било

спроведено истражувањето од Карл Кристиансен (Karl Christiansen) во Данска, во периодот од 1881- 1910 година на 3586 близнаци. Во рамките на истражувањето било утврдено дека ако еден од близнаците покажува агресивност или пак врши кривични дела, веројатноста за такво однесување е 35 % кај идентичниот близнак и околу 12% кај неидентичниот.⁵ Влијанието на наследните фактори било истражувано и од страна на Sarnoff Mednick и Jan Volavka, кои изучувале повеќе од 50000 близнаци. Врз основа на нивните резултати заклучиле дека генетските фактори се од значење за некои варијабли што се поврзани со антисоцијалното однесување (Ignjatović, 2009). Спротивно на ваквите податоци и размислувања, Ген (*Geen, 1998*) истакнува *дека наследувањето сигурно има некое значење во човековата агресивност, но дека сè уште не постојат доволно емпириски основи за каков било цврст заклучок.*

Во рамките на генетската теорија се проучува и **нарушувањето на структурата на хромозомите и нивното влијание врз насилничкото однесување.** Инаку, основата на објаснување на насилничкото (и криминалното однесување) може да се најде во неправилност во составот на хромозомите, односно ХУУ шемата (што се разликува од нормалната ХУ и ХХ). Почетоците на ваквите размислувања се утврдени во истражувањето на Јакобс (Jakobs) и соработниците, каде од проучуваните 197 затвореници значаен број имале ХУУ хромозомска шема. Но, сепак, на ваквите истражувања и тврдења може да се даде забелешка дека најпрво се спроведуваат на мал број испитаници и дека недостасува контролна група на испитаници за да се потврди тезата за поврзаноста на ХУУ шемата со насилничкото однесување. (Ignjatović, 2009)

Идејата за генетски детерминирано агресивно однесување својата популарност ја добива и во осумдесеттите години на минатиот век, кога вниманието се насочува на **ензимот МАОА** (monoamin oksidaza A) и генот одговорен за него. Всушност, **постојат податоци кои покажуваат дека ниско ниво на ензимот МАОА, за чие произведување е одговорен специфичен ген, го зголемува агресивното однесување,** затоа што во помала мера ќе се разложуваат неуротрансмитерите, како што се серотонин, допамин, норепинефрин коишто имаат значајна улога во реакција на стрес и се поврзани со

⁵ Корелацијата меѓу еднојајчените близнаци е поголема отколку корелацијата меѓу двојајчените, што укажува дека наследувањето игра голема улога.

агресивното реагирање (Poradić, 2009). Но, ваквата теорија *не може да биде издржана докрај*, со оглед на тоа дека агресивното однесување *не може да го објаснуваме исклучиво детерминирано од генетската наследност*. Постојат многу примери што ја побиваат тезата за генетските предиспозиции или наследност, ако се има предвид дека агресивноста може да биде вродена карактеристика (и по правило е), но понатамошниот процес на социјализација ќе одреди дали таа црта воопшто ќе се манифестира во таков начин на однесување!

Психаналитичката теорија зазема став дека агресивноста е основната инстинктивна компонента што се појавува како реакција на репресијата на либидото или на пречките коишто недоволуваат исполнување на некои задоволства. Од оваа перспектива, *агресијата е резултат на внатрешни негативни чувства што лицето не е способно да ги екстернализира преку социјално прифатливи канали* (Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008). Во таа насока се споменува и *теоријата на личност* според која насилничкото однесување потекнува од конститутивните црти на личноста, како што се *недостаток на самоконтрола и импулсивност* или постоење когнитивен дефицит, како што е *тешкотијата да се стави себеси на местото на жртвата*. Од оваа перспектива, се смета дека персоналните фактори одредуваат или понекогаш ја зголемуваат можноста лицето да биде вклучено во насилнички однесувања (Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008). *Недостатокот и на оваа теорија* е еднодимензионалниот пристап во објаснување на агресивното или насилничкото однесување кај децата, не земајќи ги предвид другите карактеристики што може да придонесат за неговото објаснување, а коишто не потекнуваат од личноста на детето.

Кажано со термините на теоријата на учење, агресивноста е научен начин на постигнување на целта во социјалните односи, чиј успех ќе зависи од социјалниот контекст, а се учи по класичен пат, преку инструментално и опсервациско учење. За значајноста на поврзувањето на агресијата со различни знаци во социјалната средина зборува *теоријата за фрустрација за агресивноста*. Оваа теорија предложена од Долар (Dollard) кон крајот на 30-те години од минатиот век, е базирана на психоаналитичката поврзаност меѓу агресијата и фрустрацијата на инстинктите (Frustration–aggression hypothesis). Од оваа перспектива се смета дека постои *директна причинска поврзаност меѓу фрустрацијата (предизвикана од блокирање на целта) и на агресијата*. Во

истражувањето на Бас (Buss) во 1963 било анализирано однесувањето на учениците што имале искуство со една од трите типа фрустрации (неуспех да добијат пари, неуспех да добијат подобра оцена и неуспех на некоја задача). Сите три групи ученици со одредена фрустрација почесто манифестирале агресивно однесување отколку контролната група што не била фрустрирана. Истражувањето укажува дека фрустрацијата има повеќе можност да доведе до агресивно однесување, доколку тоа им помага да ја елиминираат фрустрацијата. Сепак, во која мера ќе се појави фрустрација и како резултат на тоа и агресивното однесување, зависи од тоа колку индивидуата е блиску до целта којашто не може да ја оствари (Social Psychology). Неколку години подоцна Берковиц (**Berkowitz**) **направил ревизија на теоријата со внесување на одредени промени.** Берковиц особено сметал дека фрустрацијата се појавува кога личноста претпоставува дека тој/таа ќе го изгуби предметот на задоволство. Според тоа, *фрустрацијата не се појавува како резултат на немањето нешто, туку поради потребата за поседување на предметот на задоволство.* Овој автор вклучува и друга варијабла помеѓу фрустрацијата и агресивноста, што ја нарекува гнев/лутина. Фрустрацијата провоцира гневна состојба што го активира организмот и го прави подготвен за агресија. На крај, агресивноста ќе се манифестира во зависност од нивото на емоционална активност и дали индивидуата е опкружена со стимули со агресивни компоненти (Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008). Најчестите мотиви коишто стојат во заднината на агресивното однесување на децата се поседувањето моќ, завидливоста или недостатокот од внимание коишто постојат кај децата. Кога децата имаат потреба од нешто, односно да поседуваат нешто, но постојат пречки за негово добивање, се јавува фрустрација. Сепак *не може докрај да се тврди дека фрустрацијата нужно предизвикува агресија кон другите, со оглед на тоа дека различни индивидуи на различен начин го манифестираат незадоволството во случаите кога ќе се соочат со определени пречки да го добијат тоа што го посакуваат!*

Теоријата на учење. Поширок теоретски пристап што може да се смета за подлога врз која се градат другите пристапи *е теоријата на учење.* Од гледиштето на теоријата за учење, за агресивното однесување важи она што важи за секое однесување – **детето учи тоа однесување да го манифестира, учи во кои ситуации ќе го манифестира, на кои начини, со која цел, а самото однесување станува навика** т.е. автоматизам. Детето, покрај тоа, учи и што ќе нарекува агресивно однесување, а што не! *Детето многу рано,*

веќе во текот на втората година на животот, реагира агресивно: удира друго дете, му ги зема играчките, го кубе за коса и слично, но општеството, исто така, рано започнува да поставува забрани за таков вид образец на однесување (Popadić, 2009). Во рамките на теоријата на учење, клучниот поим околу самото условување на однесувањето е **поткрепувањето**, и тоа: позитивно поткрепување (со мотивирање за постигнување на некоја посакувана цел) и негативно поткрепување (со избегнување или отстранување на непријатни ситуации) (Ignjatović, 2009). Станува збор за тоа дека однесувањето кај децата ќе продолжи или ќе престане во зависност од реакцијата, односно дали тоа ќе биде проследено со награда или со казна. Тоа укажува дека оние постапки/однесувања кај децата што се наградувани, децата почесто ќе ги практикуваат, додека за оние што биле казнувани ќе се намалуваат. Врз основа на тоа, агресивното однесување што го манифестирало детето што не е проследено со казна, постои голема веројатност почесто да го практикува како однесување. Меѓутоа, често пати, кога е во прашање агресивното однесување, наградите и казните не се секогаш доследни, во некој случај добива казна, во некој награда. Па врз основа на тоа, децата расудуваат кога и спрема кого може да манифестираат агресивно однесување, а кога и спрема кого не.

Теоријата на диференцијално здружување. Во рамките на теоријата, Сатерленд (Sutherland) поаѓа од размислувањето дека насилничкото однесување се учи низ интеракцијата со другите лица и блиски групи, доколку во нив преовладуваат такви модели на однесување. Всушност, оваа теорија го објаснува насилничкото однесување како резултат на тоа што лицето се поврзало или е во контакт со насилнички образци на однесување и поради одвојување од ненасилничките образци. Кога станува збор за децата и нивното насилничко однесување, особено се нагласува поткрепувањето *пред сè од страна на врсниците* (Игњатовиќ, 2008). Врсничката група формира сопствени норми, што е добро и лошо и во согласност со тие норми го пофалува или го казнува поединецот и така го обликува неговото однесување. Според тоа, се смета дека лицето се адаптира на нормите на однесување во определена група, односно го прифаќа насилничкото однесување како образец, и тоа особено кога другите образци на однесување во тоа не го попречуваат.

Сепак критичарите на теоријата на Сатерленд ѝ забележуваат дека објаснувањето за насилничкото однесување го доведуваат единствено во зависност од надворешните

фактори, а ја занемаруваат личноста на лицето. Поврзано со тоа се наметнало прашањето како различни личности кои се под влијание на исти надворешни фактори не манифестираат насилничко однесување? Всушност, во многу случаи може да се утврди дека, покрај надворешните фактори, постојат и други внатрешни фактори коишто ќе влијаат, дали некое лице ќе манифестира или не определено насилничко однесување. И покрај ваквата критика, сепак оваа теорија има свој придонес во поглед на објаснувањето на учењето на агресивното и насилничкото однесување кај децата кои се дел од групи на вршници што манифестираат агресивно и насилничко однесување.

Во истата насока на претходната теорија, се нагласува придонесот на Бандуровата (Bandura) *социјално когнитивна теорија*, која го истакнува влијанието на когнитивните фактори на учење. Во таа смисла, Бандуровата теорија (1986) се врзува со називот *социјално учење*. Специфичноста на толкувањето на Бандура за агресивноста се однесува на класичните теории на учење, што исто така поаѓаат од тоа дека агресивното однесување е научено и дека наградите и казните што го следат однесувањето претставува само дел од одговорите на прашањето што го поттикнува и што го регулира агресивното однесување. Голема заслуга на авторот се гледа во тоа што укажал дека детето не учи агресивно однесување само од сопственото искуство, *туку усвојува агресивен начин на однесување и со набљудување на агресивно однесување во својата околина или во медиумите*. (Popadić, 2009) Со тоа се наметнува размислувањето дека однесувањето на децата не е само продукт на наградите и на казните што ги добива за него, туку начинот на кој ќе се однесува се формира и врз основа на набљудувањето на однесувањето на другите. Тоа значи дека колку почесто децата набљудуваат агресивно однесување, по пат на учење може да го запаметат и исто така да се однесуваат. Сепак, *дали и кога детето ќе го манифестира тоа што го научило и ќе постапува со огледување на агресивниот модел зависи од низа фактори*. Најпрво од тоа дали таквите постапки се проследени со награди или со казни. Покрај тоа, Бандура ја нагласил големата важност на самопоткрепувањето т.е на процесите на саморегулација. Тој истакнува дека луѓето си поставуваат одредени стандарди на однесување и потоа се пофалуваат или се критикуваат во зависност од тоа во која мера однесувањето е во согласност со тие стандарди. Така, поголемиот број деца самите се осудуваат по покажување агресивност (па затоа настојува таквата постапка да ја релативизира или да ја минимизира), меѓутоа кај некои деца сопствените агресивни

постапки предизвикуваат чувство на гордост, задоволство и зголемена самопочит (Popadić, 2009). *Всушност, и во право е авторот на оваа теорија кога зборува дека децата учат и од туѓите постапки и во одреден момент од развојот го манифестираат, односно го имитираат она што го научиле во социјалната интеракција, без оглед дали станува за однесувањето на родителите, на врсниците, на некои индивидуи во потесната или во пошироката околина или пак на личност што ја гледаат во медиумите. Но, покрај тоа што оваа теорија дава објаснување дека децата можат да научат агресивно однесување од другите, тоа значи дека тие можат да научат и позитивно однесување од она што го набљудуваат. Во таа смисла, оваа теорија, на еден начин дава насока за превенцијата, односно дека таа не треба да биде насочена само кон децата, туку потребно е да биде насочена и кон однесувањето на сите оние од коишто децата, по пат на набљудување, ќе учат позитивен начин на однесување.*

Социјално интеракциската теорија го нагласува интерактивниот карактер на човековото однесување. Всушност, насилничкото однесување се смета дека е резултат на *интеракција меѓу индивидуалните карактеристики и околностите на социјалната околина*. Оваа теоретска рамка за разлика од претходните теории, дава поголема значајност на социјалните околина што се блиски до индивидуата и го нагласува двонасочниот карактер на интеракцијата – околината влијае на индивидуата и индивидуата влијае на околината. Кај насилството и проблемите што се појавуваат кај децата, семејството и училишната средина се сметаат за основни. Во оваа насока, за проблемите во однесување кај детето се нагласуваат: недостатоци во семејната социјализација и во односите меѓу родителите и децата, како и проблемите со социјалната отфрленост и виктимизација во училиштето. Овие и други контекстуални фактори се многу релевантни и ќе ја зголемат можноста детето да покаже насилничко однесување, но сепак не можат да бидат единствени во објаснувањето на насилството кај децата.

Според социолошката теорија, насилството е *продукт на културните, на политичките и на економските карактеристики на општеството*. Факторите како што се: сиромаштијата, маргинализацијата, социјалната експлоатација во многу случаи се изворот на насилничко однесување кај одредени индивидуи, така што тие може да бидат прва причина за проблеми во неговото однесување. Основната теза на оваа теорија не може да се негира (Buljan- Flander, 2010). Изворите на насилство може да се бараат во

определени општествено-економски карактеристики, но сепак, тоа не значи дека тие се директни причини за манифестирање на насилничко однесување и на агресивно однесување. Всушност, овие карактеристики се понекогаш причини за некои други последици што пак се појавуваат како причина за насилничкото однесување. Но се поставува прашање, ако општествено-економските карактеристики се причина за вакво однесување, зошто само определен дел од децата манифестираат насилничко однесување. Оттука, какво ќе биде влијанието на овие карактеристики врз однесувањето кај децата, во голема мера зависи и од други фактори на ризик и фактори на заштита, коишто или може да го поттикнат насилничкото однесување или пак да го спречат.

Оваа теорија, исто така, дава голема важност на одредени вредности коишто доминираат во одредена култура, како што е ривалството, компететивноста или индивидуализмот. Слично на тоа, некаде се смета дека насилството има позитивни вредности: се смета дека е нормално однесување во насока да се решат конфликтите или проблемите, и не само што е дозволено, туку и е побарувано. Оваа толеранција на насилството е фаворизирана во многу случаи од страна на мас-медиумите што дејствуваат како екран на тие вредности. (Estévez, Jiménez, & Musitu, 2008).

На социолошките теории исто како и на психолошките може да им се даде истата негативна критика во насока дека едностраното објаснување на насилството гледано исклучиво само како резултат на индивидуалните карактеристики или на социјалните услови е неиздржано.

Системската теорија (пристап). Најширок пристап за објаснување на насилничкото однесување претставува еколошко (системскиот) пристап. Терминот „еколошки“ премногу често се користи со значење кое е потесно од она вистинското—често се врзува за зачувување на животна средина, а не за *науката што ја проучува меѓусебната поврзаност на единките и нејзиното опкружување* (Popadić, 2009). Социјално-еколошките пристапи се засноваат на Бронфренбренеровата теорија за еколошкиот систем (Bronfrenbrenner, 1979). Според теоријата на Бронфренбренер детето е неразвоен дел од социјалната мрежа која е составена од четири интегрирани системи: *микросистем, мезосистем, екосистем и макросистем, испреплетени еден во друг, меѓу кои постои сложена интеракција и силна зависност.* Всушност, многу често се истражува врската меѓу индивидуата, семејството, врничката група, училиштето, заедницата и

културата. **Микросистемот ја вклучува врската на детето со еден од системите (домот или училиштето).** Микросистемот ја отсликува поврзаноста на детето со другите средини и вклучува туѓи реакции на насилничкото однесување. Оваа концептуализација на микросистемот, исто така, го вклучува статусот на детето, што во зависност од ситуациите може да се најде во улога на насилник, на жртва или на насилник и жртва. Според тоа, насилникот, насилникот – жртвата, жртвата или набљудувачот е во меѓусебна поврзаност со други и со неговата/нејзината социјална околина и оваа поврзаност или го влошува или го ублажува насилството и слични вакви однесувања. **Мезосистемот вклучува меѓусебната поврзаност меѓу системите во животот на детето** (на пример, домот и училиштето). Мезосистемот ја отсликува сличноста меѓу две или повеќе средини, како што е сличноста меѓу домот и училиштето во поглед на нивниот став за насилничкото однесување. **Екосистемот вклучува влијанија од други средини,** како што е ефектот на политиката за спречување насилство во училиштето или вклученост на родителите во училишниот систем. На крај, **макросистемот вклучува влијание на културните обичаи,** како што се социјалните ставови во поглед на насилничките однесувања. (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000)

Според оваа теорија, насилството во училиштето не постои изолирано од она што се случува или се случувало во поширокото опкружување, и фокусирање само на поединци или на училиште. Насилство во училиштето е еколошки феномен затоа што *е резултат на изложеност на интеракцијата на интраиндивидуалните и интериндивидуалните варијабли.* Индивидуалните карактеристики се под влијание на различни еколошки контексти, како што се: училиште, семејство, врнички групи, пошироката заедница.

Бенбеништи и Астор (Benbenishty and Astor) развиле хеуристички модел кои го презентираат насилство во училиштата во рамките на вмрежени системи. Моделот е под силно влијание на еколошката развојна теорија на Бронфенбренер што го замислува насилството како игра меѓу неколку значајни потсистеми. Голдштајн (Goldstein, 1994) го опишува овој тип вмрежена еколошка теорија на авторите Бенбеништи и Астор како **интеракциска теорија.** Овој вид теорија го смета човековото однесување како дует на личните карактеристики, на контекстуалните карактеристики и карактеристиките поврзани со околината (социјалната и физичката). Оваа околина може да вклучи други

луѓе кои се вклучени во ситуацијата во која однесувањето се појавува (како што се учениците, наставниците) и, исто така, ја вклучува и физичка околина (како училиштето, големината на класот, структурата на училиштето) (Benbenishty & Astor, 2008). Овој еколошки пристап истражува како надворешните контексти се во интеракција со внатрешните карактеристики на ученикот и на училиштето со цел да влијае на степенот на насилство и виктимизација во училиштето. Контекстите коишто влијаат на насилството во училиштето, го вклучуваат училиштето (на пример, структурални карактеристики, социјална клима и политика против насилство), соседството (сиромаштија, социјална организација, криминал), семејствата на учениците (образование, семејна структура), културолошки аспекти на ученичката и наставничката популација (религија, етничка припадност) и економските, социјалните и политичките состојби во земјата во целина. (Benbenishty & Astor, 2008)



Предмет на критика на оние што се упатени во еколошко-системската перспектива, по правило, е фокусирањето на индивидуалните карактеристики и на микросистемите при истражувањата, бидејќи со тоа наводно не се признава влијанието на поголемите системи. Меѓутоа, воопшто не мора да значи дека истражувачот доколку истражува еден систем на влијание, верува дека тоа е единствено влијание. И оние што ја истражуваат агресивноста како индивидуална карактеристика не негираат дека таа карактеристика се обликува под влијание на социјалната средина. Некои се обидуваат со менување на односот на наставниците спрема децата да го намалат насилството. Но тоа не негира дека семејните

услови, можеби и генетските предиспозиции се важни, можеби понекогаш поважни од односот со наставниците. (Popadić, Nasilje u školama, 2009)

Врз основа на аргументите на *еколошкиот системски пристап*, логично е да се смета дека оваа теорија е и најприфатлива за објаснување на насилството. Особено се значајни тезите на теоријата, затоа што покажуваат каде треба да биде насочена превенцијата. Превентивните интервенции што не се фокусираат на повеќе средини во кои детето живее може да не бидат ефикасни. Ова тврдење е поврзано со конзистентните резултати што укажуваат дека децата коишто манифестираат агресивно однесување доживуваат проблеми во повеќе средини, вклучувајќи го семејството, врничката група, училиштето, заедницата (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000). Врз основа на оваа теорија и нагласувањето за разгледување на повеќето системи и интеракциите меѓу нив, потребно е најпрво да се утврди кои сè фактори на ризик и заштита постојат во тие системи и да се поврзат со насилството во училиштата.

2. Фактори на ризик и фактори на заштита

Теоретските пристапи во поголема мера се фокусираат на давање објаснување за причините за насилничкото и агресивното однесување кај детето, но сепак особено значајно прашање кај насилството е да се утврди кои се *фактори на ризик што го предиспонираат детето за насилство и факторите на заштита што го заштитуваат*.

Корените коишто се предизвикувачи на присуството на насилство и агресија кај децата е предмет на многу дебати. Но, во барањето на корените кои се виновни за тоа многу анализи забораваат на еден факт. Факторите на ризик се карактеристики на индивидуата или на средината кои ја зголемуваат можноста индивидуата да се однесува на одреден начин. Во случај на насилство или агресија, *факторите на ризик се оние фактори што го прават лицето предиспонирано да се однесува насилно или агресивно*. Според Гармези (Garmezy, 1993), тоа што постојат определени фактори на ризик кај одредена индивидуа не значи по правило дека ќе манифестира насилничко или агресивно однесување, но, во секој случај, постои зголемена опасност тоа да се случи. Второ, кумулативното влијанието на неколку фактори на ризик на индивидуата е многу поголем предиктор за насилно или агресивно однесување

отколку присуството на само еден фактор (Pierorazio, 2009). Акумулацијата на неколку фактори на ризик драматично ја зголемуваат можноста дека индивидуата ќе реагира со насилство или агресија.

Во системот на објаснување на определена појава, потребно е да се фокусираме не само на факторите на ризик туку и на факторите на заштита. Факторите на заштита овозможуваат резилентност кај детето од определени општествено негативни појави, меѓу кои и вклучување во насилство. Под терминот резилентност се подразбира капацитет на личноста за адекватно функционирање и позитивен развој покрај постоењето фактори на ризик (Batić, 2010, p. 52). Во таа насока, *протективните фактори или фактори на заштита (што ја креираат резилентноста), се карактеристики на индивидуата или на околината што помагаат да се намали можноста индивидуата да манифестира насилничко и агресивно однесување.* Во последните педесет години, студиите за агресивното однесување на децата како и за насилството биле фокусирани исклучиво на факторите на ризик. Но свртувањето на вниманието само кон она што недостасува или кон она што тргнало на лошо е погрешно. Идеално, програмите треба да го релоцираат своето внимание. *Не треба да се разгледува само што е скршено, туку да го истакнат и да го развијат позитивното, и да ги развиваат средините што го поттикнуваат најдоброто кај децата!* Меѓутоа, при опишувањето на заштитните фактори да се соочиме со определени дилеми. Потребно е истражувачите да постигнат консензус во врска со тоа дали факторите на ризик и на заштита се два екстрема во еден континуум или дали заштитните фактори се независни и тотално различни од факторите на ризик. На пример, како што се намалува надгледувањето се зголемува можноста за агресивност (Orpinas & Horhe, 2006, p. 34). Некои може да тврдат дека факторите на заштита влијаат и покрај надгледувањето/надзорот од страна на родителите и обезбедуваат позитивно влијание врз животот на детето. Пример за фактор на заштита што е независен од факторите на ризик е специјална вештина што ја има детето, како што е свирење на некој инструмент, талент за пишување или за боречки вештини, коишто ја зацврстуваат самовербата на детето и позитивната поддршка од врниците.

Во секој случај, идентификацијата на факторите на ризик и заштита е клучна за развој на интервенциите за превенција и намалување на насилничкото однесување кај децата кои се дел од моделот на јавно здравје (Orpinas & Horhe, 2006, p. 34). За таа цел,

подолу во трудот, посебен дел е посветен на објаснување на определени фактори кои, врз основа на истражувањата, се покажало дека имаат влијание или ја зголемуваат можноста за насилството во училиштата.

3. Микрофактори за насилство меѓу децата

3.1 Субјективни фактори

Меѓу првите фактори на ризик коишто се истражувани и коишто се претпоставува дека се поврзани со насилничко однесување на детето во училиштето се неговите **индивидуални карактеристики**. Покрај стандардните карактеристики, како што се пол и возраст, се смета дека кај децата коишто се **агресивни, импулсивни, нервозни, депресивни, имаат низок степен на толеранција и трпение** коишто често наоѓаат брзи решенија на фрустрациските ситуации, како и кај трауматизираните деца, постои поголема можност да манифестираат насилничко однесување. Помеѓу нив, **нискиот степен на интелегенција, емоционалната нестабилност, тежкиот темперамент, како и ниската емпатија** (како неразбирање на чувствата на другите), се поврзуваат со несоодветното однесување на децата. Токму дел од овие карактеристики ќе бидат предмет на истражување со цел поврзување со насилничкото однесување.

3.1.1 Полот како фактор што е поврзан со насилното и агресивното однесување кај децата

Првите истражувања насочени кон насилството биле фокусирани исклучиво кон момчињата, имајќи го предвид стереотипот дека момчињата се единствените што се предодредени за насилство! Но, дали да се биде машко е ризик фактор за насилничко однесување и агесија?! *Дали момчињата се повеќе агресивни од девојчињата?*

Значаен број истражувања во последните неколку декади даваат **потврден одговор** на ова прашање (Block, 1983; Parke & Slaby, 1983). За да се помогне во надзорот над ризичните однесувања меѓу адолесцентите, Центарот за контрола и превенција на болести во САД (The Centers for Disease Control and Prevention) спроведува студија за ризично однесување кај младите секоја втора година на национален репрезентативен

примерок од ученици од средни училишта. Во 2003 година речиси двојно повеќе момчиња (45%) отколку девојчиња (25%) одговориле дека биле вклучени во физички тепачки во годината пред да се спроведе истражувањето, а дека 17 % од момчињата наспроти 8 % од девојчињата одговориле дека биле дел од физичка тепачка во училиштето. (Orpinas & Horhe, 2006) Меѓутоа, некои истражувањата во поглед на половите разлики кај насилството го даваат одговор „зависи“. Резултатите зависат од значајни фактори кои може да варираат меѓу истражувањата (Espelage, Mebane, & Swearer, 2008, p. 16). **Резултатите од неколку европски земји** во поглед на половите разлики поврзани со индиректното насилство изгледа дека **не се толку конзистентни** (Currie et al., 2004; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Tapper & Boulton, 2004) цитирани во (Benbenishty & Astor, 2008, p. 69). Со тоа се отвори едно ново поглавје во истражувањата кое повеќе не се фокусира исклучиво на тоа колкав е процентот на момчињата што манифестираат насилничко однесување (затоа што се покажало дека често и девојчињата имаат насилничко однесување) туку на **разликите во поглед на видовите и на облиците на насилство што ги вршат момчињата и девојчињата.**

Но, дали постојат разлики меѓу половите во поглед на облиците на насилство и ако ги има како може тие да се објаснат? Разгледувајќи го однесувањето при играњето, значајно е да се забележи **разликата меѓу играта на момчињата и девојчињата што може да се поврзе и со половата разлика во насилничко однесување.** Девојчињата ставаат посилен **акцент на квалитетот на нивните односи.** Нивната интеракција е карактеристична по разговор и размена на мислења. Меѓу нив е повеќе застапено обликување ставови, претставување и однесување. Со оглед на ваквиот процес често се присутни љубомората, посесивноста, лојалноста, а внатрешните односи меѓу нив постојано се преиспитуваат. Бесаг (Besag) укажува дека блиското пријателство е многу значајно за девојчињата. Многу од помалите девојчиња се плашат да бидат отсутни од училиште во случај нивната пријателка да не биде придобиена од друго девојче (Besag, 2002, p. 198). Во таа смисла, девојчињата често имаат потреба за постојан контакт преку телефон или преку разменување на мислења и физички контакт преку држење на рацете (Lever, 1976). Затоа се смета дека и **гласините, злбните озборувања и социјалната изолација се најчести модели на вршење насилство меѓу девојчињата.** Ова веројатно ја рефлектира значајноста на овие блиски односи. Крик и Грутпитер (Crick

and Grotper, 1995) во испитувањето на „релациската агресија“ утврдиле дека таа како форма на агресија е повеќе карактеристична за девојчињата, при што целта е да се повредат другите со наштетување на нивниот углед или односи. (Espelage, Mebane, & Swearer, 2008, p. 16)

За разлика од девојчињата, се смета дека **момчињата** се повеќе физички вклучени во играта. Момчињата најчесто формираат поголеми групи отколку девојчињата, без оглед дали станува збор за организиран тим или пак за неформална група за играње. За момчињата **фокусот во групата е повеќе ставен на активност отколку на врската меѓу нив**. За разлика од нив, девојчињата почесто се собираат две или три, од кои третата најчесто е на страна (Douvau & Adelson, 1966). Консеквентно на тоа, кај **насилството меѓу момчињата е покарактеристично физичкото или вербалното насилство** (иако некои наоди покажуваат дека ниту физичкото насилство не е реткост меѓу девојчињата (Popadić, 2009, p. 58). Болтон и Андервуд (Boulton & Underwood, 1992) утврдиле дека во 65% од малтретирањата, насилникот бил момче, а во 15% девојче, додека во преостанатите 19% момчиња и девојчиња заедно. Во истражувањето „Училиште без насилство“ во Србија, момчињата често манифестираат физичка агресија, меѓутоа добиената разлика е далеку од тоа за да биде опишана како „момчињата удираат, а девојчињата не“, затоа што од резултатите во осмите одделенија, каде што таа разлика била најголема, 27% од момчињата еднаш удрило некого, но и 12% од девојчињата (Popadić, 2009, p. 58). Врз основа на податоците се потврдува ставот дека момчињата кога ќе се споредат со девојчињата, многу почесто покажуваат физичко насилство, но момчињата и многу почесто се жртви на насилство на сите полиња, освен кај сексуалното насилство (Benbenishty & Astor, 2008, p. 69). **Резултатите од трудот** покажуваат дека разликите меѓу момчињата и девојчињата во поглед на манифестираното насилство не се толку големи, но сепак има статистички значајни разлики меѓу нив. Во принцип, **момчињата покажуваат поголем степен на вербално и на физичко насилство** за разлика од девојчињата, но тоа не значи дека девојчињата воопшто не се вклучени во нивното манифестирање. Учениците кои биле виктимизирани истакнале дека најчесто преживеале некој облик на насилство што било извршено од страна на момче во 48,2%, од девојче во 20,6% и во 31,6% понекогаш од момче а понекогаш од девојче. Во принцип **поголемото изјаснување на момчињата дека извршиле некој облик на насилство би**

можело да се објасни и со потребата за докажување или прикажување моќ или важност дека сторил нешто што ќе најде на восхит кај другите. Кога станува, пак, збор за **виктимизираноста**, постои разноликост со оглед на облиците на насилство. **Девојчињата во поголем степен за разлика од момчињата биле жртви на озборувања, правење гримаси и наведување на некој друг да не зборува со нив** (што е очекувано), додека пак **момчињата во поголем степен се жртви на закани** (за да им дадат пари или пак дека ќе им нанесат повреди доколку не направат нешто).

Кога станува збор за сексуални облици на насилство, податоците покажуваат дека момчињата многу почесто ги вршат овие облици. Понекогаш сексуалните облици на насилство (повеќе насочени кон сексуалното вознемирување) што ги вршат во училиштето се поттикнати од широко прифатеното верување од страна на родителите, членови за заедницата, наставниците и врсниците дека момчињата треба да доминираат и да контролираат. Клејн (**Klein**) тврди дека **сексуалното насилство** од момчињата произлегува од говорот за момчињата во кои тие се учат да ја изразуваат и бранат својата машкост преку доминација (Ngakane, Muthukrishna, & Ngcobo, 2012, p. 44). Во истражувањата каде што се докажало дека момчињата се насилни кон девојчињата, учениците објасниле дека ова се појавува во ситуации кога девојчињата одбивале да имаат врски со момчињата и поради нивното одбивање на сексуалното приоѓање од страна на момчињата. Ученик објаснил дека „момчињата ги напаѓаат девојчињата кога тие одбиваат да имаат врска со нив“ „Момчињата, исто так, нè присилуваат да ги бакнеме а понекогаш тие ќе не допрат по задникот особено по вечерните часови кога се враќаме дома“. Клејн тврди дека **кога момчињата се одбиени од девојчињата над кои очекуваат да доминираат, тие може да покажат насилство** (Ngakane, Muthukrishna, & Ngcobo, 2012, p. 44). Ваквото однесување на момчињата во училиштата е констатирано и во резултатите од истражувањето на докторската дисертација во кое определен број ученички констатираат дека често знаат да бидат вознемирувани од страна на момчињата со допирање или удирање по задникот!

Некои истражувања сметаат дека **полот секогаш треба да се стави во интеракција со возраста** при утврдување на поврзаноста со манифестирање насилство. Порано се сметало дека нема разлика меѓу момчињата и девојчињата во поглед на манифестација на агресивноста и дека **разликите настануваат постепено и се**

зголемуваат подоцна во процесот на социјализација. Кинен и Шо (Keenan & Shaw) заклучиле дека разликите почнуваат да се појавуваат околу четвртата до петтата година. Но, поновите истражувања укажуваат дека половите разлики постојат веќе во втората година од животот (Baillargeon & other 2007; Archer & Côté, 2005; Côté, 2007) и со започнување на училишната возраст, момчињата повеќе манифестираат физичка агресија отколку девојчињата и таа разлика со текот на времето се зголемува. Во истражувањето на Светската здравствена организација, меѓу единаесетогодишни деца, 61% од момчињата и 27% од девојчињата изјавиле дека во текот на претходната година барем еднаш биле вклучени во тепачка, а меѓу петнаесетгодишните околу 48% од момчињата и 23% од девојчињата може да се види дека се намалува процентот во интервал од четири години и тоа значајно кај момчињата, но многу помалку кај девојчињата. (Currie, et al., 2008)

Резултатите од истражувањата делумно ја потврдуваат тезата за разликата меѓу половите во поглед на насилничкото однесување и агресивноста. Но, како се **објаснуваат ваквите резултати?**

За да се објасни разликата што постои, *биолошко ориентираните истражувачи испитувале два од биолошките фактори што ги разделува половите: хромозомскиот состав и хормонските разлики.* Откако хромозомската анализа станала возможна, научниците утврдиле дека некои индивидуи го немаат типичниот 46-XY кариотип (кариотип). Некои индивидуи имаат повеќе од 46 хромозоми, и некои мажи имаат повеќе од еден Y хромозом. **Некои индивидуи кои имале кариотип XYY биле уапсени за насилнички акти** (Игњатовиќ, 2008). Ова води кон прашањето дали екстра Y хромозом ги доведува овие индивидуи да дејствуваат на понасилен начин, всушност, земајќи двојна машка „доза“ од Y хромозомот. Проблемот со оваа идеја е дека само неколку индивидуи всушност го имале проверено кариотип. Дури истражувањата што го испитувале кариотип на машките, компарирајќи ги мажите со XY и мажите со XYY, не утврдиле постојано зголемување на агресијата на мажите со XYY хромозоми. Некои истражувања укажуваат дека машките со XYY хромозоми може да бидат повеќе импулсивни од другите машки, што може да доведе до агресивно однесување (Burrowes et al. 1988). Но, сепак досега, нема силни докази што ја поддржуваат оваа XYY теорија. (Kettl, 2001, p. 54-55)

Друга карактеристика што биолошки ги раздвојува машките од женските е **високото ниво на тестостерон** кај машките. Но, дали високото ниво на тестостерон води до насилство? Ефектите од тестостеронот кај луѓето потешко се мерат, а мерењето кај децата е уште потешко. Меѓутоа, едно истражувањето врз момчиња адолесценти открива дека високото ниво на тестостеронот води кон „зголемена подготвеност да реагира жестоко на провокации и закани“ (Olweus et al. 1988). Ова истражување, исто така, укажува дека високото ниво на тестостерон ги прави момчињата повеќе нестрпливи и иритабилни (Kettl, 2001, p. 54-55). Но, друго истражување спроведено во 1993 година добило поинакви резултати. Во рамките на истражувањето биле вклучени деца момчиња од четири до десет години кои поради насилничко или неконтролирано однесување биле упатени во болница. Во истражувањето било мерено серумското ниво на тестостерон, половиот хормон поврзан со глобулин (globulin), дехидроепиандростероне (dehydroepiandrosterone, DHEA), и дехидроепиандростерон сулфат (dehydroepiandrosterone sulfate, DHEAS) (Constantino, Grosz, Saenger, Chandler, Nandi, & Earls, 1993). Ниту едно од нивото на хормоните не било значајно различно од нормалното во споредба со контролната група, што ги навело истражувачите да заклучат дека **тестостеронот изгледа дека не е битен елемент за агресивноста во детството.**

Во објаснување на насилничкото и на агресивното однесување кај момчињата не треба да се заборави **процесот на социјализација, кој е значаен во објаснување на насилничкото однесување кај момчињата.** Општеството назначува специјални улоги на секој свој член. Социјализацијата е силна во поглед на родовите улоги. Таа дава насоки за начините на кои момчињата и девојките и мажите и жените би требало да се однесуваат (Dogutas, 2011, p. 37). Всушност, **толку во процесот на социјализација може да се најдат многу одговори за начинот на однесување на момчињата и на девојчињата, но и нивните улоги и позиции во самото општество.** Оттука, во американската литература може да се најде на гледиште дека со приближувањето на положбата на девојките на онаа што ја имаат машките, ќе дојде до постепено изедначување на однесувањето на двата пола, не само по обем туку и по структурата на насилничкото однесување (Игњатовиќ, 2008). Можеби традиционалните размислувања и очекувања се дека од девојчињата се очекува да бидат мирни, додека за момчињата е нормално да бидат поагресивни. Ваквите очекувања од општеството и наметнатите улоги во процесот на

социјализација може да биде едно од објаснувањата зошто момчињата почесто покажуваат насилничко однесување за разлика од девојчињата.

3.1.2 Темпераментот и насилничкото однесување кај децата

Темпераментот е биолошко одреден, така што во раното детство темпераментот е идентичен со личноста. Темпераментот на детето го опишува начинот на кој тоа пристапува или реагира на светот. Всушност, темпераментот влијае на однесувањето на детето и на начинот како комуницира со другите. Во истражувањето на детскиот темперамент во Њујоршката лонгитудинална студија темпераментот е поделен во три категории: лесен (или флексибилен), тежок (активен или енергичен) и бавен (до топол или претпазлив) (Kathy, 2002). Истражувањата покажуваат дека токму тешкиот темперамент е поврзан со насилничкото и агресивно однесување. Каспи (Caspi), психолог од Лондонскиот универзитет, смета дека најважна димензија на детскиот темперамент кој е надвор од контрола (немирност, импулсивност, слабо внимание) е она што претставува предикатор за агресија и престапништво на возраст од 18 до 24 години (Farrington & Welsh, 2007, p. 47). *Но што претставува тежок темперамент? Тешкиот темперамент се дефинира како често и интензивно покажување негативни емоции уште од најрана возраст.* Во таа смисла, резултатите од Њујоршката лонгитудинална студија покажале дека децата што од родителите се ставени во категоријата тежок темперамент, на возраст од три до четири години, ќе имаат слаба адаптација на возраст од 11-24 години (Kathy, 2002). И други истражувања покажуваат дека децата што се оценети со тежок темперамент **покажуваат проблеми во однесувањето на возраст од три до шест години и имаат тенденција да бидат агресивни на шест-седум години.** Исто така, децата што од мајките се оценети со тежок темперамент од училиштето подоцна се оценети како деца со асоцијално поведење. (Farrington & Welsh, 2007, p. 47)

Веројатно многу родители се соочени со предизвикот како и на кој начин да го смират тешкиот темпераментот на детето. Во таа смисла, им се даваат насоки на родителите на ваквите деца. Во суштина родителите треба да овозможат место и можности децата да изберат што ќе прават и во какви активности ќе се вклучат за да го потрошат вишокот енергија, да го подготват детето за определени ситуации со кои ќе се соочи во текот на денот, како и да разговараат со децата за интензивните емоции што се

појавуваат кај нив, со цел нивно препознавање и поправање во начинот на нивното изразување (Allard & Hunter, 2010). Врз основа на овие напомени и насоки за родителите, може да се препознае значајната улога на социјализацијата во комбинација со темпераментот.

Ајнзек ја нагласил улогата на темпераментот како предиспозиција за асоцијално и агресивно однесување, укажувајќи на **значењето на социјалното искуство во интеракција со темпераментот**. **Ликен** (Lykken) разликува асоцијални индивидуи што имаат предиспозиции за асоцијално однесување поради темпераментот и оние што единствено се однесуваат асоцијално како резултат на лошиот или на слабиот процес на социјализација. Врз основа на овој критериум тој разликува психопати и социопати (Center & Kemp, 2003). Притоа Ликен (Lykken) зборува за три различни генотипи на темперамент и нивната поврзаност со социјализацијата. **Првиот генотип** што означува дека личноста „лесно се социјализира“ е редок. Дете со ваков генотип на темперамент често пати постигнува добра социјализација дури и со социјално неадекватни родители. **Вториот генотип, просечен генотип** е најчест и бара родители со најмалку просечна компетентност за добра социјализација. Децата со просечен генотип и социјално неадекватни родители се во ризик за развивање на социопатолошки однесувања. **Третиот тип на генотип** значи темперамент на индивидуата што „тешко се социјализира“. **Овој генотип е еден од оние кај кои најчесто се развива асоцијалното и агресивното однесување**. Детето со овој генотип коешто тешко се социјализира ќе мора да има високо компетентни родители за да постигне соодветна социјализација. Дури и со такви родители, влијанието на соседството, на врсниците, може да има улога во развој на асоцијалното и агресивното однесување кај детето (Center & Kemp, 2003). Ваквите напомени укажуваат дека покрај генетската определеност на темпераментот на детето, неговото влијание во која насока ќе се движи и какво ќе биде неговото однесување, пред сè, зависи од **процесот на социјализација којшто на еден начин е регулатор за тоа во која насока ќе се движи детето**, дали ќе покаже просоцијално однесување или пак ќе покаже асоцијално и агресивно однесување.

3.1.3 Агресивноста кај децата како предуслов за насилничко однесување

Постојат различни размислувања за тоа што претставува агресијата. Според Лобер и Хај (Loeber & Hay), **агресијата е дефинирана како „категорија на однесување што предизвикува или што се заканува со физичка повреда на други“**. Авторите забележале дека агресијата вклучува различни однесувања, вклучувајќи и вербална агресија, задевање, физичко тепање, грабеж, силување или убиство (Ђорђевиќ & Стаменковиќ, 2003, р. 330). Но, и покрај многуте дефиниции, едноставно кажано агресијата може да се дефинира како **„постапка со која намерно или ненамерно на некоја личност ѝ му се нанесува физичка, психичка, морална повреда или се уништува“**.

Суштинско прашање кое најпрво се поставува за агресивноста е **дали таа е вродена црта на личноста или агресивноста претставува научен начин на задоволување на потребите во општеството**.

Една група автори поаѓаат од тезата дека агресивноста не е само еден од битните човечки мотиви, туку и дека е и **вроден мотив**. Вакво размислување се објаснува со тврдењето дека отсекогаш меѓу луѓето постоеле судири и војни. Меѓутоа, многубројни антрополошки истражувања го доведуваат во прашање ова тврдење, со оглед на тоа дека не сите племиња биле борбени и агресивни. Од друга страна, постојат **размислувања во насока дека агресивноста не е вроден мотив, туку претставува научен начин на задоволување на потребите во општеството** (Nedimović, 2010, р. 16). Во согласност со ваквото размислување, голем број психолози се сложуваат дека **степенот и начинот на манифестирање на агресијата е нешто што се стекнува како карактеристика и зависи од општествените услови и начинот на воспитување** (Ђорђевиќ & Стаменковиќ, 2003, стр. 330). Тоа би значело дека агресивноста е вродена црта кај некои лица, но дали таа ќе се манифестира во агресивно однесување зависи од процесот на социјализација.

Иако на агресивноста ѝ се дава негативна конотација, агресијата може да биде и нормална реакција кога на личноста ѝ е загрозна некоја нејзина витална потреба, кога е нападната и кога е загрозен нејзиниот интегритет. Агресивноста природно се јавува како реакција кога некој ќе нè загрози, ќе нè нападне физички или ќе ја повреди нашата

личност. Агресивноста е дел од механизмот што ѝ обезбедува на единката одбрана од закана и задоволување на потребите и е составен дел од механизмот што обезбедува преживување (Nedimović, 2010, p. 17). **Но кога агресијата престанува да биде само адаптивен механизам, а кога станува деструктивна?**

Семејството, училиштето и општеството што толерира агресија, придонесуваат таков облик на однесување да се прифати и да се зацврсти. *Детето се раѓа со агресивен потенцијал што со се обликува со разни социјални влијанија.* Децата многу брзо учат дека одредени потреби може да ги задоволат на овој начин на однесување ако се игнорира или толерира таквото однесување (Ђорђевиќ & Стаменковиќ, 2003, стр. 330). Во текот на животот детето стекнува способност на соодветен начин да се носи со сите свои нагони, па според тоа и со агресивноста. Со созревањето и со развојот, детето постепено се повеќе учи како да управува со својата агресивност. Така, **децата што не научиле да користат социјално прифатливи начини за постигнување на своите цели или за решавање на конфликтите со другите деца може да реагираат на два начина, или да станат повлечени и дефанзивни или да научат да прибегнуваат кон насилно однесување како начин што ќе ги донесе до целта** (Nedimović, 2010, p. 17). Во таа насока детето и преку искуството на другите деца и во семејства на деца со агресивно однесување може да воочи дека агресијата често се покажува како ефикасно средство за постигнување на целите (согласно теоријата на социјално учење). Но, преку вежбање учи и спрема кои и кога може да манифестира агресивно однесување.

Постојат најразлични облици на манифестирање на агресијата: од задевање, навредување, викање, груб говор и карање. Помеѓу поголемите деца владее социјалната агресија (исклучување, игнорирање, бојкот), како и индиректна агресија (озборување и клеветење), додека малите деца го покажуваат својот бес директно удирајќи ги возрасните, другите деца, предметите и себеси (Ђорђевиќ & Стаменковиќ, 2003, стр. 330). Истражувањето на докторската дисертација токму ја потврдува тезата дека степенот на агресивното однесување е важен предуслов за насилничко однесување. Од сите варијабли, тестот на корелација и резултатите од логистичката регресија, **степенот на агресивно однесување е најсилно поврзан со сите облици на манифестирано насилство.** Интересни се резултатите кои покажуваат силна поврзаност помеѓу доживеаното

насилство и степенот на агресивно однесување, што може да биде показател дека во најголем степен оние што манифестираат насилство и доживеале насилство.

Не можеме да го негираме фактот дека децата во текот на својот развој по пат на социјализација учат да го ограничуваат и да го прикриваат ова агресивно однесување и да го насочуваат во облици во кои околината полесно ќе ги прифати. Но, сепак, процесот на социјализација и неговите ефекти во насока на ограничување и контролирање на агресивното однесување, кај дел од децата не е позитивен, односно успешен.

3.1.4 Поврзаност на депресивноста кај децата како причина за агресивно, насилничко однесување и виктимизација

Присутноста на депресивните нарушување меѓу децата што одат во училиште зависи пред сè од годините и полот. Депресијата кај децата пред адолесценцијата е релативно ретка, се движи од 1% - 3% (во зависност од истражувањето каде што е спроведено и од полот), но присуството на ваквите појави се зголемува од 8% и од 15% или повисоко за адолесцентите меѓу 15 – 18 години (Kazdin & Marciano, 1998; Hammen & Rudolph, 2003) цитирано во (Levine & Munsch, 2011). Меѓутоа, ако во овие случаи ги вклучиме случаите на неклинички нивоа на депресија, процентот на адолесцентите што се погодени од депресија е значително поголем. Истражувањето спроведено од Cooper & Goodyear (1993) утврдило дека 21% од 11 до 16-годишните девојчиња покажале симптоми на депресија, не до ниво што е потребно за дијагноза на тешка депресија, но сепак таа може да влијае на нивното надворешно и внатрешно функционирање и приспособување (Levine & Munsch, 2011, p. 374). Така, последиците или **симптомите што се појавуваат како резултат на депресијата во детството се:** а) дезинфорично расположение, иритабилност, често плачење б) ниска самодоверба, безнадежност, пад во училишниот успех, губење концентрација в) побавно психомоторно однесување, социјално повлекување и **зголемување на агресивни однесувања** и г) умор, тешкотии во спиење, губење на тежина и зголемување на тежината и стомачни тегоби (Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004, p. 64-65). Кај некои од децата кај кои е присутна депресијата, **нивните емоции може да предизвикаат да се чувствуваат лутии или да бидат гневни во поглед на луѓето за кои веруваат дека се извор на нивната болка**, што доведува до импулсивни и агресивни реакции. (DiMaria, 2011)

Кумпулајнен (Kumpulainen) и неговите соработници (2001) спровеле истражување испитувајќи го присуството на психијатриски нарушувања меѓу лицата што се вклучени во насилство. Тие утврдиле **повисока стапка на депресија меѓу индивидуите што се појавуваат и како насилници и жртви** во споредба со оние што се наоѓаат само во улога на жртва или насилник. Резултатите покажуваат дека речиси кај 18% од оние кои се појавуваат како насилници и жртви, 13% кај насилниците и 10% кај жртвите било дијагностицирано депресивно нарушување. Калтиала- Хеино (Kaltiala-Heino) и соработниците (1999) ја оценувале релацијата меѓу статусот на насилници-жртви и депресијата и идеја за самоубиство меѓу адолесценти меѓу 14-16 години. Авторите изјавиле дека по контролирање на возраста и на полот, категоријата насилници- жртви е изложена на највисок ризик за депресија, потоа следени од жртвите па потоа за насилниците. Високата присутност на идејата за самоубиство кај испитаниците меѓу континуумот насилници-жртви не е изненадувачки, имајќи предвид дека насилството не секогаш е статичен настан, туку може да се појавува како повторувани настани во текот на времето. (Swearer, Grills, Hays, & Cary, 2004, p. 64-65)

На пример, О'Мор и Киркам (O'Moore & Kirkham) (2001) ја истражувале поврзаноста меѓу самодовербата и малтретирањето-задевањето (bullying) како подвид на насилство, меѓу децата од 8-18 години употребувајќи ја скалата Piers-Harris Self-Concept. Авторите утврдиле дека и **оние што малтретираат покажале понизок степен на самодоверба** компарирано со индивидуите кои не доживеале насилство. Уште повеќе, оние што се јавуваат и во улога на насилници и во улога на жртви на сите возрасти покажале значајно понизок степен на самодоверба отколку оние што биле само насилници или само жртви. (Swearer, Grills, Hays, & Cary, 2004, p. 64-65)

Истражувачите идентификувале значајна поврзаност меѓу депресијата и самодовербата или самопочитта, така што било утврдено дека **жртвите на насилство** имаат тенденција да покажуваат **пониска самодоверба**, покажуваат **повеќе знаци на тага и депресија** отколку учениците што не учествувале во насилство. (Callaghan & Joseph, 1995; Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001)

Постојат повеќе причини зошто **ниската самодоверба (како резултат на депресијата)** може да биде **фактор што придонесува за виктимизација**. Еган и Пери (Egan & Perry) (1998) спровеле истражување испитувајќи колку сликата за себе и

самодовербата придонесуваат за виктимизација кај децата од трето до седмо одделение. Авторите утврдиле дека нискиот степен на самодоверба бил поврзан со виктимизацијата од страна на врсниците на неколку различни начини. На пример, децата што не се бранат од напади, може многу повеќе да бидат таргетираны за жртви. Исто така, според британското истражувањето на Болтон и Андервуд (Boulton & Underwood, 1992), однесувањата како што е социјално исклучување и плачење се видливи за врсниците и можат да создадат перцепција на лесна мета за насилство (Fleisher & Schwartz, 2003). Во рамките на емпириското истражување на овој труд, се сметаше дека би било преамбициозно да се вклучи во прашалникот и тест за мерење на депресивноста кај децата, а особено поради големината на прашалникот, но и поради фактот дека за истражувањето на овој аспект во истражувачкиот тим потребно е да бидат вклучени психолози или психијатри, коишто, во принцип имаат право на спроведување на ваков вид тестови.

3.1.5 Поврзаност на интензитет на приврзаност и социјализација во училиштето со насилството и виктимизација

Училишната средина претставува важно подрачје за социјализација во која се воспоставуваат цврсти просоцијални врски значајни за превенција на насилничкото однесување и унапредување на позитивниот развој во децата. Поврзаноста со училиштето опфаќа приврзаност, што ја отсликуваат блиски врски со училиштето и со другите ученици, посветеност и ангажирање и настојување да се постигнат што подобри училишни резултати. Резултатите од низа емпириски истражувања потврдуваат дека **врзаноста за училиштето**, изразена преку *поврзување на учениците со училиштето, со наставниците и со академските цели што се промовираат во училишното опкружување, придонесуваат за зголемување на позитивните и намалување на негативните развојни искуства* (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004), како и за редуцирање на веројатноста за појава и развој на различни облици на проблеми во однесувањето. Дополнително е утврдено дека **децата и адолесцентите што се слабо врзани за училиштето во повисок степен покажуваат делинквентно однесување** (Simons-Morton, Haynie, Saylor, Crump, & Chen, 2004) или **учествуваат во врничко насилство**. (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003)

Во согласност со поставките на **моделот на социјален развој, врзувањето за училиштето се одвива преку четири процеса** што се отгледуваат во 1) давање можности за вклучување во просоцијални активности и интеракција со другите; 2) вистинско учество во понудените активности и интеракциите; 3) развивање вештини што се неопходни за успешно ангажирање и 4) давање признанија за вложениот труд и достигнување (Catalano, Fleming, Haggerty, Abbott, Cortes, & Park, 2005). Кога овие процеси се конзистенти, тоа значи кога можностите и вештините се сразмерни, а постигнувањето наградено, доаѓа до развивање социјални врски меѓу поединците и училиштето. **Еднаш силно воспоставени, овие социјални врски имаат сила да влијаат на однесувањето на поединецот** независно од споменатите четири процеси, и тоа по пат на формирани лични одлуки и интереси на ученикот, така што тој со цел да ги зачувува воспоставените врски се конформира со нормите и со вредностите што се промовираат во училиштето (Popović-Ćitić, 2012, p. 547-549). Базичните поставки на моделот на социјален развој се тестирани во бројни истражувачки студии (Catalano, Kosterman, Hawkins, Newcomb, & Abbott, 1996), од кои две биле од лонгитудинален карактер (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004). Резултатите од студиите обезбедиле емпириски докази за важноста и значењето на поврзаноста со училиштето, бидејќи овој фактор може да влијае на помала веројатност за развивање насилно однесување (Popović-Ćitić, 2012, p. 547-549). Ваквите резултати покажуваат дека оние деца што не учествуваат во насилство покажуваат силна поврзаност со училиштето, додека пак **поврзаноста со училиштето се намалува доколку тие се наоѓаат во улога на насилници, жртви или пак во категоријата насилници-жртви.**

За да се разбере социјалното функционирање на насилниците и на жртвите, значајно е да се разгледа ***до која мера тие се во интеракција со нивните врстници и какви видови интеракции имаат.*** Кога децата се во интеракција со нивните врстници, тие може да се изложат на различни однесувања и емоции. Овие однесувања и емоции играат динамичка улога во придонесот за развојот на вклучувањето на децата во насилство. Според тоа, индивидуалните карактеристики или однесувања на детето, како и одговорот на неговите врстници на тие однесувања, би можело да влијае на манифестирање на насилство со текот на времето. (Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin, & Denning, 2004)

Во процесот на интеракција со врсниците, значаен аспект е *врсничката инклузија*. Учениците што се социјално вклучени, имаат со кого да си одат заедно дома, со некој да играат за време на одморот, да јадат за време на големиот одмор, некој кој ги избира во нивниот тим, некој со кој може да зборуваат за време на слободните моменти во училиницата. Имањето пријател во класот прави учениците полесно да уживаат во дневните активности во училиштето, полесно да побараат помош во случај на проблем и поголема можност учениците да добијат помош кога ќе ја побараат (Doll, Song, & Siemers, 2004). Жртвите на насилство често пати се гледани негативно од нивните врсници и имаат недостаток од социјални вештини со цел да бидат поприматени од нив. Виктимизацијата уште повеќе може да придонесе да не бидат приматени од врсниците. Тоа може да ја намали нивната вредност, што може да води кон зголемување на несигурноста и недостаток на социјални вештини, што го отежнува воспоставувањето на пријателство (Manarina, 2003). Во рамките на **истражувањето на овој труд** во рамките на логистичката регресија се вклучени неколку варијабли што се однесуваат на социјализацијата на децата во училишта, со цел да се утврди дали степенот на социјализација влијае и при виктимизацијата и при манифестирање на насилничкото однесување. Она што е интересно во резултатите е токму податокот дека *оние што се изјасниле дека биле жртви на некој облик на насилство покажале понизок степен на социјализација за разлика од оние кои што не биле жртви*. Дури и кај оние што манифестирале некој облик на индиректен облик на насилство (како што е „намерно го исклучував од заедничките активности“ и „намерно одбивав да зборувам со нив“ покажуваат понизок степен на комуникација со врсниците. Ваквиот облик на манифестирање на насилство може да биде само реакција на евентуалната нивна виктимизација од слични облици на насилство. Но, тука се поставува прашањето: *Дали нискиот степен на социјализација е причина за виктимизација или пак претходната виктимизација е причина за нискиот степен на социјализација?!* Кога ќе се анализира ова прашање треба особено да се внимава при одредување на насоката на поврзаност. Отфрленоста води кон поголема виктимизација или пак виктимизацијата како последица има отфрленост, а можеби влијанието е обострано, секогаш со помалку или со повеќе варијабли што посредуваат меѓу причината и последицата. Сепак, кога станува збор за насилството меѓу децата, поверојатно е дека нискиот степен на социјализација се смета за причина за виктимизација.

Процесот на социјализација и инклузија се поврзува и со **манифестирањето на насилство од страна на децата**. Најчести причини зошто децата манифестираат насилство е потребата за добивање внимание од другите (меѓу кои и од врсниците) покажување моќ, од љубомора итн. Во заднината на манифестирање на насилничко понекогаш може да се крие потребата за поголема прифатеност и внимание од страна на врсниците и од околината, бидејќи детето понекогаш нема развиено вештини како да воспостави пријателски врски во училиштето. Како што укажува психологот Џонстон (Johnston), „децата *се фрустрирани* и повредени затоа што не го добиле тоа што го сакаат а тоа е најчесто моќ и внимание или во домот или во училиштето“. Ако истражувањата покажале дека една од можните карактеристики на децата што манифестираат насилничко однесување е изразеното чувство на отфрленост и изолираност, (Beljanski, 2009) тогаш не можеме да негираме дека процесот на интеракција со врсниците е многу значаен кога станува збор за насилството.

Постои размислување дека на врсничката инклузија и на степенот на комуникацијата меѓу учениците сигурно влијаат и *одредени рутини и практики на самото одделение или клас*. Другарствата се појавуваат во рамките на класот кога децата имаат можности да имаат забава со другите соученици. Забавувањето не значи раздвојување од учењето или од продуктивна работа. Наместо тоа, Ризо (Rizzo) (1989) тврди дека училиштата креираат активности за учениците почесто да се дружат како и да бараат начини на учениците да им наметнат нови интеракции меѓу себе (Doll, Song, & Siemers, 2004). На пример, наставничка со петгодишно искуство објаснила дека таа секогаш дава задачи на двајца ученици во исто време, со цел да имаат можност да работат заедно.

Постојат и студии што ја потврдуваат спротивната теза, во насока дека поголемиот степен на социјалните интеракции може да го поттикне насилството. Во студијата за појавата на агресивност кај децата од претшколска возраст, Patterson et al. (1967) утврдиле дека три-четири годишни деца што се вклучени во повеќе социјални интеракции исто така, имаат поголема можност да прикажат насилничко и агресивно однесување. Базирано на овие резултати, тие тврдат дека децата кои имаат интеракција на повисоко ниво со нивните врсници има поголема можност да научат разни социјални

однесувања меѓу кои и насилството и агесијата. (Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin, & Denning, 2004).

Врз основа на досегашната анализа на истражувањата, може да се констатира дека **процесот на социјализација во училиштето е особено значаен**, но тоа не значи дека доволно е само да биде присутен. Особено битен аспект во процесот на социјализација е **со кого децата се социјализираат во училиштето и какви односи промовираат**, па во таа насока процесот на социјализација може да биде поврзан или со позитивно однесување или со насилничко однесување кај децата.

3.2 Објективни фактори

3.2.1 Семејство како фактор за насилничко однесување

Семејството е примарната заедница во која детето расте и се развива, така што да е оправдано анализата во поглед на насилничкото однесување на детето да биде насочена најпрво кон семејството. Со огледна тоа дека детето во огромна мера, се гради врз основа на воспитувањето и односот со своите родители, каде што учи одредени социјални вештини, во зависност од способноста на родителите за правилно воспитување, а во согласност со воспитните ставови на родителите, ***семејството, од една страна, може да биде оптимална и поттикнувачка средина за развој на детето или пак ,од друга страна, да го ограничува развојот.*** (Nedimović, 2010)

Постојат многу карактеристики коишто се однесуваат на семејството, а коишто може да се стават во одредена корелација со насилничкото однесување на детето. ***Начинот на кој функционира семејството, односите коишто постојат меѓу членовите на семејството, големината на семејството, но и околноста во коишто живее уште повеќе*** може да ги продлабочат или да ги потенцираат негативните индивидуални карактеристики на децата. ***Недостатокот од внимание, попусливоста на родителите, нивната негрижа, насилното однесување во рамките во домот (физичка и вербална агесија меѓу родителите и родител спрема дете), ја зголемува веројатноста за негативно однесување кај децата.*** Покрај наведените фактори, врз основа на прегледот на истражувањата за агресивното однесување кај децата од страна на Wolff

(1985), било заклучено дека и *отсуството на татко, губиток на родител* по пат на развод или поради смрт се поврзани со агресивноста во детството (Pearce, 2002, p. 81). Сите овие фактори го прават семејството дисфункционално. Симптомите на дисфункционалност може да бидат предизвикани од интерни стресори, како што е болест на некој член на семејството, развод или од екстерни стресори, како што се елементарна непогода, војна и друго. Неочекуваните стресори се смрт, развод, невработеност, општествени промени (Batić, 2010, p. 18). Но, сепак, не сите семејства на вакви стресори реагираат подеднакво. Од начинот на кој семејството се адаптира на самите настани, зависи дали семејството нормално ќе функционира или пак ќе стане дисфункционално. Се смета дека треба многу да се внимава кое семејство го нарекуваме дисфункционално како и да се разликуваат оние семејства што имаат сериозни пречки во комуникацијата, занемарување, злоставување, од семејствата што се соочуваат со вообичаени проблеми на живеење (Batić, 2010, p. 18). Во таа насока, ќе наведеме некои од најзначајните фактори што може да го направат семејството дисфункционално и да влијаат на однесувањето на децата.

Меѓу значајните семејни фактори коишто се поврзуваат со насилничкото однесување кај децата е *присуство на алкохолизам и криминално однесување во семејството*. Членот на семејството што е зависник од алкохол е лесно раздразлив, нетолерантен спрема себеси и спрема другите и развива склоност кон криминално однесување. Неговата неповолна психолошка ситуација се одразува врз децата. Тие се навредувани, потценувани, игнорирани и на друг начин емоционално малтретирани при најмала неповолност, што во краен случај може да заврши со физичко малтретирање (Јовановска, 2011, стр. 90) Во одреден број истражувања (Merikangas et al, 1998), се дошло до резултати дека кај *децата чии родители се зависници од алкохол, во голема мера е присутно нарушување во однесувањето*. Chandy, Harris, Blum, & Resnick (1993) ги забележале следните последици врз децата што живеат со родители коишто имаат проблем со алкохолизмот: поголема веројатност дека ќе отсуствуваат од училиштето или ќе го напуштат, негативни ставови во поглед на училиштето и понизок успех во училиштето (Gledhill, 2002), а секако и *проблеми во однесувањето со другите деца*. Поврзаноста меѓу алкохолизмот кај родителите и однесувањето на децата од 9 до 13-годишна возраст, била истражувана во лонгитудинално истражување. Од истражувањето

се заклучило дека оние деца кај кои било констатирано дека **имаат родители со сериозни проблеми со алкохолот** за разлика од децата што потекнуваат од семејства каде што нема или пак се ситни проблемите со алкохолизам, **показале проблеми во однесувањето на возраст веќе на девет години.** (Connolly, Casswell, Steward, Silva, & O'Brien, 1993)

Кога зборуваме за присуството на алкохолизмот може да се каже дека ваквата појава можеби не е директна причина за појава на агресивно или насилничко однесување кај децата, туку тоа може да придонесе за нарушена атмосфера во домот, лош модел на однесување, лошо воспитување, отсуство на комуникација, што како фактори сигурно имаат определено влијание врз однесувањето на детето. Токму во таа насока од истражувањата било потврдено дека децата што потекнуваат од вакви семејства каде што е присутен алкохолизмот, се чувствувале социјално исклучени, дека се често сами дома, имаат чувство дека не се сакани, дека не се ценат себеси и често пати дури мора и да се грижат за нивните родители. (Burke, Schmied, & Montrose, 2006, p. 1)

Освен алкохолизмот, како еден од факторите на ризик се наведува **агресивното, асоцијалното однесување и криминалното однесување кај родителите** (Olweus, 1993). Агресивноста и антисоцијалното однесување често се појавуваат во една генерација, но понекогаш може да зафатат повеќе генерации од едно семејство. Резултатите од истражувањата покажуваат дека помеѓу **агресивноста на децата и агресивноста на родителите кога биле на иста возраст постои корелација** (Huesmann et al., 1984) цитирано во (Nedimović, 2010). Исто така, врз основа на криминалитетот што е присутен кај родителите може да се предвиди и насилството кај децата. Според Farrington (2011) **криминалното однесување кај родителите** е меѓу најсилните семејни фактори коишто го предвидуваат **криминалното однесување кај децата**. Сепак, кога се разгледува криминалното однесување кај возрасните и неговото влијание врз однесувањето на децата **зависи од времето кога се појавило и од зачестеноста**. Besemer и неговите соработници (2011) го истражувале времето на затворањето на родителот и утврдиле дека влијанието на затворањето на родителот било поврзано со криминалното однесување кај детето, само кога тоа се случило по седмата година на детето. Кога станува збор за зачестеноста на криминалното однесување кај родителот, се очекува дека кај оние родители кај кои е позачестено вршењето криминални активности, постои и поголема веројатност нивните деца да манифестираат исто однесување, односно станува збор за засилено социјално

учење (Besemer, 2012). Ваквата претпоставка не била утврдена од страна на Вест и Фарингтон (West & Farrington) (1977) бидејќи во нивното истражување не утврдиле разлики меѓу децата во поглед на манифестирање на криминално однесување во зависност од тоа дали нивните татковци биле еднаш или пак повеќе пати осудувани, но се потврдила во истражувањето на Бесемен (Besemer) спроведено во 2011 и кај девојчињата и кај момчињата. (Besemer, 2012)

Поврзано со начинот на однесување на детето е и **насилничкото однесување во семејството и тоа пред сè кај родителите**. Оние деца што живеат во семејство каде што е присутна насилната комуникација, се воспитуваат и учат дека нормално е физички да нападнеш некој во случај на лутина и вознемиреност. На тој начин се врши трансгенерациски пренос на насилничкиот образец на однесување. Така, според Јовановска (2011), децата градат уверувања и ставови дека со насилство може да се решат недоразбирањата. Децата по пат на учење и имитација го прифаќаат многу лесно ваквиот начин на однесување и го практикуваат. (Јовановска, 2011, стр. 86)

Постоењето семејно насилство било идентификувано како стимулатор на насилството во училиштето. Оваа корелација била потврдена во случај на агресија меѓу родителите и уште повеќе кога родителот манифестирал насилство кон децата (Mansel, 2001; Fuchs & Schmalz, 2009) цитирани во (Fuchs Marek, 2009, p. 88). Постојат истражувања коишто прават разлика во поглед на влијанието на насилничкото однесување кај родители спрема децата во детството и во адолесценцијата. Од резултатите може да се забележи дека малтретирањето на адолесцентите од страна на родителите е значително позначајно поврзано со проблемите во однесувањето кај адолесцентот и на подоцнежни проблеми во однесување, отколку малтретирањето во раното детство (Eckenrode et al., 2001; Ireland et al., 2002; Smith, Ireland, & Thornberry, 2005) цитирани во (Besemer, 2012).

Всушност со користење физичко казнување или малтретирање, **родителите му испраќаат порака на детето дека лутината, насилството и добивањето на она што го сакаат со застрашување се вообичаени**. Веројатно и детето ќе ги применува истите методи и во контактите со своите врстници. **Децата што набљудуваат насилството меѓу нивните родители** или меѓу родителите и другите деца, **учат дека насилството е најдобро или пак најмалку дека тоа е начинот на кој семејството го менаџира конфликтот**. Најзначајно, насилството спрема децата ја уништува довербата и почитувањето коишто

треба да постојат меѓу родителите и нивните деца. Кога детето го губи чувството на припаѓање во семејството, има поголема можност да покаже насилничко поведение (Orpinas & Horhe, 2006, p. 45). Сепак мора да се напомене дека дали насилството врз децата нужно ќе доведе и до манифестирање насилничко однесување кај детето, зависи и од други фактори, бидејќи често пати кај детето постојат и фактори на ризик што го штитат и придонесуваат детето да се воздржи од ваков начин на однесување.

Помеѓу факторите на ризик од семејството е **отфрлувањето од страна на родителите**. Ерон (Eron) (1987) утврдил дека колку повеќе е присутно неприфаќањето на децата од страна на нивните родители, колку повеќе детето било казнувано дома и колку помалку детето е идентификувано со едниот или со двајцата родители, толку повеќе детето е агресивно во училиште (Orpinas & Horhe, 2006, p. 45). Според **Орпинас и Хорхе (Orpinas & Horhe)**, децата што доаѓаат од семејства, каде што поради отфрлување **има мал надзор и грижа, постои поголема можност** во насока да бидат прифатени, **да изберат групи на врстници што имаат насилничко однесување**. (Orpinas & Horhe, 2006, p. 45)

Помеѓу семејните фактори, може да се напомене дека сè почесто насилничкото однесување кај децата се поврзува со **економските услови во семејството**. Економските околности, особено во случај на самохрани родители, може да ја намалат социјалната поддршка од страна на родителите во однос на децата. **Децата од семејства коишто немаат добри социоекономски услови било докажано дека се понасилни отколку децата што се одгледуваат во семејства со нормален социоекономски статус** (Fuchs & Schmalz, 2009). Резултатите покажале дека ова се однесува за децата чии родители немаат работа или пак примаат социјална помош. Меѓутоа, ако се анализираат резултатите не може со сигурност да се утврди дали овој ефект е директен резултат од апсолутно неповолен социоекономски статус или дали релативната сиромаштија компарирана со оние што имаат подобра социоекономска состојба стимулира насилно однесување кај овие деца (Fuchs Marek, 2009, p. 88). Сè повеќе во литературата може да се забележат и спротивни размислувања што укажуваат дека децата што пак потекнуваат од семејства со многу добра економска состојба покажуваат во поголем степен насилничко однесување. Економскиот комфор во семејството, може да значи и зголемено отсуство на родителите, недоволен надзор, контрола, блиски врски и односи со децата и со тоа да се стимулира

насилничко однесување кај нив. За некои од децата што потекнуваат од вакви семејства насилничкиот образец на однесување преставува начин на покажување дека тие имаат моќ или пак имаат цел да го привлече вниманието од родителите. Според овие размислувања, неповолната економската состојба не значи по правило и слаби родителски вештини. Разбирањето на **условите што водат до слаби родителски вештини може да помогне да се утврдат можните средства за да им се помогне на родителите и на децата.** На пример, родителите коишто работат многу работи за да ги задоволат основните трошоци за семејството, поминуваат малку време со нивните деца од поинакви причини отколку родителите коишто имаат економски комфор, но се индиферентни во поглед на родителството. Овие два типа на семејства бараат различни пристапи на интервенции, секој приспособен на ризик факторот и на причините поради кои тој постои ризик фактор. (Herrenkohl, Aisenberg, Williams, & Jenson, 2011)

3.2.1.1 Поврзаноста на односот на родители-деца и насилничко однесување кај децата

Посебен акцент кога се анализираат семејните карактеристики во однос на насилничкото однесување, се става на неколку аспекти од односот родители-деца: каква е поврзаноста, комуникацијата и надзорот од родителите. Дисфункционоста на семејствата се гледа токму и преку односите меѓу родителите и односите меѓу родителите и децата. (Јовановска, 2011, стр. 85)

Кога родителите ***не развиле силна врска со нивното дете, не комуницираат добро со нив и не поставуваат граници или надзор со кого го поминуваат времето и каде се, има поголема можноста децата да бидат вклучени во мноштво ризични однесувања.*** (Cohen, Farley, Taylor, Martin, & Schuster, 2002; Ledoux, Miller, Choquet, & Plant, 2002; L. Steinberg, Fletcher, & Darling, 1994)

Во поглед на ***поврзаноста меѓу родителите и децата,*** истражувањата покажале дека семејствата на децата што манифестираат насилничко однесувањето, ги карактеризира ниска емоционална топлина и голема количина меѓусебно непријателство (Seydlitz & Jenkins, 1998). Ваквите податоци се потврдиле и во истражувањето на Меккорд (McCord) во 1983, кое покажало дека **постои позитивна корелација меѓу непријателскиот однос на родителите и децата и насилничкото или агресивното**

однесување, наспроти топлиот емоционален однос меѓу децата и родителите, што ги штити децата од манифестирање на насилничкото однесување. (Nedimović, 2010)

Вториот аспект од односот родители-деца се однесува за *што комуницираат со нивните деца и како комуницираат за ризичните однесувања* (Herrenkohl, Aisenberg, Williams, & Jenson, 2011). На пример, некои родители ги фалат своите деца што дејствуваат грубо. Во истражувањето меѓу ученици од петто до осмо одделение во Тексас, поддршката од страна на родителите за тепање се покажала како најсилен предиктор за агресивно однесување на учениците, тепањето и носење оружје во училиштата (Orpinas, Murray, & Kelder, 1999). Кога родителите веруваат дека „најдобрата одбрана е добрата одбрана“, училиштата и другите служби се соочуваат со тежок предизвик во обид да влијаат врз детето да биде вклучено во ненасилни однесувања. Во суштина, училиштата и заедниците се вклучени во тешка „војна“ со семејните вредности. Често, родителите што им кажуваат на нивните деца да возвратат ако некој друг ќе ги удри, имаат добра намерата не сакаат нивните деца да станат жртви. Но, тоа значи дека некои родители често не знаат за друго решение на проблемот, поради недостаток на вештини за вербално решавање на проблемите.

Третиот аспект е *надзорот од страна на родителите*. Во случај кога родителите забораваат дека значаен елемент во развојот на децата е надзорот и контролата во она што го прават, каде одат, со кого се дружат, како се однесуваат, постои и голема веројатност децата да манифестираат насилничко однесување. Негативното влијание на отсуството на надзорот и контролата од родителите ќе биде уште повеќе засилено ако детето во отсуство на комуникација со родителите се приврзе со лица коишто манифестираат насилничко однесување. Сепак, надзорот од родителите не значи апсолутна контрола и надзор врз секој чекор и однесување кај децата, затоа што и пренагласената контрола врз децата може да има негативни ефекти врз неговото подоцнежено однесување.

Врз основа на овие три аспекта на односот родители-деца, може да се утврди и вкупната атмосфера што постои во семејството. Ако постојат ладни односи меѓу родителите и децата и отсуствува комуникација, толку е поголема можноста децата да покажат нарушување во своето однесување. Во таа насока и емпириското истражување на

овој труд имаше за цел да утврди дали атмосферата во семејството⁶ (мерена преку тестот за семејна интеракција на Vulić-Prtorić, 1998) е поврзана со манифестација на насилничко однесување. *Резултатите од емпириското истражување* (со употреба на логистичката регресија) утврди дека атмосферата во семејството е поврзана со манифестацијата на насилничкото однесување, во насока дека оние испитаници кои покажуваат **поладна атмосфера во своето семејство покажуваат и во поголем степен насилничко однесување**. Резултати се очекувани за оние кои манифестираат насилничко однесување, но ваквите резултати се потврдуваат и кај испитаниците што се појавиле како жртви пред сè на некои психолошки облици на насилство („намерно правеа другите да не зборуваат со мене“ и „намерно ме исклучуваат од заедничките активности и дружења“). И кај оваа категорија испитаници се забележува поладна атмосфера во семејството за разлика од оние што не се изјасниле дека биле жртви. Тоа укажува дека *вкупната комуникација и атмосфера во семејството претставува фактор на ризик и за манифестирање на насилничко однесување, меѓутоа и за поголема можност за виктимизација во училиштата*. Отфрленоста или немањето доволно комуникација, поддршка, помош од страна на родителите, постои како фактор на ризик за нарушување во однесувањето кај децата, како што е манифестирање насилничко однесување или пак повлекување и изолација кај детето.

3.2.2 Училиштето и неговото влијание врз насилството

Училиштето како институција што треба да обезбеди сигурно и пријатно место за развој и образование на децата, може да се појави како фактор на ризик за насилно однесување меѓу нив. Според тоа, од *особена значајност е да се утврди поврзаноста на одредени карактеристики на училиштата со насилничко однесување кај децата*. **Факторите на ризик** што се карактеристични за училишната средина вклучуваат: *недостаток на вештини за управување со часовите/класовите од страна на наставниците, недоволно развиени наставнички способности, неефикасен систем на дисциплина, недостаток од блискост, меѓусебното непочитување помеѓу*

⁶ Види Прилог 1- Прашалник за насилство меѓу децата во училиштата, дел за семејна интеракција

наставникот и ученикот и обратно, нарушени односи во училиштето, структура на учениците, како и големината на училиштето и неговата местоположба. (Bear, 1998), (Sugai & Horner, 2002) (Olweus & Limber., 2002)

Кога се разгледува насилството во училиштата, потребно е да се разгледа најпрво *училишната клима што се однесува на организација на училишниот живот или слободно кажано, на атмосферата што владее во училиштето. Факторите што ја одредуваат училишната клима се: однос меѓу наставниците и учениците, начин на спроведување на дисциплината, начин на оценување* итн. Тука припаѓаат и постојниот систем на норми и вредности, меѓу и сите специфични нормативи врзани за ставот на учениците и наставниците спрема насилството. Може да се каже дека училишната клима е резултат на базичните процеси на поврзувања и регулирање. Токму факторите што ја прават училишната клима се покажуваат дека се поврзани со степенот на насилство во училиштето. Генерално, во училиштата во кои постоеле добри *односи меѓу возрасните и меѓу возрасните и учениците, таму каде што се поттикнувала соработката и врзаноста за училиштето, насилството било многу помало*, меѓутоа не само насилството, туку и другите видови училишни проблеми како што е вандализмот. (Raune & Gottfredson, 2004) Едно од првите истражувања што укажало на значењето на училишниот етос на насилничко однесување е истражувањето што го спровеле Рутер (Rutter) и неговите соработници во 12 средни училишта во Велика Британија (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979). Утврдувајќи го влијанието на карактеристиките на учениците и училишните ситуации, *утврдиле дека на степенот на училишното насилство и другите облици на асоцијално однесување во училиштето, пресудно влијаат карактеристиките на училишната ситуација.* Овие карактеристики авторите ги означиле како етос на училиштето и него го сочинуваат не само училишните норми, општата прифатеност на училишните вредности, начинот на работа на наставниците во одделението, кој опфаќа начин на организирање на часот, предавањето и оценувањето, туку и начинот на кој тој/таа ги пофалува или ги критикува учениците и доследноста во реагирање на знаците на недозволено однесување. (Popadić, 2009, p. 171)

Училишната клима може да биде детерминирана пред сè од *односот на учениците со наставниците.* Студијата на Ветенбург и Хујбрегус (2001) за фламанските ученици ја стави во главен фокус врската меѓу насилничкото однесување на учениците и

квалитетот на односите на учениците со наставниците. Авторите откриле дека учениците многу јасно ги разликуваат „добрите наставници што им се допаѓаат и со коишто сакаат да соработуваат од лошите наставници“. Покрај тоа, несомнено мора да се напомене дека насилничкото однесување или агресивното однесување од возрасните спрема учениците е фактор на ризик што не само што креира негативна училишна околина, но ги прави наставниците модели на насилничко однесување (Orpinas & Horhe, 2006, p. 48). Според тоа, дали учениците ќе имаат позитивен или негативен став спрема наставниците, многу зависи од:

- од личноста на наставникот и од неговиот и неговиот стил;
- од начинот на предавање;
- од нивниот став кон договорите и кон правилата и
- од нивниот став кон учениците.

Било јасно дека голем дел од насилството и од малтретирањето на персоналот и на соучениците може да се избегне ако членовите на училишниот персонал демонстрираат некое од следните однесувања:

- покажуваат интерес за нешто надвор од нивниот предмет
- не се толку здодевни
- одвреме-навреме кажуваат шега
- зборуваат за актуелните настани, и/или за интересите на учениците
- поставуваат јасни граници и стандарди
- преземаат соодветни дејства при повреда на правилата
- им даваат позитивен сигнал на учениците ако покажале позитивно однесување
- ги предупредуваат учениците пред да ги казнат за несоодветното однесување
- постојани сè во своето однесување и се однесуваат праведно кон учениците
- активно ги сослушуваат учениците, уважувајќи ги нивните мислења
- „модерни“ се (дури и во смисла на облекување). (О’Мур & Милтон, 2006)

Можеби вкупно земено **основите врз кои е воспоставен образовниот систем**, пред сè со **преоптовареност на децата и на наставниците** со одредени наставни содржини што по обем не оставаат простор за поголема слобода на децата и наставниците за одредени активности поврзани со начинот на кој треба да се однесуваат децата во општеството, **може индиректно да влијае врз нивното насилничко однесување и воопшто врз намалување на насилството**. Сепак, и ваквите проблеми во образовниот систем не треба да бидат секогаш изговор на наставниците да не бидат креативни, иновативни и да покажат разбирање и интерес за потребите на децата во училиштата.

Кога станува збор за однесувањето на децата, може да се навлезе и во областа за **наставната програма и методи на предавање** што се практикуваат во основните и во средните училишта. Стилот на настава или според Мејхан (Meighan) „идеологија на образованието“, се движи од заострени авторитарни облици до изразени демократски облици (Georgievski, 2009, p. 4). Усеј укажува дека треба да се исклучи авторитетот од процесот на социјализација што е заснован на моќ и на страв од другиот. Но, кога тој експлицитно истакнува дека авторитетот како таков или кој било облик на авторитет на наставниците во процесот на едукација треба да биде исклучен, тогаш не е во право (Georgievski, 2009, p. 5). Всушност, авторитетот на наставникот што се заснова на знаење (епистемолошки авторитет наспроти деонтолошки заснован на хиерархиски принципи), авторитетот заснован на комуникативни и на демократски обрасци на настава и воспитување; наставникот што ги прифаќа учениците како субјекти и им помага во комуникацијата со другите наставници и со родителите и им помага во решавањето на секојдневните проблеми, каков таков е пожелен (Georgievski, 2009, p. 5). Нормите и вредностите што ги практикуваат овие наставници и професори по пат на интернализација, стануваат мотивирачки фактори во нивното учење, социјализација и напредок во кариерата и социјална промоција. Овие наставници настојуваат отпорот кон училиштето како институција да се амортизира и да се намали (Georgievski, 2009, p. 5). **Можноста на наставниците да имаат поголема слобода во наставната програма и стил на настава е навистина ограничен**. Министерството за образование и наука можеби им подготвува преобемна наставна програма на наставниците коишто имаат задача да ја исполнат во текот на учебната година, без притоа да им се овозможи определен фонд на часови за слободно креирање со определени теми коишто се повеќе

насочени кон учење на социо-емоционални вештини отколку кон добивање определено теоретско знаење. Со оглед на таквиот пристап на Министерството, очекувано е наставниците сè повеќе да внимаваат на формалниот дел (предавање на содржината што е предвидена за часот) отколку за решавање или дискутирање за некои други прашања коишто се од голема важност за развојот на децата.

Од идентификуваните фактори на ризик, **училишните политики за дисциплина**, исто така, се сметаат за значаен фактор што може да влијае врз начинот на однесување на децата во училиштето. За да се намалат случаите на насилство, некои училишта реагирале со политики на нулта толеранција, изнајмување на обезбедување, инсталирање системи за надгледување и воспоставување потешки казни за насилно однесување (исклучувања). Овие политики се креирани да го намалат и да го елиминираат училишното насилство со строго казнување за одредени дисциплински престапи. Досега не постојат докази укажуваат дека политиките на нулта толеранција ја подобруваат сигурноста во училиштето или дека тие придонесуваат во креирање позитивна клима во училиштето. Уште повеќе, политиките биле контроверзни во смисла на правичноста на нивната примена (Skiba, 2000) (Sugai & Horner, 2002). Иако, политиките на нулта толеранција праќаат силна порака за учениците и за родителите дека насилството е неприфатливо, тие зборуваат дека учениците нема да бидат слушнати и дека процената и мислењето на наставниците ќе бидат ирелевантни за решавање на дисциплинските проблеми (Curwin & Mendler, 1999). Покрај силните тврдења дека тие се ефикасни во борбата против насилството, политиките на нулта толеранција може да бидат повеќе проблематични отколку што може да бидат корисни. Тие повеќе бараат решение на проблемите на насилство со скратување на предностите со еден пристап отколку употреба на спектар од стратегии за решавање на овие комплексни проблеми.

Другата страна на оваа дебата е прашањето за недоволно посветено внимание за официјални политики против насилството. **Кога училиштето не покажува зрелост за воспоставување политика и врз таа основа стандарди на однесување, во тој случај децата немаат јасна визија за тоа што е забрането а што не, што е нормално а што е погрешно однесување.** Тоа може да се констатира и во нашите училишта, каде што ретко има определени стандарди за дисциплина или пак за начинот на однесување во училиштата. Причините што стојат во заднината на ваквиот однос на некои училишта,

понекогаш е тешко да се утврдат имајќи ја предвид затвореноста на институциите и неприкажување на реалните состојби во нив. Сепак, може да се насетат причините, најпрво недоволна заинтересираност за изготвување политика против насилство или пак немање доволно капацитет за нејзиното воспоставување. Политиката не значи само начин или став за решавање на некое прашање, туку и пишан документ во кој јасно и прецизно ќе бидат поставени *основните принципи и цели, акции и механизми за координација за превенција*. Така што поставувањето политика за превенција и спречување на насилство не е едноставен процес, но кога не постои заинтересираноста и капацитет некогаш да се изготви политика, сите неформални заложби за спречување на насилството, коишто не се конкретизирани во документ и коишто не се јавно достапни за сите (особено на учениците) се залудни.

Во прилог на тоа каква ќе биде училишната клима значаен аспект што треба да се разгледува е **отсуството на реакција на наставниците** и на **стручните соработници** на насилничкото однесување на ученикот и лошиот надзор во одредени делови од училиштето (училишни дворови, игралиште, ходници) и местата каде што се врши насилството, **што им олеснуваат на учениците кои манифестираат насилничко однесување да бидат агресивни и да застрашуваат други ученици** (Buljan- Flander, 2004, p. 9) . *Постојат истражувачки резултати што се показатели дека возрасните во училиштата не реагираат доследно на насилничкото однесување на учениците* (Atlas & Pepler, 1998). Тоа можеби не изненадува ако се тргне од хипотезата дека насилството претежно се случува во училишната, на локации каде што има недостаток од наставниците или од други возрасни лица: тоалети, холови, игралишта и други несекојдневни локации (Glover, Gough, Johnson, & Cartwright, 2000) и има тенденција да се појавува во периодите кога не се одржува настава (надвор од надзор на училишниот персонал) (Craig, Pepler, & Atlas, 2000); (Olweus, 1993). Во таа насока и истражувањето на овој труд ја потврдува тезата дека најчесто насилството се врши на места во комбинација со времето кога не постои надзор од страна на возрасни и оттука се јавува и можноста наставниците да не реагираат на манифестацијата на насилничкото однесување.

Колку е оправдано верувањето дека другите се неподготвени или неспособни да помогнат? Во студијата во која се сумирани резултатите од истражувањата од повеќе земји (Batsche & Knoff, 1994) се заклучува дека реагирањето на училиштето на

насилството „најблаго кажано е разочарувачко“. Околу две третини од жртвите изјавиле дека возрасните никогаш не им помогнале или пак ретко го направиле тоа (Boulton & Underwood, 1992; Hoover, Oliver, & Hazler, 1992; Olweus, 1991). Наставниците биле значајно поподготвени да обрнат внимание на физичко насилство што е релативно ретко, а го занемарувале вербалното насилство (Gašić-Pavišić, 1998; Bauman & Del Rio, 2005). Тоа укажува дека наставниците доследно воочуваат помалку насилство отколку учениците. Дури и кога ќе забележат насилство и сакаат да го решат проблемот, неактивноста може понекогаш да им изгледа како правилно решение (Plut & Popadić, 2007, p. 350). Токму *оваа карактеристика е поврзана со индиректно (несвесно) стимулирање на насилството во училиштето*. Ако резултатите од истражувањето на овој труд укажуваат дека **34,2% од оние што се изјасниле како жртви укажале дека наставниците ништо не преземале во поглед на доживеаното насилство**, а ако на сето ова додадеме дека според 48,5% од оние што се изјасниле дека извршиле некој облик на насилство наставниците не преземале ништо во поглед на тоа што го направиле, **може да се смета за индикатор дека не постои соодветна реакција од страна на наставничкиот кадар**. Во ситуација кога отсуствува реакција, очекувано е и опстојувањето на насилството во училиштата. Но поинакво е размислувањето на наставниците! Според нивните одговори, во околу 2/3 од ситуациите на насилство тие преземале определени мерки (тие лично или пак другите наставници), што може да укажува на тоа дека секогаш кога тие ќе забележат насилство реагираат но мора да се земе предвид и *неможността да бидат секогаш присутни на оние места каде што најчесто се вршат облиците на насилство*.

3.2.2.1 Влијанието на одредени карактеристики на училиштето (големина, местоположба, етничкиот состав) врз степенот и обликот на насилство меѓу децата

Постојат определени карактеристики на училиштето коишто во определена мера може да се поврзани со застапеноста и со облиците на насилство во училиштето. Определени истражувања се обидуваат да утврдат определена врска помеѓу следните карактеристики и насилството.

- **Типот на училиштето (основно или средно училиште).** Спротивно на климата во основните училишта, климата присутна во основното училиште од петто до осмо одделение, и климата во средно училиште може да претставува ризик кој ќе ја олесни појавата на насилство во училиштето. За разлика од учениците од прво до четврто одделение, **останатите ученици од петто до осмо одделение и оние во средните училишта имаат систем на повеќе наставници, што може да води до помалку заштитна клима** (Kasen, Berenson, Cohen, & Johnson, 2004, p. 192). Оваа околина, исто така, дозволува повеќе независно однесување и движење меѓу учениците, како што е движење по холовите за префрлување во други училници неколку пати во денот, со што се зголемува отсуството на надзор, кога и најчесто постои зголемена можност децата да доживеат некој облик на насилство. Според Сафер (Safer) (1986), повеќе од 75% од нападите меѓу учениците од петто до осмо одделение и во средните училишта се појавуваат во ходниците, во просториите за одмор, за време на голем одмор или пред или по училиште, додека училницата се смета за далеку посигурно место. Според истражувањето на Елиас, Гара и Убриако (Elias, Gara & Ubriaco) во 1985, за разликата од учениците што посетуваат основно училиште од прво до четврто одделение, учениците од петто до осмо одделение и оние што се во средно училиште доживуваат шест пати поголема стапка на напади од други ученици, 12-15 пати поголема стапка на исклучување на учениците (во зависност од училиштето) и поголеми стапки на страв од виктимизација. (Kasen, Berenson, Cohen, & Johnson, 2004, p. 192)

- **Големината на училиштето (според бројот на ученици во училиштето).** Во истражувањата една од хипотезите што често пати се поставува е **дека големината на училиштето е поврзано со насилството во него**. Така, постојат размислувања дека помалите училишта има поголема можност да станат „заедници на ученици“ каде што наставниците, учениците, родителите и заедницата имаат повисоко чувство на припадност. Во помали училишта, наставниците имаат повеќе можност да ги советуваат ученици отколку да се потпираат на дисциплински постапки. Малите училишта според определени размислувања овозможуваат „човечки допир“ каде што „цветаат личните врски“ и учениците успеваат во најголема мера затоа што има помалку бирократија и помалку правила (Stephenson & Smith, 2002, p. 14). Некои студии индицираат дека учениците во малите училишта имаат повисок степен на позитивни

ставови во поглед на училиштето, се чувствуваат силно поврзани со нивните училишта, и има поголема можност да учествуваат во вонучилишни активности како што е драмата или спортовите. Во истражувањето на Стефенсон и Смит (Stephenson & Smith) било утврдено дека две од три училишта во кои било кажано дека немало насилство биле **необично мали училишта**, коишто имале групи од ученици од различни возрасти. Наставничката во едно од тие училишта истакнала дека група со ученици од различни возрасти охрабрува поголема грижа, помалку натпреварување меѓу децата и ја обесхрабрува појавата на насилство. **Ако децата од иста возраст се групирани заедно, прашањето за доминација веројатно има поголема можност да се појави** (Stephenson & Smith, 2002, p. 14). Покрај наведените позитивни аспекти, како **дополнителни карактеристики на помалите училишта се наведуваат**: подобро присуство, пониски стапки на откажување од училиште, поголемо учество во воннаставни активности, попозитивни ставови во поглед на училиштето и зголемено чувство на припаѓање (Flaherty, 2001, p. 31). **Во некои истражувања сепак не потврдиле претпоставките дека помалите училишта и класови се подобри околни** за учење и предавање, сите други работи се еднакви. **Едноставно да бидеш мал не гарантира мирно училиште**. Колумбајн училиштето во САД било големо, додека, Перл, Мисисипи (Pearl, Mississippi), било мало, но и во двете имало пукање. (Twemlow & Sacco, 2008)

Спротивно на помалите училишта, поголемите училишта имаат поголема можност за искуство со насилство. На пример, за време на учебната 1996-1997, една третина од училиштата што имале повеќе од 1000 ученици, доживеале барем еден сериозен насилен акт компарирано со само од 4-9 % од училиштата со помалку од 1000 ученици (“Safe Schools,” 1998) (Kelker, 2003, p. 71). Наспроти ваквите резултати, постои пример што го докажува спротивното. Едно средно училиште во Чикаго, Њу Триер (New Trier), ги срушило сите правила за големината. Имало 4000 ученици што имале многу висок успех за јавно средно училиште. Тие успеале да креираат мирно училиште што функционира. Ова училиште инвестирало 25 минути секој ден за дискусија со учениците за нивните проблеми и за успехите на училиште. Училиштето било големо, но тоа креирало начин за учениците и установата да се поврзат, со зголемување на времето на учениците и на наставникот фокусирано повеќе на односите отколку на знаењето. Њу Триер (New Trier)

инвестирало огромно време да организира состаноци и да ги спои групите што се заинтересирани за подобрување на околината за учење. (Twemlow & Sacco, 2008)

Резултатите од истражувањето на овој труд делумно ја потврдуваат тезата дека постои разлика меѓу степенот на насилство во поголемите и во помалите училишта, меѓутоа повеќе од аспект на степенот на виктимизација. Во поголемите училишта е поголем степенот на присуство на „намерното озборување“, „намерното клеветеење“, „заканите за повреда за да им дадат пари“ и „крадење некој предмет“. Можеби онаа виктимизација што се состои од закана или од заплашување е очекувана и типична за големите училишта. Во согласност со резултатите, во поголемо училиште е потешко, учениците да се чувствуваат како дел од нивното училиште. Училиштето во коешто учат поголем број ученици сигурно му отежнува на училишниот персонал да биде свесен за потенцијалните проблеми меѓу учениците (Flaherty, 2001, p. 31). Но, сепак **трендот на појавата на големи училишта понекогаш е резултат на економски причини.** Според Волох и Снел (Volkh & Snell), како што училиштето станува поголемо, трошоците по ученик опаѓаат, вработувањето на наставници за специјализирани предмети како уметност, музика, драма или напредна математика станувало полесно (Volkh & Snell, 1998, p. 53). Сепак, не секогаш можеме да дефинираме која големина на училиштето е оптимална. Можеме да се согласиме дека помалите училишта имаат повеќе можност за комуникација и градење подлабоки односи, што е еден од факторите којшто влијае за позитивна училишна клима и намалување на насилството, но не значи дека само големината на училиштето, како таква, може да биде пресудна за намалување на насилството во училиштата.

Големината на училиштата се врзува и со големината на одделенијата (во основните училишта) или на класовите (во средните училишта). Се претпоставува дека има тенденција во поголемите училишта со поголеми класови да има повеќе насилство, но не секогаш оваа претпоставка се потврдувала во истражувањата. Истражувањата од Витни и Смит (Whitney & Smith) 1993, го покажале истото, дека насилството е повообичаено во поголемите училишта, но дека нема значајна статистичка корелација меѓу инцидентите на насилство и големината на одделението/класот (Stephenson & Smith, 2002, p. 14). И покрај ваквиот резултат, мора да се нагласи дека, сепак, поголемите класови им отежнуваат на наставниците да ги познаваат нивните

ученици и да понудат какво било индивидуално внимание – ситуација што негативно влијае на врската ученик-наставник. Наставниците вообичаено имаат класови/одделенија со 35-40 ученици, дури и во основните училишта. Постои силен доказ дека намалувањето на големината на одделението/класот го подобрува академскиот напредок, овозможува подобра училишна клима, но и влијае за полесно да се забележи насилството и навремено да се реагира на него (Flaherty, 2001, p. 31). Сепак, големината на училиштето дефинира само мал дел од формулата за разбирање што е потребно да се креира за подобра училишна клима.

3.2.2.2 Негирање на насилство во училиштата

Ниту едно училиште не сака да мисли или пак да признае дека во него се случува некој облик на насилство. Но, негирањето дека насилството може да се појави во секое училишно опкружување предизвикува училиштето да не ги забележи високите стапки на ризик во училишните средини. Да се стане свесен за насилството во своето училиште можеби на почетокот е навистина непријатно, но е неопходен прв чекор во подготвување на училиштето да стане достојно опкружување за учење и воспитување. Свесноста за насилството во сите аспекти на животот е застрашувачки, додека подготовката е тешка и бара дисциплина и посветеност (Twemlow & Sacco, 2008, pp. 63-64). Сигурноста започнува и завршува со свеста на училиштето. Дури и најдобрата програма нема да функционира во училиштето ако, пред сè, нема свесност, активност и позитивна клима за нејзина примена. Училиштето едноставно некогаш ги затвора очите пред насилните однесувања. *Но, зошто ова негирање е најчесто прифатена опција?*

Голем број училиштен персонал ги нема потребните алатки и извори за да подготви своето училиште соодветно против насилството. Во случај да се биде слабо екипиран, најлесно решение да се надмине стравот и аксиозноста е негирањето (Twemlow & Sacco, 2008, pp. 63-64). **Ваквиот пристап на негирање на насилство или во најлош случај негирање поради непознавање на насилството беше препознаен и во голем број училишта** што беа вклучени во примерокот на истражувањето што го спроведе проектен тим на Факултетот за безбедност во 2010 година, кога анкетарите немаа успех да спроведат анкетирање со дел од директорите на основните училишта, кои веројатно се

плашеа дека самото признавање дека постојат определени сериозни облици на насилство би значеле губење на угледот на училиштето или пак нивен неуспех во работењето, што секако е погрешно.

3.2.3 Влијанието на врсниците за насилничко однесување кај децата

Во периодот на детството и адолесценцијата огромна улога во нивниот живот играат врсниците. **Врсниците играат интегрална улога во социјалниот развој на децата и на адолесцентите.** Додека во детството односот со врсникот е површен и се сведува на едноставно учество во заедничките активности, во адолесценцијата контактот со врсникот добива карактеристики на заедништво, лојалност и блискост. Во тој период децата и адолесцентите сè повеќе се приклонуваат кон врсниците, односите со нив се поинтензивни за разлика од односот со родителите.

Групата на врсниците претставуваат едновремено медиум за учење и испробување на социјалните вештини и улоги. Преку споредување со врсниците се добива информација за сопствената вредност, за тоа како другите нè гледаат, што придонесува за градење слика за себе. Во групата на врсници, адолесцентот учи определени обрасци на однесување преку теоријата на социјализација којашто претставува теоретска основа за разјаснување на улогата на пријателските врски во адолесценцијата. Кога ова толкување ќе се примени врз личноста на адолесценската возраст, се поставува прашањето, *како друга личност која е врсник, исто така, недоволна зрела и формирана, влијае врз социјализацијата на првата личност, односно дали адолесцентот не трпи негативни последици од таквата социјализација.*

Поновите истражувања покажуваат дека врсниците се составен дел во поддршката и во одржувањето на насилството во училиштата. ***Постојат неколку доминантни теории што покажуваат дека децата учат да вршат насилство меѓу себе од страна на нивните врсници.***

Првата теорија е наречена **хомофилија** (*homophily*) (Espelage, Holt, & Henkel, 2003). Концептот на оваа теорија е многу едноставен. Може да се земе за пример фразата „секоја птица кон свое јато лета“. Учениците од поголемите одделенија во основно

училиште преку средно училиште имаат тенденција да се дружат или да бидат пријатели со врсници коишто се слични на нив во поглед на однесувања, ставови и интереси (Espelage, Holt, & Henkel, 2003). Вистина е дека некои ученици се одбираат меѓу себе врз основа на сличности на тие карактеристики, но, исто така, е вистина дека врсниците се социјализираат еден со друг преку однесување на одреден начин со интернализирање на нормите на групата. Поддршката за хипотезата за хомофилија е документирана во литературата за насилството, утврдила **дека индивидуите во рамките на исто друштво имаат тенденција да прикажуваат слични нивоа на вклученост во насилничко однесување** (Espelage, Green, & Wasserman, 2007). Наједноставно кажано, *насилниците се дружат со насилници*. Но, не сите врснички групи се составени од членови што вршат насилство. Насилниците со висока положба во врсничката група ги социјализираат нивните пријатели да се вклучат во насилнички однесувања. Уште повеќе, нивото на насилство во рамките на врсничката група е предиктор за насилничкото однесување на адолесцентот. (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009, p. 18)

Другите теории нудат некои објаснувања како и зошто оваа социјализација се појавува. *Теоријата на доминација* е една од нив. Агресивноста долго време се препознавала како главна за воспоставување доминација во групите. Развојните психолози покажале дека воспоставувањето *повисок статус во групата дава поголем пристап до ресурси и поголема контрола или влијание врз другите врсници* (Pellegrini & Long, 2002). Доминантниот статус може да биде постигнат било преку афилијативни- методи (на пример, лидерство) или антагонистички методи (на пример, насилство) Потребата за доминација во текот на развојот на детето го наметнало прашањето зошто присуството на насилството се менува во текот на училишните години, односно зошто типично се зголемува за време на транзициските периоди, како што е преминот од основно во средно училиште (Pellegrini & Long, 2002). Овие транзиции наметнуваат промена во примарните групи и нова училишна средина. Насилството често се користи во овие временски моменти со цел да се воспостави контрола врз другите ученици и тоа директно влијае на улогите на децата во овие врснички групи. Пример за оваа појава е илустриран во следната приказна. Податоците од училиштето индицираат дека насилничките однесувања во нивниот училишен систем драматично се зголемуваат од петто одделение до шесто одделение. Училишниот персоналот решил да ја задржат истата група на ученици во петто

одделение и во шесто одделение. Со текот на времето, тие забележале дека оваа конзистентност во структурата на врсничката група помеѓу петто одделение и шесто одделение резултирала со помалку насилнички однесувања за време на шесто одделение (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Тоа укажува дека и нашите училишта можеби треба да ја разгледаат можноста за задржување на врсничката група барем во транзицискиот период во основното училиште (при преминот од четврто во петто одделение, односно од петто во шестто одделение, ако станува збор за деветгодишно образование).

Третата теорија што е особено релевантна за разбирање како врсниците влијаат и го одржуваат насилство во училиштата е *теоријата на атракција (attraction theory)*. Теоријата на атракција претпоставува дека **адолесцентите се привлечени од други адолесценти што поседуваат карактеристики што рефлектираат независност** (делинквенција, агресивност, непослушност) и се повеќе привлечени од оние што поседуваат карактеристики како што се усогласеност, послушност **во обидот да воспостават независност од своите родители** (Bukowski, Sippola, & Newcomb, 2000; Moffitt, 1993) цитирано во (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Овие автори тврдат дека адолесцентите управуваат со транзицијата од основното до средното училиште преку нивните привлечности со врсниците коишто се агресивни. Во студијата со 217 момчиња и девојчиња за време на оваа транзиција од основно во средно образование, Буковски и соработниците (Bukowski et al) утврдиле дека привлечноста на девојчињата и на момчињата на агресивни врсници се зголемува со влез во средно училиште. Ова зголемување е поголемо за девојчињата, што е конзистентно со резултатите од Пелегрини и Барини (Pellegrini and Bartini) 2001 кои укажуваат дека на крајот од средно училиште, девојчињата ги номинираат „доминантните момчиња“ да им бидат придружници на некоја хипотетичка забава. (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009)

Врсниците играат критична улога во формирање на надворешните однесувања на децата и овој процес на формирање е зависен од личните карактеристики на детето, како и од карактеристиките на одредени врсници на кои децата најмногу се подложни (Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin, & Denning, 2004). Несомнено дека поголемата врзаност со врсниците што имаат нормално однесување ќе влијае како механизам за регулирање на однесувањето на детето. Меѓутоа, повеќето од истражувањето укажуваат дека

истакнувањето на притисокот од групата на врсници е претерано и дека влијанието на врсниците не треба да се сведува на негативно влијание. Сигурно е дека постои високо ниво на конформирање со групните норми во адолесценцијата. Но, тој конформизам се однесува првенствено на усвојување на принципот на пријателски врски, како и на принципите на лојалноста, довербата и поддршката како основни вредности што ја одржуваат социјалната кохезија (Батиќ, 2010). Врсниците може да имаат и компензаторна, односно заштитна функција, ако децата што растат во неповолни семејни прилики, во друштвото на врсници остваруваат потреба за припаѓање, сигурност и прифатеност. (Beljanski, 2009, p. 715-716)

3.2.3.1 Регирање на врсниците на насилство

Вклученоста на врсниците во насилството може да биде преку вклучување, пасивно набљудување или преку помагање (Rigby & Slee, 1993). Врсниците може да го охрабрат, да го обесхрабрат или да го зацврстат насилството во класот. Врсниците може да се најдат во улога на „асистенти“ што се придржуваат во насилството директно, „поддржувачи“ – што доаѓаат наоколу да гледаат или да се смеат додека гледаат како се врши насилството, „бранители“– што се обидуваат другите да престанат со насилството, и „аутсајдери“–што не се свесни за насилството (коишто се појавуваат во поголем број во рамките на истражувањето). Постојното голем број бранители во врничката група го спречува насилството, додека *асистентите и поддржувачите може да го зголемат неговото присуство.* (Doll, Song, & Siemers, 2004)

Повеќето студии, што се засноваат на самопроцена на учениците (Whitney & Smith, 1993), на прашањето што работат кога се сведоци на врничко насилство, 54% од учениците во основните училишта кажуваат дека би се обиделе да го спречат, 27% дека не прават ништо, но мислат дека би требало, 19% дека не прават ништо затоа што тоа не ги засега, додека на прашањето дали тие му би се приклучиле на напаѓачот, 16% одговориле позитивно. Во едно истражување во основните училишта во Грција, подготвеноста на децата за помагање била многу помала: кога децата се запрашани што работат кога се сведоци на малтретирање/задевање: 28% од децата се изјасниле дека не се

придружуваат, но уживаат во набљудувањето, 33,5% дека се принудени да се придружат, а 25,2% дека често му се придружуваат на оној што врши малтретирање, 4,3% дека се трудат да не бидат вовлечени во настанот. Само 4,5% од учениците му кажале на насилникот да престане, а 4,2% повикале помош од некој возрасен (Pateraki & Houndoumadi, 2001, p. 173). **Истражувањето на овој труд укажува дека само 35% од учениците се обидуваат да му помогнат на оној што бил жртва на насилство, 13,2% се изјасниле дека „не прават ништо, но сметаат дека треба да им се помогне“, околу 2% се приклонуваат на оние што вршат насилство, „само набљудуваат“, околу 6% и околу 2% повикуваат некој возрасен од училиштето (наставник, педагог, психолог).** Ваквите податоци укажуваат дека врсниците не се појавуваат во огромен степен како фактори на заштита, што ја покажуваат **нивната пасивна улога** што може да биде резултат на многу причини коишто пак зависат од многу фактори (меѓу кои обликот на насилство, ситуацијата, возраста на оние што се вклучени во насилство и др).

Меѓутоа мора да се нагласи дека постои разлика меѓу тоа како **врсниците реагираат и што чувствуваат за насилството**. Според студијата на Ригби и Сли (Rigby and Slee) (1993), 80 до 85% од учениците не го одобруваат насилството. Уште повеќе, 80% од учениците покажале восхитување за врсниците што интервенирале (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). Чарач и соработниците (Charach et al) во истражувањето од 1995 утврдиле дека 86% од децата се чувствувале непријатно додека гледале насилство, но дека 43% од децата изјавиле дека тие ќе се обидат да му помогнат на ученикот кој е виктимизиран и другите 33% дека сметале дека треба да помогнат, но не помогнале (Manarina, 2003). Тоа укажува дека врсниците не го оправдуваат насилството, но и не интервенираат.

Речиси сите податоци во оваа област се засноваат на самопроцена на учениците дадена во прашалниците. Обид за поинаков пристап потекнува од група канадски истражувачи кои по пат на набљудување испитувале ситуација на училишно насилство со снимање на интеракцијата на деца од прво до шесто одделение во природни услови, во училници и во училишен двор. Во ситуација на насилство, врсниците биле присутни и имале некоја улога во 85% од случаите. Внатре во училишниот двор интервенирале во 13% од случаите во кои биле присутни, двојно почесто се случувало тие да набљудуваат што се случува или да му се придружат на насилникот (Craig & Pepler, 1997). Во училницата врсниците интервенирале во 14% од случаите во кои биле свесни за

насилство, додека наставниците интервенирале во 73% од случаите во кои забележале насилство (Atlas & Pepler, 1998). Во студија што е спроведена со ист методолошки пристап (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001) учениците во училишниот двор интервенирале во 19% од случаите, при што 57% од интервенциите биле успешни.

Овие податоци укажуваат на желбата на децата да помогнат во елиминирање на насилничките однесувања. Разликата меѓу тоа како врсниците дејстуваат во насилнички ситуации и нивните ставови во поглед на насилството може да биде *клучот за воспоставување позитивни интервентни стратегии базирани на врсниците*. **Со обука на врсниците на ефикасни начини да преземат дејства против насилството и да постигнат разбирање за тоа што значи и какви последици има насилството, особено емпатија во поглед на жртвата, разликата меѓу дејствата на врсниците и нивните ставови може да биде намалена.**

3.2.4 Влијанието на мас- медиумите врз однесувањето на децата

Во развиените земји, телевизијата стана особена грижа на родителите, но и на заедницата, особено поради фактот дека некои од децата и адолесцентите поминуваат многу повеќе време во гледање телевизија отколку што поминуваат во училиште. На тој начин телевизијата може потполно да го потисне семејството како опкружување во кое доаѓа до пренос и размена на културни текови меѓу генерациите (Georgievski, 2009, p. 10), а особено ако се имаат предвид некои податоци (Van Evra, 1990) коишто укажуваат дека: просечен 18-годишник поминува скоро две години од својот живот пред телевизија (Orpinas & Norhe, 2006, p. 52). Според податоците стари две децении, просечно дете во САД пред напуштање на основно училиште на телевизија гледа најмалку осум илјади убиства и повеќе од 100.000 други поврзани акти на насилство. (Huston, et al., 1992)

Насилството во медиумите, посебно во поглед на зачестеноста на прикажувањето и живописноста на претставувањето, има низа негативни последици – *имитирање на она што се гледа е една од најчестите последици*. **Гледањето насилство во медиумите влијае на децата да учат агресивни постапки и ја зголемува подготвеноста насилството да се види како корисно средство во решавање на нивните проблеми и може да предизвика рамнодушност кон насилството.** Чудно е што општеството коешто

наизглед покажува голема грижа за намалување на насилство, ја занемарува пораката за штетното влијание на медиумите (Anderson & Bushman, 2002). Но во денешно време не само телевизијата како масовен медиум е извор на насилство кај младите, туку и интернетот, компјутерските игри и слики, мобилната телефонија, преку кои се пренесуваат застрашувачки пораки, порнографија и различни облици на насилство (Georgievski, 2009, p. 10). На пазарот на производство, се развила една цела гранка за компјутерски и видео игри на кои, меѓу другото, се прикажуваат остри облици на насилство. Оваа производствена гранка носи многу профит, но и грижи и проблеми за децата, за нивните родители, локалната заедница и на општеството како целина (Georgievski, 2009, p. 10). Така, во емисијата на „Дојче Веле“ на македонски јазик (6. август 2007 година) биле презентирани истражувања во Германија според кои се покажала поврзаност меѓу сè подолгото време поминато во играње компјутерски и видео игри со насилство со голем број млади што манифестираат одредени облици на насилство во семејството, во училиштето и во локалната заедница. На дебатата што се водела во германската јавност и во која учествувале социолози, психолози, правници и политичари, било истакнато дека некои од правниците барале забрана за продажба на овие видео игри и движечки слики. Но, причината за незаинтересираноста на светот за ова прашање се гледа во преокупацијата со профитот, но и групите што управуваат со медиумите во своја одбрана рекле дека тие само одговараат на потребите што веќе постојат (Popadić, 2009, p. 214)

Што покажуваат истражувањата за влијанието на мас-медиумите врз однесувањето на децата?

Студиите во последните декади, почнувајќи од раните 70-ти, покажале дека **значајна изложеност на насилството во медиумите го зголемува ризикот од агресивно однесување кај одредени деца или адолесценти**, односно дека *постои врска меѓу прикажувањето на насилството во медиумите и подоцнежното насилство во реалниот живот* (Haralambos, Holborn, & Heald, 2000). Психолозите проценуваат дека повторената изложеност на насилно и агресивно однесување во медиумите може да ги промени ставовите на индивидуата во поглед на насилството и да ги учи на агресивно однесување (Anderson & Huesmann, 2003). Според Американската академија на педијатри

„Децата се под влијание од медиумите— тие учат со опсервирање, имитирање и се однесуваат како во медиумите“. При преглед на студии спроведени од Вартела (Wartella) во 1995 било сумирано: *„Повеќе од илјада студии во САД и многу во рамките на Европа биле посветени на овој наслов... моменталните прегледи заклучуваат дека постои корелација меѓу гледањето насилство и агресивното однесување, врска што постои дури и кога мноштво контроли се наметнати* (на пример, социјалната класа, образовното ниво, однесувањето на родителите, ставовите во поглед на агесијата)“. Од телевизијата, децата можат да научат повеќе техники за одмазда со агесија отколку техники за мирно решавање на проблемите. Насилството во медиумите обезбедува морална евалуација во поглед на тоа дали агесијата е соодветна и децата може да бидат убедени дека решавањето на проблемите со агесија е прифатливо. Во филмовите, на пример, добрите момчиња покажуваат исто толку насилство колку и лошите момчиња, но употребата на насилство од добрите момчиња е пофалена и наградена. Според тоа, гледачите може да веруваат дека нивната агесија е дозволива сè додека е оправдана. (Orpinas & Horhe, 2006, p. 52)

Сепак мора да се напомене дека *влијанието на медиумите може да има различен ефект кај различни деца* во зависност од мноштво фактори. Постојат докази дека некои деца се поранливи на ефектот од телевизијата отколку други, како резултат на гледањето насилство во филмовите, дури и тој да се појавува во форма на цртан филм (Pearce, 2002, p. 82). Извештајот за јавно здравје на САД (**US Public Health Report**) во 1982 годината во поглед на ефектот на телевизијата заклучил дека *децата со ниска способност и ограничен социјален живот гледаат повеќе телевизија и многу често гледање е поврзано со висока анксиозност, неурамнотеженост, несигурност и чувство дека се отфрлени*. Особено многу често гледањето телевизија и агесијата биле силно поврзани кај помалите деца. (Pearce, 2002, p. 82)

Оттука се наметнува потребата да се креираат **определени индикатори во истражувањата и во Република Македонија во поглед на гледањето телевизија или пак користењето на интернетот како стимулатори на манифестирање насилничко однесување и утврдување кои деца се поранливи на нивните ефекти**. Иако навидум лесно може да се констатира оваа поврзаност, сепак методолошки гледано тешко е да се избераат вистинските индикатори за утврдување и докажување на ваквата поврзаност.

4. Макрофактори за насилство меѓу децата

4.1 Поврзаност на доминантни општествено-економски фактори со насилното однесување на децата

Во спектарот на макрофактори што сигурно може да се поврзат со насилничкото и со криминалното однесување кај возрасните и кај децата, посебен акцент треба да се стави на *општествено-економската состојба, на политичкиот контекст, на културата и на војната.*

Голем дел од истражувачите анализата за причините што доведоа до зголемено насилството во некои европски земји, меѓу кои и во Македонија ја започнаа со разгледувањето на општествениот контекст во којшто луѓето живеат. Периодот на транзиција донесе многу предизвици за општествата. Процесот на транзиција донесе промени на економски и на политички план. На економски план, последиците од транзицијата се чувствуваат со присуство на голем процент на невработеност и сиромаштија. *Во позиција кога животниот стандард во општеството е на мошне ниско ниво, кога расте сиромаштијата, голем дел од ефектите на овие состојби се рефлектираат на однесувањето на луѓето. Сиромаштијата се смета за еден од клучните фактори за појавата на семејни кризи, насилничко однесување, појава на депресија и алкохолизам.* Семејствата се соочија со предизвикот што им го наметна новиот систем, во потрага за егзистенција понекогаш да ги заборават или да ја запостават својата основна функција како родители. Во услови на сè **поголемото отсуство на надзор и контрола од страна на родителите се зголемува и веројатноста дека децата може да го изберат насилничкиот образец на однесување.** Со зголемување на фрустрациите кај родителите, се зголемуваат и конфликтите меѓу родителите коишто се поттиснати од општествената криза. Ваквите **конфликти вкупно во општеството и во семејствата се рефлектираат и на децата,** така што веројатноста да се појави насилничко и агресивно однесување кај децата не е неочекувано во вакви ситуации.

Насилството не може да се разгледува ако не се стави во контекст на културата на определено општество. Се смета дека како и другите општества и култури во светот и македонската култура е зафатена од процесите на глобализација, индивидуализација и

постмодерноста. Со оглед на таквите процеси, голем дел од најстабилните културни вредности се релативизираа. Сè повеќе се зголемува расчекорот меѓу материјалните и духовните вредности во полза на првите, што се шират од западниот свет (Герасимоски, 2009). Особено во текот на транзицијата **се сруши и претходниот вредносен систем додека пак новиот сè уште не е целосно оформен или може да се нарече квази вредносен систем**. Кризата на вредносниот систем кој по пат на глобализација се шири во општествата, придонесе за вредносен контекст во кој сè помалку се почитуваат моралните норми и принципи. Сè повеќе во културата се поттикнува компетативноста, недовербата како и несолидарноста. Ваквите вредности во општеството се најпрво изразени меѓу возрасните во сите сегменти од нашето живеење. Но на случувањата меѓу возрасните не можат да бидат имуни и децата. Кога во општеството постои култура во која се промовираат вакви вредности, веројатно кај децата се создава слика дека само со нивно почитување може да се успее. Влијанието врз однесувањето на луѓето на ваквите културни вредности е особено поразително, зашто создава основа за зголемување на конфликтите меѓу луѓето, сомнителност во туѓите постапки, како и остварување само на своите сопствени интереси па и на штета на другите. Во такви услови, се создава поволен амбиент да се прошират и да се зацврстат сите облици на насилничко однесување кај возрасните, но и кај децата (Georgievski, 2009, p. 7). Децата ги прифаќаат вредностите на една култура преку своето семејство или преку други групи во рамките на општеството, така што ако зборуваме за успешна превенција на насилството во едно општество, значајно е да го разгледаме прашањето за тоа какви вредности во културата креира нашето општество.

Покрај економскиот и културолошкиот контекст, потребно е да се разгледа и **политичкиот контекст**. Политичките партии преку нивните програми и политики сигурно дека имаат посреден ефект врз насилничкото однесување и кај децата. Начинот на кој се решаваат определени проблеми во политиката, а коишто јавно се презентираат може во одредена мера да стимулира насилничко однесување. Таков беше и случајот со искористување на медиумите и на училиштата од страна на политичките партии за решавање на определени политички конфликти во 2012 година во Република Македонија. Во ситуација кога дел од општините ги преименуваа училиштата, партиските конфликти секојдневно се појавуваа во медиумите. За жал, **тоа што се случуваше во медиумите се**

случуваше и во училиштата. Директорите во насока да ги остварат своите партиски цели забораваја на начинот на кој се обраќаат во медиумите и каква порака им испратија на децата во нивните училишта. Така во периодот септември-ноември 2012 година се зголемија инцидентите поврзани со насилствата меѓу учениците, пред сè базирани на меѓуетничка основа. Ваквите инциденти се само производ од учењето и имитацијата на она што се гледа во медиумите, во училиштата, но и во дискусиите во домот. Во оваа насока мора да се напомене и влијанието на политиката преку партиската контрола врз училиштата, што се остварува преку директорите на училиштата. Формално правно гледано, предлозите за избор на директори во основните и во средните училишта ги даваат училишните одбори составени од одреден број наставници, родители на ученици и претставници од локалната заедница, *меѓутоа фактичкиот избор или, поточно кажано, именувањето го врши градоначалникот на општината, кој по правило е член на политичка партија и во голем број од случаи член на владејачка партија.* Ваквиот начин на избирање на директорите може да предизвика сомневање во поглед на правилниот избор на директорот кој има улога на организатор и предводник во решавање на проблемите на учениците и на училиштето во целина.

Во рамките на макрофакторите треба да се напомене дека и војната има свое посредно влијание врз насилничкото однесување кај децата. Војната како општествена дезорганизација ги охрабрува луѓето коишто и претходно покажале насилничко однесување да продолжат на тој начин да се однесуваат, или пак за другите со помош на учењето и имитација да го манифестираат истото. Децата, покрај родителите, се исто така, изложени на можноста начинот на решавање на конфликтите во услови на војна да го применуваат и во решавање на проблемите коишто ги имаат во училиштето. Нетолеранцијата, неразбирањето коешто може да ги предизвика војната се огледува и во однесувањето кај децата и кај младите. Во таа смисла, војната е значаен макрофактор, ако се разгледува насилството во училиштата во Република Македонија, поради војната во 2001 година. Сето она што се случуваше во војната, индиректно влијаеше и врз училиштата во етнички мешовитите средини што доведе до поделба по етничка припадност. Тоа доведе до промена на ставовите на едните кон припадниците од друга етничка заедница, особено на оние што учествувале во конфликтот. Влијанието на војната врз ставовите кај младите може да се потврди со резултатите од истражувањето

меѓу студентите на универзитетите во Скопје и во Битола спроведено од Мицковиќ и Каневче во 2002 година кое покажало дека за студентите од македонско потекло, оној „другиот“, односно на Албанците кои живеат во Македонија, им се препишуваат следните стереотипни карактеристики: 1) Албанците се виновни за актуелната ситуација во земјата; 2) тие се виновни за политичката клима во земјата, се прават наиви, но се и подли; 3) тие се виновни за жртвите кои настрадале во војната; 4) виновни се за албанскиот тероризам во Македонија; 5) виновни се што нормалниот тек на живот во Македонија е полош. За студентите од албанско потекло оној „другиот“ се Македонците, перцепирани преку следните стереотипи: 1) Македонците тотално не ги познаваат другите; 2) тие ги озборуваат другите; 3) поради тоа што нè провоцираат и мислат дека се важни во секоја сфера го понижуваат мојот народ; 4) затоа што не почитуваат други етнички заедници; 5) затоа што македонските медиуми лажат, а македонскиот народ на албанскиот народ секогаш гледал како на најниска класа итн. (Georgievski, 2009)

Врз основа на анализата на главните макрофактори, може да забележиме дека во Република Македонија ваквите околности може да стимулираат насилничко однесување можеби не кај сите, но сигурно кај одреден број возрасни и деца (кај што постојат и други фактори на ризик). Во таа насока, кога општеството зборува за успешна превенција, потребно е да се преземат системски и плански определени мерки и активности насочени кон микро, но и кон макрофакторите што овозможуваат опстојување на насилството во едно општество.

* *
*

Од досегашните излагања во овој дел може да се констатира дека постојат многу теоретски објаснувања за насилничкото однесување кај децата, почнувајќи од биолошки, психолошки, социолошки и нови социолошки пристапи и објаснувања. Од анализата на објаснувањата може да се заклучи дека најсеопфатен е системскиот пристап за објаснување и интегративната теорија за насилничкото однесување кај децата. Особено значајно во етиолошкиот дел е да се направи анализа на факторите на ризик и на факторите на заштита коишто влијаат или на зголемување или на намалување на ризикот определено лице да биде вклучено во насилство. Во анализата се вклучуваат бројни микро и макрофактори. Во рамките на микрофакторите најчесто се испитуваа влијанието на

индивидуалните (субјективните) карактеристики, како што се: полот, темпераментот, агресивноста, депресивноста, социјализацијата. Поголемиот дел од истражувањата што се направени досега укажуваат дека најчесто децата од машки пол во поголем степен се вклучени во насилство, отколку девојчињата. Но сепак, постојат и понови истражувања коишто делумно ја потврдуваат тезата за тоа дека насилството е карактеристично само за момчињата. Меѓу индивидуалните карактеристики најзначаен фактор што го предиспонира определено дете да манифестира насилничко однесување и агресивност. Оваа карактеристика е во најтесна поврзаност со манифестирање насилство. Значаен аспект што сè повеќе се поврзува со насилството е присуството на депресија и нејзината поврзаност не само со манифестирање насилство, туку како фактор на ризик и за виктимизација. Не помалку значаен е и процесот на социјализација, особено врзаноста и комуникацијата со врсниците, затоа што врсниците се тие коишто може да послужат како регулатор како се однесува определено лице, меѓутоа и како заштитници во случаи на евентуална виктимизација на определено дете. Покрај субјективните карактеристики, најзначајни објективни фактори што може да влијаат на вклученост на детето во насилство (или во улога на манифестирање или доживување насилство) се семејството, училиштето, врсниците и мас медиумите. Семејството е примарната заедница во кое детето расте и се воспитува, така што многу семејни карактеристики може да се поврзат со насилството. Сите оние карактеристики што го прават едно семејство дисфункционално, сигурно дека влијаат како фактор на ризик за вклученост во насилство. Отуството на комуникација, надзор и контрола, блискост и топли односи може да влијаат врз начинот на којшто детето се однесува. Покрај семејството, училиштето е втората заедница каде што се одвива процесот на воспитување, така што определени карактеристики може да се поврзат со насилството меѓу децата. Карактеристиките може да се однесуваат на внатрешната структура, односи, наставна програма, правила на однесување, па сè до некои физички карактеристики на училиштето (големина, средина во која се наоѓа). Со оглед на тоа дека врсниците во оваа фаза од развојот имаат особено значајна улога, влијанието на врсниците не треба да се занемарува. Во суштина, како ќе се однесува определено дете во голем процент зависи од тоа што другите врсници ќе му дозволат.

Значаен фактор што не треба да се потценува, а сè повеќе се анализира во новите истражувања е влијанието на мас-медиумите. Насилството во медиумите, особено во поглед на зачестеноста на прикажувањето и живописноста на претставувањето, има низа негативни последици – *имитирање на она што се гледа е една од најчестите последици*. **Гледањето насилство во медиумите влијае на децата да учат агресивни постапки и ја зголемува подготвеноста насилството да се види како корисно средство во решавање на нивните проблеми.**

Во објаснувањето на насилството меѓу децата не треба да се заборави и влијанието на доминантно општествено-економските состојби, политичкиот систем, културата и културните вредности, како и војната. Можеби на индиректен начин може да се забележи нивното влијание, но никако не треба да се потцени. Економската криза со која се соочи општеството имаше свое влијание врз начинот на функционирање на семејството, односите и интензитетот на комуникација што некаде се појави како фактор на ризик за манифестирање насилничко однесување. Политиката, исто така, има свое влијание врз насилството. Искористувањето на училиштата за дневни политички поени во одредена мера ги интензивира конфликтите меѓу учениците. Влијанието на политиката и на политичките партии на начинот на кој ќе функционираат училиштата, сигурно дека има влијание врз насилството. Не треба да се потцени и улогата на војната и целокупната општествена дезорганизација што таа ја предизвикува. Во таа насока, дезорганизацијата сигурно таа има свое влијание и врз ставовите и врз мислењето, но и врз насилничкото однесување кај децата.

ДЕЛ III

ФЕНОМЕНОЛОГИЈА НА НАСИЛСТВОТО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТАТА

1. Појавни облици на насилство меѓу децата во училиштата

Литературата што ни е достапна укажува дека постојат различни поделби на насилството врз основа на тоа: *кој го врши насилството, каде, како и колку тоа е зачестено*. Со други зборови кажано, насилството може да се подели на одредени видови во однос на лицата што го манифестираат, временската дистрибуција, неговиот облик, интензитет и траење. Кога станува збор за поделбата според појавните облици, постојат повеќе поделби според различни автори.

Според **Sinobad** насилството може да се подели на **физичко, на психолошко и на сексуално насилство** (Sinobad, 2005). Притоа физичкото насилство го издвоила како најраспространет вид насилство во училиштата.

Во посебниот **Протокол за заштита на децата и учениците од насилство, злоставување, занемарување во воспитно-образовните установи** (Република Србија), се наведува дека насилството може да се појави во следните облици: **физичко насилство** што се однесува на однесување коешто доведува до реално или до потенцијално телесно повредување на детето или на ученикот, **емоционално/психолошко** насилство што се однесува на она однесување коешто доведува до моментално или трајно загрозување на психичкото, на емоционалното здравје на детето/ученикот и социјално насилство што значи исклучување на детето или на децата од групата и **сексуално насилство** и злоупотреба што не ја разбираат и за којашто не се доволно развиени, а има за цел да овозможи уживање или задоволување на потребите на другата личност.

Други автори под облик на училишно насилство подразбираат **егзогено насилство; антиучилишно насилство и насилство на „училишна нецивилизираност“**.

Во таа смисла, францускиот социолог Думај (Dumay) (1994) напоменува дека социолозите кои ги проучуваат образовните системи по правило разграничуваат три облици на училишно насилство: 1) облици на егзогено (надворешно) насилство, надворешни во однос на училиштето, што се инфилтрираат и покрај препреките; 2) насилство во училишта што открива некој облик на „училишна нецивилизираност“ и 3) облици на антиучилишно насилство, насочено против институции и манифестираат некој вид недоверба во училишниот поредок. (Georgievski, 2009, p. 4)

Стратегијата за намалување на насилствата во училиштата 2012-2015 година (Министерство за образование и наука на Република Македонија)⁷, насилството во училиштето го дели на: **физичко насилство, психичко насилство, малтретирање, сексуално насилство, родово засновано насилство и електронско насилство**. На ваква поделба на насилството може да ѝ се даде забелешка во однос на мешање на облиците на насилство како резултат на неиздефинирани критериуми од страна на креаторите на Стратегијата за поделбата на насилството!

Со оглед на фактот дека насилството претставува и *повеќедимензионална појава, постојат ситуации во кои не може точно да се определи граница меѓу облиците на насилство и тешко е да се раздвојат, затоа што често и заедно се манифестираат*. Во рамките на трудот ќе прифатиме поделбата според облиците на насилство, и тоа **физичко, психичко и сексуално насилство**, без да се ограничи можноста дека тие може да се појават во одредена комбинација и да предизвикаат многу разновидни последици (физички, психички, сексуални, економски).

1.1. Физичко насилство

Првите истражувања за насилството во училиштата беа фокусирани на манифестацијата на физичкото насилство и во таа насока постојат повеќе дефиниции во поглед на тоа што претставува физичко насилство. Во литературата постигнат е консензус дека **физичко насилство вклучува физичко повредување на другите** (во контекст на овој труд – на учениците). Ова опфаќа меѓу другото и намерно грабање или

⁷ Неофицијална верзија на Стратегијата за намалување на насилството во училиштата 2012-2015 поставена на web страницата на e-demokratija.mk

туркање, тепање, клоцање, кубење, давење, удирање со тупаница, употреба на оружје и одземање предмети од другите со сила и слични вакви дејства.

Постојат многу истражувања што потврдуваат дека присуството на физичкото насилство е сè уште доминантно во одредени училишта. **Metropolitan Life Insurance Company** спонзорирала истражување кое укажува дека **буткањето, туркањето, грабењето, удирањето шамар, удирањето со клоци, претепувањето, удирањето некој со тупаница, заканување** на другите со нож, пиштол, употреба на ножеви се сметаат за **најголеми проблеми во нивните училишта** (Leitman & Binns, 1993). Прашани за видовите училишно насилство, најголемата група испитаници кажала дека физичкото насилство е најголем проблем во училиштата. Веројатно **поради неговата видливост, физичкото насилство се перцепира како позначајно и поприсутно отколку нефизичкото насилство**, меѓутоа, истражувањето утврдило дека посуптилните облици на нефизичко насилство, како што е давање погрдни имиња, закани и вознемирувања, имаат понекогаш и поголемо влијание и посилни последици врз жртвата. Истражувањето на Здружението за безбедносни истражувања и едукација спроведено во средните училишта во Скопје, укажува дека 38% од учениците сметаат дека тепачките се сериозен проблем во нивното училиште и 14% дека донекаде е сериозен проблем. Интересен е и податокот дека 42% од учениците одговориле дека носењето оружје е проблем во нивното училиште (Батик, и др., 2011, стр. 87-89). **Резултатите од истражувањето на докторската дисертација** укажуваат дека не е за потценување фактот што **21,9% од испитаниците изјавиле дека „намерно биле удрени, клоцнати или турнати“** од некој во училиштето, како и тоа дека **9,5% од испитаниците изјавиле дека тие манифестирале ваков облик на насилство**, што укажува дека физичкото насилство како конвенционален облик на насилство во училиштата сè уште е засташено во висок степен.

Постојат размислувања дека **стапките на физичко насилство се менуваат во согласност со годините на учениците**. Крум и соработниците (Krumm et coll) (1997) како што е цитирано од Смит (Smith, 2003), тврдат дека стапките на присутност на физичко насилство се разликуваат во зависност од годините на учениците. Како резултат на истражувањето на Догутас (Dogutas), учениците од 12-14 години биле повеќе вклучени во физичко насилство отколку учениците на 17-18 години (Dogutas, 2011, p. 26). Резултатите од истражувањето на овој труд не покажуваат дека има силни статистички

значајни разлики во поглед на стапките на манифестирано физичко насилство со оглед на годините, што укажува дека степенот на манифестирање на насилството се јавува речиси во ист степен меѓу децата од единаесет до петнаесетгодишната возраст, но дека возраста има влијание кај доживеаното насилство каде што со намалување на возраста се зголемува процентот на доживеано физичко насилство.

1.2. Психичко насилство

Некои деца често живеат во околина исполнета со психолошки облици на насилство. Вниманието што го добиваат психолошките облици на насилство се должи на резултатите од истражувањата што покажуваат дека последиците од психолошките облици на насилство за разлика од оние на физичките облици на насилство, понекогаш може да бидат многу посериозни. Во таа насока, Веслер и Пребл (**Wessler and Preble**) (**2003**) тврделе дека *емоционалното влијание на нападите, на заканите и на вербалните вознемирувања може да бидат уништувачки за децата истотолку колку и влијанието на сериозните насилни кривични дела* кои се појавиле во училиштата во САД. (Wessler & Preble, 2003)

Кога станува збор за **начините на кои се врши психолошкото насилство**, се смета дека тоа може најчесто да се изврши со **вербален** или со **невербален напад** на друга личност, односно грубо може да се подели на *вербални и на невербални и на директни и на индиректни облици на насилство*. Облиците на психолошко насилство може да се движат од *нарекување со навредливи имиња, исмејување, намерно озборување и клеветење, најразлични облици на закани за повреда па до намерно исклучување од заеднички активности и дружења, намерно поттикнување на другите да не зборуваат со некое дете, намерно одбивање да зборуваат со нив и други помалку или повеќе суптилни облици на насилство*.

Вербалното вознемирување и напади базирани на: *физичкиот изглед, сексуална ориентација, успехот во училиштето, физичката и менталната попреченост, социоекономскиот статус, родот, религијата, етничката припадност, се сè поприсутни во училиштата* (Dogutas, 2011, p. 29). Можеби не сите ученици употребуваат деградирачки јазик, говор или клевети, но скоро секој ученик слуша такви зборови многу

пати во денот во училиштето. Работата на Пребл (Preble) (1984) во училиштето Њу Хампшир (New Hampshire) покажало дека голем број од учениците доживеале или опсервирале рутинско вербално навредување поради начинот на кој тие или другите ученици изгледале или се облечени. (Dogutas, 2011, p. 29)

Овие вербални облици на психолошкото насилство (најчесто погрдните и понижувачките зборови), (кои што може да ги научат најмалку од три извора: нивните родители, популарната култура и од други млади) се деструктивни од две причини: тие креираат клима каде што зборовите може да ескалираат во физички облици на насилство и тие креираат емоционална траума кај момчињата и кај девојчињата што се нападнати (Wessler & Preble, 2003). За децата што не можат да се соочат со константно вознемирување, влијанието врз емоционалната и врз физичката состојба е уништувачко. Всушност, кај некои деца толку силно влијаело вербалното вознемирување, намерните озборувања, клеветите и омаловажувањата така што тие ја изгубиле нивната способност да играат, да учат и да уживаат во животот. (Wessler & Preble, 2003)

Најчест облик на вербално вознемирување или напад, вообичаен и за момчињата и девојчињата, кој според нивните искази можеби е најстресен е *нарекувањето со погрдни имиња*. Младите луѓе на сите возрасти веројатно се креативни и досетливи во идентификувањето на „Ахиловата пета“ на нивната мета, и во одбирањето погрдно и хумористично име, со кое ќе обезбедат трајност на навредливите имиња. **Навредливите имиња се често дехуманизирани** како „крава, свиња“ (Besag, 2002, p. 199). Нарекување со погрдни имиња често се користи во иницијалните фази од континуирано насилство со цел да се тестира реагирањето или пак одговорот на оние за кои се има сомневање дека се ранливи. Прекарите можеби може да се употребуваат со цел да се биде модерен, но мора да се разбере деструктивната моќ на нарекувањето со навредливи имиња. Возрасните треба да бидат свесни дека моќта на заканата или *нападот лежи не во тоа што е кажано туку во тоа како е кажано, начинот на кој е испратено и примено*. Тоа е двојно-насочен процес. Само примачот да разбере што имплицира или што цели оној што ја испратил пораката (Besag, 2002, p. 199). Во таа насока се движат и **резултатите од истражувањето на овој труд**, коишто покажуваат дека **овој облик на виктимизација е во највисок степен присутен во училиштата (26,9%)**, заедно со

„намерното исмејување“ од 21,6% и како облик на манифестирано насилство што го вршат учениците (15,3%).

Покрај вербалните облици на психолошко насилство, сè повеќе може да се забележат и **облиците на невербално психолошко насилство**, како што е **социјалната изолација и отфрленост**. Од профилите на оние што се во ризик да бидат вклучени во ситуации на насилство, може да се види дека многу жртви спаѓаат во категоријата на пасивни гледачи што остануваат настрана од забавата на игралиштата, додека пак лицата што вршат насилство има тенденција да бидат оние што се целосно вклучени во сите активности (Besag, 1992, p. 18-19). Со тоа стануваме посвесни за **категоријата на деца коишто често се отфрлени од врничката група**. Социјалната изолираност и отфрленост можеби е типична за девојчињата. Ваквата теза се потврди со резултатите од истражувањето, каде што со употреба на т-тестот беше утврдено дека девојчињата во поголем степен за разлика од момчињата изјавиле дека доживеале некој од невербалните облици на психолошко насилство. Со оглед на тоа дека врските на девојчињата се можеби поинакви од оние на момчињата, најчесто користен начин за манифестирање насилство е преку користење суптилни методи на вршење изолација, отфрлање и игнорирање. **Ваквите облици на психолошко насилство иако се често присутни, сепак се најмалку забележителни, но ваквата карактеристика не значи дека носи помалку сериозни последици** отколку оние коишто произлегуваат од физичките облици на насилство.

1.3. Сексуално насилство

За сексуалното насилство во училиштата многу ретко се зборува, а уште помалку се истражува. Со оглед на чувствителноста на појавата, недостатокот од вакви истражувања можеби е и очекуван, но тоа не значи дека појавата треба да биде заборавена. **Последиците што настануваат од сексуалното насилство** може да бидат различни, но сигурно дека се поразителни за оние што го доживеале. Можни се многубројни физички повреди што може да влијаат врз здравјето на жртвата, но може да настанат и голем број психолошки повреди, како што е поголема можноста за самоубиствени намери и обиди, намалена самодоверба и благосостојба што како

последници се евидентирани кај жртвите на сексуално насилство. (Krauss, Krauss, & O'Day, 2005)

Според Лич и Митчел (Leach & Mitchell), постојат многу облици во кои може да се манифестира сексуалното насилство, почнувајќи од *испраќање непристојни писма, допирање, обид да се допре, стискање на сексуален начин, давање сексуални коментари, пишување сексуално навредливи работи за некој на ѕидовите, ширење сексуални озборувања за некој, обид да се слече нечија облека поради сексуални причини и други облици на манифестација*. (Dogutas, 2011, p. 30-31)

Стратегијата за намалување на насилството во училиштата 2012-2015 го дефинира сексуалното насилство како насилство „со кое сè повредува достоинството и интимата со најразлични вербални и/или физички постапки“. Тоа може да биде вознемирување што се изразува преку упатување вербални и невербални пораки со сексуална конотација, кажување шеги со сексуална конотација, телесни допири, прикажување порнографски материјал, повреда на психичката интима на детето, хомофобични коментари и сексуален контакт. Сексуалното насилство може да се случи во сајбер светот, како на пример, на страниците на социјалните мрежи (Dogutas, 2011, p. 30-31), кои имаат за цел омаловажување, вознемирување, воспоставување доминација и хиерархија и виктимизирање на учениците.

Се смета дека е корисно да се **разделат експлицитните од имплицитните форми на родово насилство во училиштата**: експлицитното родово насилство е отворено по природа и може да вклучи агресивни или несакани сексуални навредувања, други форми на сексуално навредување што вклучуваат допирање, стискање и вербална злоупотреба, акти на вознемирување, напад и присилен сексуален однос. Имплицитното или симболично родово насилство ги опфаќа оние дејства што се помалку видливи и директно родови и коишто произлегуваат од секојдневните училишни практики што го зајакнуваат родовото разликување. (Dogutas, 2011, p. 30-31)

Резултатите од истражувањето на овој труд укажуваат дека **4% од испитаниците изјавиле дека „намерно му покажале, дале или оставиле слика со сексуална содржина“** на некој друг ученик, а додека 5,4% дека „ги допреле или фатиле на сексуален начин“. Во поглед на оние што се изјасниле дека манифестирале ваков облик на насилство, 1,6 % кажале дека „намерно покажале, дале или оставиле слика со сексуална

содржина на некој друг ученик“ додека 3,4% дека некој го „допреле или фатиле на сексуален начин“. Интересни се резултатите од т-тестот што покажуваат дека постојат статистички значајни разлики во поглед на степенот на виктимизација од првиот облик во насока *дека момчињата повеќе се изложени на намерно добивање слики со сексуална содржина за разлика од девојчињата, но и дека повеќе вршат ваков облик на насилство со цел да вознемират некој*. Овој начин на манифестирање насилство се зголемува со зголемување на годините на ученикот. Но, определен процент на девојчињата во делот каде што имаа можност да дополнат доколку биле жртви на некој друг облик на насилство (што не е наведен во прашалникот) изјавиле дека често момчињата ги „удираат по задникот“. Веројатно и во случаи кога тоа ќе го забележат наставниците, можно е **да постои кај нив уверување дека тоа е нормален дел од тој период на развојот на учениците**, што секако е погрешно.

2. Насилство меѓу децата преку интернет

Покрај традиционалното насилство меѓу децата во училиштата, се позачестено е насилството меѓу децата преку интернет. Развојот на новата технологија, особено на интернетот, предизвика спектакуларно зголемување на можностите за воспоставување врски со други луѓе, без оглед дали се блиски (соседи, соученици, роднини итн.) или пак далечни (непознати луѓе сè до тој момент, од далечни локации). Компјутерите, мобилните телефони, брзите пораки (IM), iPods, компјутерските игри се вообичаени во животите на децата и на адолесцентите. Всушност, компјутерите се инвентар во домаќинствата во Америка. Pew Internet (2005) изјавиле дека 87% од тинејџерите во САД (меѓу 12-17 години) моментално употребуваат интернет, што би значело околу 21 милиони млади луѓе. Од нив, околу 11 милиони се online секојдневно. Студијата на Nielson/NetRatings (2004) утврдила дека 77% од децата меѓу 2 и 17 години имале интернет пристап, многу повеќе од било која друга возрасна група. Најновиот извештај утврдил дека децата и адолесцентите (од 3-17 години) пристапуваат до интернет од дома многу често за играње и за нешто што е поврзано со нивните домашни работи (U.S. Census Bureau News, 2005). Наглиот пораст на бројот на тинејџери што го употребуваат интернетот се корисници на

социјалните мрежи како што се Facebook и MySpace. И двете социјални мрежи нудат интерактивна мрежа на другари, лични профили, блогови, слики и музика (Sweager, Espelage, & Napolitano, 2009, p. 107). Но, за жал, *појавата на овие online врски беа придружувани од однесувања што се обележани како злоупотреба или насилство, што укажува дека овие интеракции не секогаш имаат позитивен знак.*

Најчесто под **насилство меѓу децата преку интернет се подразбира** „насилството што се одвива на интернет преку пораки, слики, видео и аудио записи во кои се шират гласини, лаги, навреди или се нарушува приватноста и достоинството на личноста“. Кога станува збор за насилството меѓу децата преку интернет, често пати се идентификува како „сајбер малтретирање“. Според Лич и Митчел (Leach and Mitchell) (2006), **сајбер малтретирањето (cyberbullying)** е еден од формите на насилството преку интернет, термин употребен да дефинира спектар од неприфатливи и насилни online однесувања. Така, под „**сајбер малтретирањето**“ се подразбира **агресивно и намерно однесување што е повторувано често пати, и е вршено од страна на индивидуа или група со помош на употреба на електронските медиуми и е фокусирано на жртва којашто не може самата да се одбрани лесно** (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006). На сличен начин Бил Бесли (**Bill Besley**) (2005) потврдува дека сајбер малтретирањето имплицира *употреба на технологиите за информации и комуникации како база за намерно, повторливо и непријателско однесување развиено од страна на индивидуа или група за да им наштети на другите* (Mora-Merchán & Ortega-Ruiz, 2007). Според Ненси Вилард (Nancy Willard) (2004, 2006), сајбер малтретирањето значи да се биде суров спрема друга личност, со намера на испраќање или објавување повредувачки материјал или со вклучување на друг начин во социјална агресија со употреба на интернет или на друга дигитална технологија (Willard, 2005). Тука, може да се забележи **разликата којашто е констатирана и кај врската „насилство- малтретирање/задевање“**, а тоа е повторливост и неизбалансираност на моќта меѓу оној што врши насилство и жртвата. Така, за да постои насилство преку интернет не мора да значи дека треба да биде исполнет условот за постоење континуитет во дејствата. Затоа „сајбер малтретирањето“ може да се смета како подвид на насилството.

Со цел да се воспостави типологија за ваквиот вид насилство, може да се базираме на два вида критериуми. Од една страна, да тргнеме *од средствата што се*

употребуваат за ваквиот вид на однесување, во зависност од тоа дали тоа се извршува со помош на интернет, мобилни телефони или на некој друг начин, или со слики, видеа, брзи пораки или четови (chats). Тимот на Смит (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006), дал типологија со седум добро раздвоени категории на насилство:

- текстуални пораки: на пример, праќање нападни пораки преку мобилен телефон
- праќање слики или видеа: снимани или сликани со камерата на мобилниот и потоа раширени од истите телефони, или од системите на ширење слики на интернет
- телефонски повици: особено од мобилните телефони
- сајбер малтретирањето со помош на испраќање на електронска пошта (e-mails)
- сајбер малтретирањето во chat соби (chat rooms)
- програма за непосредна размена на пораки: праќање нападни, повредувачки или заплашувачки пораки.
- интернет страници (websites): дизајнирани за да му наштетат на друго лице или група. (Mora-Merchán & Ortega-Ruiz, 2007)

Покрај тоа, **некои автори**, поради испреплетување на некои категории на насилство што се наведени погоре (некои мобилни телефони имаат пристап до интернет или слично) сметаат дека е **тешко да се поддржи оваа поделба, затоа што секогаш не може да се примени со прецизност**. Така, според Вилард (Willard) може да се издвојат седум типови на сајбер малтретирањето (каде што се бара повторливост и неизбалансираност на силите) (Willard, 2005):

- разгорување (flaming): тепачки, страствени online дискусии со помош на електронски пораки во кои се употребува вулгарен и навредлив јазик. Овој тип агресија има остар почеток и многу брзо го зголемува тонот на дискусијата.

- малтретирање (harassment): често испраќање напаѓачки, навредувачки и несакани пораки.

- оцрнување (denigration): да навреди или да се понижи некое лице online преку испраќање гласини, озборувања или лаги, кои се навредливи и сурови, за да ѝ наштети на сликата или на угледот на некое лице или на нејзината/неговата врска со други луѓе.

- Лажно претставување (impersonation): употребување на личните информации или пак појавувањето на лицето (прекари, лозинки и итн.) со намера да се претставува како него/неа и правејќи ја личноста да изгледа лошо, да изврши несоодветни дејства или да му

наштети на неговиот/нејзиниот углед или да генерира конфликти со неговите/нејзините пријатели.

- Измамување (outing and trickering): да шири нечии тајни, непријатни информации или слики online. Во некои случаи можно е да измами некој со цел да прикаже дека жртвата е таа што ги шири овие информации.

- Исклучување (exclusion): да го одвои некој на намерен начин од некоја интернет група.

- сајбер следење (cyberstalking): повторувано испраќање пораки што вклучуваат закани или се многу заплашувачки. (Mora-Merchán & Ortega-Ruiz, 2007)

Сајбер насилството има определени карактеристики по кои што се разликува од традиционалното насилство меѓу децата во училиштата, особено поради тоа што интернетот му нуди **висок степен на анонимност**. За разлика од традиционалното врничко насилство во кое жртвата вообичаено го познава оној што врши насилство, може лесно да го идентификува и евентуално подоцна да го избегнува, кај сајбер насилството, *лицето што врши некој облик на насилство често виртуелно е анонимен*. Сајбер насилниците главно се кријат зад виртуелните прекари (*screen names*) и привремените електронски адреси со што се отежнува можноста за утврдување на нивниот вистински идентитет. Жртвата не може да биде сигурна дека насилникот е една личност или група, дали е машко или женско, дали е пријател или непријател, странец или познаник, постар или помлад. Незнаењето за тоа кој е насилник дополнително ја зголемува несигурноста на жртвата (Porović-Ćitić, 2009) . Насилниците се дополнително охрабрени затоа што знаат дека им е потребно далеку помалку енергија и храброст да изразат навредливи коментари и да ја повредат жртвата отколку кај традиционалното насилство во училиштата. Освен тоа, комуникацијата во сајбер просторот е следена со отсуство на невербална интеракција што во традиционалната комуникација овозможува утврдување на емоционалната страна на она што е кажано. (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001).

Друга карактеристика по која сајбер насилството се разликува од традиционалното насилство во училиштето е **достапноста на жртвите**. Кај традиционалните облици на насилство во училиштето, вообичаено постои одредена просторна рамка и временски период во кој насилниците имаат пристап до жртвите. Меѓутоа, кај насилството преку интернет не постојат просторни и временски ограничувања. *Сајбер насилниците може да*

дејствуваат во кое било време и во секој простор, затоа што сајбер насилството не е лимитирано со физичката локација на жртвата или на насилникот.

Третата карактеристика е **големиот број лица што се појавуваат како набљудувачи на насилството**. Голем број случаи на насилството во училиштата се одвива во присуство на други лица што имаат улога на набљудувачи или сведоци, но кај сајбер насилството, *публиката може постојано да се зголемува со текот на времето и не може да се знае точно колку личности, по своја волја или не, се вклучени во насилниот инцидент*. (Popović-Ćitić, 2009)

Со оглед на ваквите карактеристики очекувано е да се смета дека понекогаш насилството преку интернет (сајбер насилството) може да предизвика посериозни последици врз децата отколку традиционалните облици на насилство. Последиците уште повеќе се мултиплицираат со самиот факт што пораките, текстовите коишто се ставени, испратени или дистрибуирани на интернет се постојани, така што во многу случаи личноста не е во состојба да ги избрише ниту да ги игнорира. Во таа насока, вниманието за присуство на насилството не треба да се бара само во реалниот живот туку и во виртуелниот простор.

3. Групно вршење насилство

Групното вршење е особено значаен код на насилство кај децата, кој на некој начин е занемарен во почетните истражувања. Се работи за групно насилство, кога група ученици вршат насилство врз еден ученик. Групата може по својата структура да биде и формална и неформална.

Постојат многу причини зошто децата се вклучуваат во вакви групи за да вршат насилство врз другите. Некои од децата се мотивирани да се вклучат во групата поради чувството на поврзаност, поради статус и моќ, некои поради притисокот од врсниците или поради потребата да не се најдат на спротивната страна на насилството— во улога на жртва (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2011). Групното вршење насилство не секогаш значи претходно постоење на некоја формална група. Креирањето на групата може да се врши и спонтано. Дете што често манифестира насилничко однесување, во

училиштето може да добие поддршка од други деца и тие да му се придружат при вршењето насилство. Кога повеќе деца со слично однесување ќе се спојат голема е веројатноста да манифестираат насилство врз неколку деца што ги оцениле погодни за свои мети на напад.

Според Олвеус (Olweus), **насочувањето на група, а не на поединец, би можело да води кон намалување на вниманието на однесувањето на самиот насилник**, кон обвинување на жртвата која со нешто провоцира. Со тоа, според него, во прилог на индивидуализација на насилството зборуваат и емпириските податоци (Olweus & Solberg, 1998) дека значаен дел од жртвите (25% од нив) биле изложени на малтретирање од страна на еден насилник. Според Попадиќ, аргументите на Олвеус би имале поголема тежина ако под групно насилство се смета исклучиво однос на „сите против еден“. Меѓутоа, групата, може да биде доста мала, а таква ситуација е многу честа, кога 50% од жртвите се изложени на малтретирање од страна на група од три ученика на чие чело е водач, што значи дека преостаната четвртина е изложена на малтретирање од група од четири или од повеќе насилници. Насочувањето на насилник-поединец ќе го замагли фактот однесувањето на насилникот да е одреден од групната динамика, па и во случаи кога насилникот е само еден може да се крие групно насилство, затоа што активниот претставник на групата е оној што го врши чинот на насилството во името на групата. Групното малтретирање не мора да подразбира дека сите членови од малата група активно ќе вршат насилство врз некој друг ученик, туку на својот претставник ќе му дадат поддршка или ќе му обезбедат физичка надмоќ (Popadić, 2009, p. 152-154). Токму тоа понекогаш се случува во училиштата, едноставно кажано „еден ја извршува задачата“, **но поддршката и восхитувањето кај другите членови од групата може лесно да се забележи. Кога децата ќе се најдат во ваква улога и тие се одговорни и за насилството и за последиците што произлегле од него. Тоа значи дека неопходно е да се преземат мерки и спрема нив (и покрај тоа што директно не го манифестирале), од причина што поттикнувањето и помагањето за вршење насилство е исто толку сериозно колку и самото вршење насилство.**

Ако се разгледаат резултатите од истражувањето на овој труд може да се забележи дека од оние испитаници што изјавиле дека се жртви, во околу 26% од случаите обликот на виктимизација бил извршен од страна на група на ученици.

Ваквите резултатите се очекувани, со оглед на **теоријата на хомофилија што укажува дека најчесто оние што имаат слични карактеристики се здружуваат со цел да вршат некој облик на насилство. Групите можеби не се толку формални** (како што се бандите) со истиот број и структура на лица, но сепак постојат! Последиците кај жртвата уште повеќе може да се мултиплицираат, особено кога се наоѓа во позиција „еден против повеќе“ и без никаква поддршка и заштита од другите коишто го набљудуваат или пак не перцепираат дека се врши некој облик на насилство.

* *
*

Врз основа на досегашните излагања во овој дел може да се констатира дека постојат многубројни критериуми според кои се дели насилството меѓу децата, но најчест критериум е според природата. Врз основа на овој критериум може да го поделиме насилството на физичко, на психичко и на сексуално, но последиците што може да настанат од овие облици на насилство може да бидат најразлични. Притоа може да се констатира дека физичкото насилство може да се исполнува во мноштво облици што се појавуваат меѓу децата. Покрај застапеноста на физичкото насилство, сè повеќе застапеност имаат и психичките облици на насилство, кои можеби не се толку видливи, но сепак последиците може да бидат многу посериозни за жртвите. Облиците на психичко насилство може да бидат вербални и невербални. Во рамките на вербалните најчесто користен облик е нарекувањето со погрдни имиња, додека кај невербалните облици (кои и многу ретко се забележуваат) е социјалната изолација и отфрленост.

Значајна карактеристика на насилството меѓу децата е групното вршење. Сè почесто истражувањата потврдуваат дека насилството се врши од определена група вршници, што не секогаш значи активно вршење на насилството од страна на сите членови на групата, туку е можно еден да го врши насилството, додека другите се наоѓаат во улога на помагачи или поддржувачи.

Покрај традиционалното насилство меѓу децата во училиштето, употребата на интернетот, мобилните телефони и другите технологии овозможува вршење на насилство

меѓу децата. Интернетот им го олеснува патот на насилниците за вршење насилство, бидејќи им овозможува анонимност, достапност на жртвите, не постои директен контакт со жртвите и им овозможува бесконечна публика. Во тие услови, последиците кај жртвите од ваквиот начин на вршење насилство, според определени истражувања, покажале дека се многу посериозни отколку последиците што може да настанат од традиционалниот начин на вршење насилство.

ДЕЛ IV

ПРЕВЕНЦИЈА НА НАСИЛСТВО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТАТА

1. Превенција на насилство во училиштата

Чувството на сигурност во училиштето влијае на учењето и развојот кај децата. Со оглед на можните последици што може да произлезат од насилничкото однесување во него, се наметнува прашањето за превенцијата на насилството **во училиштата и развивање на позитивна клима и средина во која децата живеат и учат** (Devine & Cohen, 2007, p. 2). *Но, која би била целта на превенцијата на насилството? Целта е намалување на веројатноста за идно насилство во училиштата и поттикнување позитивни обрасци на однесување. Врз основа на тоа се зборува за три вида на превенција: примарна, секундарна и терцијарна превенција.*

Примарната превенција ги подразбира сите постапки насочени кон благосостојбата на децата – зачувување и унапредување на менталното здравје, како и јакнење на улогата на семејството и партнерските односи возрасни-дете (Stanković-Dorđević, 2007, p. 807-808). Примарната превенција **е насочена кон целокупната популација, а не само кон децата во ризик**. Нејзината предност се гледа во тоа што **опфаќа цела група, ги поддржува и ги мотивира сите деца** да помогнат во намалување на насилството. Добрата страна на програмите за примарна превенција е во тоа што се работи со сите деца, не правејќи дискриминација во насока за избегнување можна стигматизација било на детето што покажува насилничко однесување или пак на жртвата (Stanković-Dorđević, 2007, p. 807-808). Понекогаш на ваквите програми за примарна превенција **им се дава забелешка дека избегнуваат да се фокусираат на децата во ризик, зошто таквите деца повеќе изостануваат од ваквите програми на примарна превенција** (како и од училиштето воопшто), па произлегува дека на оние деца на кои ваквите програми им се помалку потребни, тие во нив се повеќе ангажирани и обратно.

Но, за да се надмине ваквата забелешка за програмите за примарната превенција, постојат програми за секундарна превенција.

Секундарната превенција подразбира **насочување кон децата во ризик, работа со нив или со оние што покажуваат несоодветно однесување во поблаг степен и поттикнување на позитивните потенцијали.** Исто така, овој вид превенција се однесува на организирање на стручните служби при училиштата, центрите за социјална работа, домовите за здравје, невладините организации и нивно вмрежување со цел да работат со ваква категорија на деца (Stanković-Dorđević, 2007, p. 807-808). Во **факторите за насилно однесување што укажуваат дека детето е во ризик⁸ и кон кои треба да се насочат превентивните програми, се вбројуваат:** низок училишен успех, хиперактивност, неразвиени социјални вештини, има млади родители, постоење несоодветни воспитни пристапи на родителите, конфликти меѓу родителите, низок социо-економски статус, дружење со врсници со проблематично однесување, дезорганизирано и насилно соседство, достапност на оружје и дрога (Kellerman, Fuqua–Whitley, Rivara, & Rivara, 1998). Врз основа на процената на факторите ќе се утврди кои деца се наоѓаат во ризик и со кои би требало да се работи. Едно ограничување на овие програми е тоа што децата се етикетираат како склони на ризик и таквото етикетирање може да влијае и на самите деца и на нивните врсници и наставници. Добрата страна е во тоа што интервенцијата полесно може да се приспособи на децата, за разлика од примарните програми кои се униформни, приспособени на некое просечно дете и на сите проблеми заедно, па не се прилагодени конкретно на проблемот, а ниту сите деца реагираат подеднакво. Затоа што не се работи со сите деца, спроведувањето на програмите на секундарната превенција се разновидни. Во нив често се користи и тераписки пристап, помагање и учење, давање домашни задачи и работа во мали групи. Во рамките на секундарната превенција мора да се напоменат

⁸ Според Законот за правда за децата („Службен весник на Република Македонија“, бр. 148 од 29.10.2013), **дете во ризик е дефинирано како** „секое дете кое наполнило седум, а не наполнило 18 години со телесна попреченост или пречки во менталниот развој, жртва на насилство, воспитно и социјално запуштено, кое се наоѓа во таква состојба во која е отежнато или е оневозможено остварувањето на воспитната функција на родителите/или/от, односно старателите/или/от, кое не е вклучено во системот на образованието и воспитувањето, вовлечено во питање, скитање или проституција, кое употребува дроги и други психотропни супстанции и прекурзори или алкохол, а кое поради ваквите состојби е или може да дојде во допир со закон како жртва или како сведок на дејствие кое со закон е предвидено како прекршок или дејствие кое со закон е предвидено како кривично дело,,.

програмите коишто се базираат на ресторативна правда, што значи преземање мерки и постапки со кои на позитивен начин се решаваат конфликтите меѓу децата. Овие програми главно се насочени спрема децата коишто покажале несоодветно однесување, но и спрема жртвите во рамките на училиштето. На тој начин овие програми не се насочени исклучиво кон децата што имаат несоодветно однесување, туку се грижат и за помош и заштита и на децата кои биле жртви во училиштата. Покрај тоа што програмите на ресторативната правда спаѓаат во секундарната превенција, може да се сместат и во рамките на терцијалната превенција, бидејќи во определени ресторативни мерки и практики се вклучуваат и деца коишто имаат изразена насилничко и делинквентно однесување.

Терцијарната превенција се однесува на работа со децата што веќе се карактеризирани како насилници. Таа се сведува на спречување на повторување на насилството, и неговата успешност зависи од препознавање на насилството и благовремена интервенција кон детето што постојано манифестира насилство (Stanković-Dorđević, 2007, p. 807-808). Општо земено има дијаметрално спротивни ставови каков став да се заземе спрема таквите ученици. Од една страна се барањата за нулта толеранција и остро казнување и изолирање од потенцијалните жртви. Особено по медиумското обелоденување на случаите за насилство, јавноста бара остри казни кои би биле веднаш преземени спрема извршителите и остри опомени за идните. Исклучување на насилниците од училиштето ја зголемува веројатноста за понатамошно насилничко, делинквентно или криминално однесување. Од друга страна, како поинаку да се заштитат жртвите? Решенијата се бараат во програмите на терцијалната превенција што би работеле со овој тип на деца. Додека овие програми често се спроведуваат во воспитно-поправните домови и во центрите за социјална работа, прашањето е колку училиштето е погоден амбиент за реализација на овие програми. Една од програмите на терцијалната превенција која се смета за успешна е мултисистемската терапија (MST) (Popadić, 2009, p. 226-228). Во оваа програма, работата со малолетните делинквенти е насочена помалку кон личноста а повеќе на интерперсоналните врски со опкружувањето. На ваквата програма ѝ се дава одредена забелешка дека станува збор за давање психолошка помош, а со нагласување на психолошките фактори, пред сè ,кај насилникот се занемарува влијанието на училишниот контекст, работата во него и поширокото опкружување. (Popadić, 2009, p. 226-228)

Превенцијата на насилството во училиштето не би била сеопфатна доколку не се опфати и **превенција од виктимизација**, односно преземање мерки и активности за спречување или намалување на можноста децата да доживеат некој облик на насилство. Постојат определени програми што се насочени кон потенцијалните жртви, односно оние деца што се во ризик да станат жртви. Програмите се базираат на развивање на свеста кај децата дека постои можност за доживување евентуално насилство, но и учење на начините на кои може да имаат контрола во такви ситуации и да ја избегнат евентуалната виктимизација. Целта на ваквите програми, меѓу другото, е ефикасно одвраќање на децата што манифестираат насилство, односно намалување на можноста за виктимизација. Развивање на самоувереноста кај децата, како и зголемување на комуникацијата и интеракцијата меѓу децата, се едни од најзначајните фактори за заштита од евентуална виктимизација. Програмите за превенција на виктимизација може да се однесуваат и на примена на мерки и во случај кога детето веќе доживеало некој облик на насилство. Нивната цел е намалување на последиците од примарната виктимизацијата и спречување на можноста од мултиплицирање на последиците што може да настане или со игнорирање, неправилно постапување и однос од страна на оние што треба да им помогне на жртвите (и тоа најчесто училишниот персонал и други возрасни лица).

1.1 Мерки и интервенции за превенција на насилство во училиштата

Врз основа на прегледот на литературата може да се најдат многу програми за превенција на насилство во училиштата, кои широко во светот се применуваат, се следат, се проверуваат и се модификуваат. Некои програми, мерки и програми се слични по својата природа, според целите и целните групи кон кои се насочени. Меѓутоа, покрај таквите програми, постојат и низа други разновидни акции и мерки што се преземаат со цел намалување и спречување насилство во училиштето. Насилството меѓу децата не значи дека мерките и акциите треба да се преземат исклучиво кон децата, туку согласно еколошко системската теорија, мерките и активностите треба да бидат насочени кон различни системи.

Разновидни и бројни мерки што се преземаат против насилството во училиштето може да се групираат според **целните групи** кон кои се насочени. Голдштајн (**Goldstein**), еден

од најпознатите автори на програмата за превенција на насилство, **директорот на Центарот за истражување на агресија на Универзитетот Саракуза во САД**, направил еден таков преглед на мерки што се преземени во САД во почетокот на 90-тите години. Тој регистрирал 137 интервенции што ги поделил во девет групи. (Gašić-Pavišić, 2004)

1. ***Интервенции насочени кон учениците*** – различни облици на помош во учење, групно советување; индивидуално советување, учество на учениците во различни училишни комисии за безбедност или во советодавните одбори, организирање ученички патроли, програми за промена на однесувањето, обуки за интерперсонални вештини, обука за совладување на стресот, обука за решавање проблеми, морално воспитување, обука за заменување на агресијата, програми за зајакнување на самовреднувањето, составување кодекс права и одговорности и друго. (Gašić-Pavišić, 2004)
2. ***Интервенции насочени кон наставниците*** – обука за справување со агресивност, обука за препознавање рани знаци на насилство, чести контакти меѓу наставниците и учениците надвор од училницата, групна дискусија меѓу управата на училиштето, наставниците и учениците, помал број ученици во однос на бројот на наставници, воспоставување доследна праведна и цврста дисциплина, обука за самоодбрана, индивидуализирана настава, подобро запознавање со етничкото милје на учениците, поголема интеракција на наставниците со родителите, упатство во опасни околности и сл. (Gašić-Pavišić, 2004)
3. ***Интервенции насочени кон училишната програма*** – курсеви по музика и ликовна уметност, полициски курсеви, курсеви за практични аспекти на животот на возрасните, центри за учење, различни видови образование надвор од редовната настава (Gašić-Pavišić, 2004)
4. ***Интервенции насочени кон управата на училиштето*** – користење обучени медијатори во конфликтите, јасно одредување на одговорностите и на авторитетот меѓу персоналот во управата, комитет за училишна безбедност, координација меѓу училишната управа и полицијата, донесување прирачник за законите и правата, прирачник за училишните процедури, правилник за правата и одговорностите, обука за справување со агресија, мерки за демократско управување со училиштето,

курсеви за човековите односи, мерки за пристапен и видлив директор на училиште (Gašić-Pavišić, 2004)

5. **Интервенции насочени кон физичката училишна средина** – широко осветлување, намалување на големината на училиштето, намалување на големината на одделението, отворање изолирани простори, зголемен надзор од страна на персоналот, брзо поправање на штетата од акти на вандализам, електронска проверка за откривање оружје, инсталирање табли за графити, спонзорирање денови на чистење на училиштето и др.
6. **Интервенции насочени кон родители** – одбор за спречување на изостанување од настава, обука за родителски вештини, родителите како гости предавачи, родителите како посредници меѓу работата и учењето, поголема законска одговорност на родителите за однесувањето на нивните деца, центри за семејно воспитување, договори меѓу учениците и родители за ненасилство и др. (Gašić-Pavišić, 2004)
7. **Интервенции насочени кон персоналот за обезбедување** – ангажирањето на лица од обезбедување за подучување на учениците за законите, за советувањето, посета на семејствата на учениците и подготовка на училишен прирачник за безбедност.
8. **Интервенции насочена кон заедницата** – програми за помагање, образование за спречување вандализам, овозможување на локалната заедница да ги користи просториите на училиштето по часовите, заеднички прослави и општествено корисни акции организирани со училиштето и во него.
9. **Интервенции насочени кон државата** – воспоставување единствен систем на известување за случаите на насилство и вандализам, формирање државен надзорен одбор против насилство, построги прописи за носење оружје, подобри закони за положбата на децата. (Gašić-Pavišić, 2004)

2. Модели на политики и програми за превенција и реакција на насилството во училиштата

„Најдобрите политики се составени од испреплетени пораки. Постојано се ревидираат и никогаш не се чуваат на полиците доволно долго за на нив да се нафати прав. Училиштата постојано им се навраќаат за да ги подобрат и за да видат што успева.“

Решенијата за реагирање на насилството во училиштата се појавуваат за време на последните две декади, од менаџирање конфликти во училницата до развој на национални програми, од креирање експериментални училишта, до тимови на партнерство меѓу училиштата-полицијата-правните субјекти. Определени превентивни политики се насочуваат кон зголемување на правилата, затегнување на санкциите (политика на нулта толеранција) (Carra, 2009, p. 105), некои се фокусираат на политики за зајакнување на безбедноста на училиштата преку вклучување на полицијата и други безбедносни мерки па сè до политики за учење на социоемоционални вештини и политики на ресторативна дисциплина.

Моделот на нулта толеранција всушност се заснова на основната премиса за **казнување на која било повреда на правилата, што значи дека за различни престапи на учениците како насилство, носење оружје, цигари, алкохол или употреба на дрога секогаш ќе бидат казнети.** Политиките на нулта толеранција добиле широка популарност меѓу политичарите и администраторите во САД со оглед на ветувањето дека се нашло добро решение за тежок проблем (Skiba, Boone, Fantanini, Wu, Strussell, & Peterson, 2011, p. 24). Студијата на Националниот центар за статистиката за образование утврдила дека 79% од училиштата коишто биле вклучени во студијата имале политики на нулта толеранција (Flaherty, 2001, pp. 41-43). Овој тип политики и програми се стимулирани од многу фактори. Помеѓу фактори што водат до политики на нулта толеранција (пред се во САД) мора да се напоменат училишните трагедии што се случиле во училиштето Littleton, Colorado., Jonesboro, Ark., и во училиштето West Paducah, Ky (Ashley & Burke, 2009). *Но, дали политиката на нулта толеранција е ефикасна?*

Тешко би можело да се замисли дека ако нешто се забрани доволно е да се реши проблемот како што е насилство во училиштето. Духот на нулта толеранцијата е

пунитивна реакција и резултира со исклучување, конфликти и одрекување, така што со ваква политика, училиштето „затвора очи“ пред насилство и ја намалува вредноста на преземање соодветна и поинаква интервенција (Twemlow & Sacco, 2008, pp. 11-13). Со оглед на недостаток на ресурси, училишниот персонал често се потпира на брзо поправање, на нискобуџетни дисциплински акции што ги туркаат учениците надвор од училишните (Skiba, Boone, Fantanini, Wu, Strussell, & Peterson, 2011, p. 24). **Согласно тоа, не постојат докази дека политиките на нулта толеранции можат да го подобрат однесувањето на учениците, училишната клима или вкупно училишната безбедност.** Бројните исклучувања не се покажале ефективни во промена на однесување на ученикот или во подобрување на училишната безбедност. Еден истражувач заклучил дека учениците со цел да ги намалат нивните стапки на исклучување го менуваат училиштето наместо да го подобруваат нивното однесување (Skiba, Boone, Fantanini, Wu, Strussell, & Peterson, 2011, p. 24). Овие политики биле критикувани за „фрлање“ на проблематичните ученици надвор од образовниот систем на улица, каде што потенцијално има опасност да се под одредени влијанија кои уште повеќе можат да ја заострат нивната тенденција за вршење на насилство (Ashley & Burke, 2009). Овие казни со исклучувањето на учениците од училиште, предвидуваат повеќе можности за учениците што се далеку од училиштето (често со мал надзор од родителите), да се социјализираат со врсниците што покажуваат насилничко или девијантно однесување.

Модел на Law Enforcement. Училиштата се повеќе како реакција на перцепираното зголемување на насилството, го вклучуваат law enforcement моделот за намалување на насилството. **Мерките врз кои се базира овој модел на превентивна политика вклучуваат употреба на метални детектори, зголемено присуство на полицијата во училиштата, карти за учениците и за персоналот, забрана за користење мобилни телефони во училиштата, училишни униформи и задолжително казнување.** Меѓутоа, една студија што ги компарирала насилните и безбедните училишта покажала дека безбедните училишта биле опишани не како училишта со полициско присуство или употреба на полициски тактики, туку постоење лидерство што влева во учениците „чувство на фер, припаѓање и оспособување за ефективна промена“ (Kelker, 2003, p. 71-75). Овој модел на справување со насилство во училиштата беше првичниот модел што и во Република Македонија се прифати како начин за брза реакција на насилните инциденти

што се случува во неколку средни училишта во нашата држава.⁹ Овој модел повеќе е погоден во случај кога постои опасност за безбедноста на учениците од страна на трети лица кои влегуваат во училиштето, но не и во случаи кога имаме појава на психолошки облици на насилство во училиштето.

Модел на учење социјални вештини. Базичната премиса на моделот за учење на социјални вештини е дека разликите во мислењето и конфликтите постојат меѓу децата во училишната околина. Така, доколку училиштата имаат цел да го подобрат однесувањето на децата во основа потребен е *поинаков пристап, односно политика која е насочена кон интегрирање на учењето и зајакнување на социоемоционалните вештини во нивните секојдневни интеракции.* Овој пристап тргнува од претпоставката дека конфликтот е неизбежен, воспитувачите и учениците треба да ја разберат динамиката на конфликтот и да бидат подготвени да се справуваат со несогласувањата на конструктивни начини. Затоа учениците може да добијат обука за нивниот развој за социјалните вештини, решавање на проблемите и мирољубиво решавање на конфликтите.

Во центарот на моделот и програмите што се базираат на овој модел, е учењето на социоемоционалните вештини. Базирано на прегледот на вакви програми, вештините може да се групираат во три категории: *емоционални процеси, социјални/интерперсонални вештини и когнитивна регулација.* Емоционалните процеси вклучуваат емоционално знаење и изразување, емоционална регулација и регулација на однесувањето и емпатија. Социјалните/интерперсоналните вештини вклучуваат разбирање на социјалните знаци, интерпретирање на туѓото однесување, управување со социјалните ситуации, позитивна интеракција со врстници и возрасни и друго просоцијално однесување. Когнитивната регулација вклучува контрола на

⁹ Првата реакција на јавноста на насилството во училиштето беше повикот до надлежните служби особено Министерството за внатрешни работи да преземе соодветни мерки и активности. Како резултат на притисокот од јавноста, Министерството за внатрешни работи најави поставување училиштен полицаец во 500 (основни и средни) училишта.

http://www.dw.de/%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B0%D0%B5%D1%86-%D0%B2%D0%BE-%D1%81%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%B5-%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%BE-%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%88%D1%82%D0%B5/a-15350779-1?maca=maz-rss-maz-pol_makedonija_timemk-4727-xml-mrss

вниманието, инхибиција на несоодветните реакции, когнитивна флексибилност или менување. (Jones & Bouffard, 2012)

Кога станува збор за позитивните ефекти од овој пристап, многубројните студии токму го истакнуваат позитивниот резултат од примената на вежбите што се базираат на учење на социоемоционални вештини. Всушност, овој пристап истакнува низа предности како што е временска ефикасност, ниски трошоци како и интегрирање во наставната програма. Во поглед на ефектите, евалуациите на програмите што се базираат на моделот за подобрување на однесувањето преку учење на социоемоционални вештини покажуваат надежни резултати за учениците. Мета анализата на евалуациите утврдиле позитивни ефекти (Durlak et al., 2011). Во рамките на евалуацијата биле вклучени 213 училишни примарни програми за превенција кои се анализирале преку шест категории. Во сите шест категории: социоемоционални вештини, ставови во поглед на себе и на другите, позитивни социјални однесувања, проблеми во однесувањето, емоционален стрес, училиштен успех – резултатите биле позитивни. Сепак, авторите на евалуацијата утврдиле дека за *ефективноста на програмите не се доволни само програмските карактеристики*, туку клучните фактори што влијаеле биле *опстојувањето и квалитетот на нејзиното спроведување* (Jones & Bouffard, 2012), што значи дека е потребно нивно вклучување во дневните интеракции, врски и училишни практики.

Врз основа на постојаните докази за ефективноста (Kelker, 2003, p. 71-75), може да се констатира дека ваквиот пристап во образованието и развивањето на вештини може да биде најефективен пристап за да се влијае врз ставовите и однесувањето на децата пред сè во делот на примарна превенција и за зголемување на емоционалната интелигенција.

Модел на ресторативна дисциплина. Основната филозофија на ресторативната дисциплина, што се базира на ресторативната правда (воспоставена за мирно решавање спорови) најде на можност за нејзино внесување во образованието, согледувајќи дека **традиционалниот пристап е несоодветен за превенирање и решавање на проблемите**. Всушност, ресторативната дисциплина се гледа како алтернатива на политиката на нулта толеранција што се фокусира на исклучување на учениците дури и за разни видови на несоодветно однесување.

Моделот на ресторативна дисциплина се базира на различна филозофија од онаа на традиционалните пристапи за дисциплина. **Во рамките на пристапот на ресторативната**

дисциплина се поставуваат прашањата: Што се случило?, „Кој бил повреден и какви се ефектите?“, „Како може да се поправи грешката?“ „Што научивме во насока да ги земам предвид поинаквите размислувања наредниот пат? **за разлика од традиционалниот пристап што е насочен кон одговорите**, „Што се случило?“ „Кој е виновен?“ „Која е соодветната казна?“ (Hopkins, 2004) **Прифаќањето на употребата на принципите на ресторативната правда во училиштата од наставниците и семејствата, најчесто се нарекуваат ресторативни практики** (Meyer & Evans, 2012). Суштинското верување на ресторативните практики е дека кај луѓето ќе има позитивни промени кога оние што се во надлежна позиција прават работи СО НИВ, отколку насочени ДО НИВ или ЗА НИВ. Според тоа, успешните ресторативни практики:

- ги признаваат односите како центар за градење на заедница;
- градат системи што ги препознаваат и несоодветните однесувања и повредите на начин што ги зајакнува односите;
- се фокусираат кон направената повреда, отколку само на прекршување на правилото;
- даваат глас на лицето што е повредено;
- вклучуваат соработка во решавање на проблемите;
- ја засилуваат промената и развојот;
- ја истакнуваат одговорноста (Restorative justice or Restorative practices)

Меккласки и соработниците (McCluskey et al) (2008) ги опишуваат некои од клучните карактеристики на училиштата што употребуваат ресторативни практики за подобрување на однесувањето:

- постои позитивна училишна клима, што ги вклучува сите ученици, каде што учениците имаат силно чувство на припаѓање;
- учениците имаат позитивни врски со возрасните во училиштето и едни со други се чувствуваат сигурни, имаат високо почитување на нивната училишна заедница и дадена им е можност да ги поправат работите кога ќе направат нешто погрешно.

- училишниот персонал се фокусира на зајакнување на успехот на учениците, ги отфрла објаснувањата за неуспех и презема активности за успешни образовни резултати кај децата;
- семејствата се чувствуваат добродојдени во училиштето, партиципираат во активности дизајнирани за родителите, редовно добиваат информации за ученикот и се вклучени во поддршката за соодветно образование на детето вклучувајќи и активно лоцирање на проблемите кај нив;
- просечното дневно присуство е високо во училиштата;
- учениците добиваат поддршка и охрабрување на нивните образовни и социо-емоционални потреби, вклучувајќи позитивни односи со врсниците и со наставници;
- постои сеопфатен систем на политики и практики на ресторативна дисциплина со јасни дефиниции за однесувањата и последиците и тие се познати и во училиштата и во семејствата ;
- постои тековна поддршка – вклучително процена на заканата, управување со кризи и суспензии во училиштето за да се справат со сериозни проблеми во однесувањата;
- ресторативните практики и заемната почит се основата за интеракцијата меѓу членовите на училишната заедница, а не ретрибуцијата и казната. (Meyer & Evans, 2012)

Врз основа на принципите врз кои се засноваат политиките на ресторативна дисциплина и постапките што ги применуваат, успешноста што ја покажуваат и докажуваат е доволен аргумент ваквите принципи на политика да се применат и во превентивните политики за насилството во училиштата и во Република Македонија. Присуството на ресторативниот пристап и мерки можеше индиректно да се насети кај некои училишта преку одговорите и на училишниот персонал и на учениците. Но, сепак, недоволното познавање на принципите на ресторативната правда, како и на начинот на спроведувањето на дел од мерките и практиките е сè уште присутно во голем број од училишта.

Кој модел на пристап е најефикасен?

Не постои универзално решение. Како што нагласил Вилијам Модзелески (William Modzeleski) од Одделот за образование на САД дека **„Не постои една програма, не постои сребрен куриум, кој со една програма и нејзино имплементирање ќе го реши насилството во училиштето“** (Volkh & Snell, 1998). Доколку сите училишта беа исти, со слични стапки на насилство, со исти ученици, со сличен квалитет на наставници и слично посветен кадар, слични буџетски средства, тогаш би биле слободни за воспоставување иста политика за сите училишта. Но, училиштата не се исти.

Првото прашање на кое треба да се одговори пред да се одлучи каков пристап ќе се примени, важно е да се утврди дали политиките, програмите и интервенциите се ефективни во превенција и намалување на насилството. Според тоа, процената на насилството мора да вклучи повеќе методи на процена и да користи повеќе извори на податоци. Капалди и соработниците (Capaldi and colleagues) (1997), тврдат дека податоците треба да бидат собирани од различни извори (на пример, домот, училиштето, заедницата) од многу извори на информации (набљудувачите, децата, врсниците, родителите, наставниците) и со употреба на многу методи (домашни надгледувања, лабораториски задачи, прашалници, интервјуа, стандардизирани тестови, снимки) (Swearer & Espelage, 2004, p. 2-4). Откако ќе се евалуираат политиките, но и програмите базирани на нивниот пристап, *откако ќе се анализира и контекстот во кој тие треба да се донесат и да се спроведат*, тогаш може да се зборува но и да се **развијат оптималниот пристап во решавање на прашањето на насилството во училиштата**.

Сепак на крај може да се заклучи дека *на училиштата им е потребна низа од пристапи која се протега од рутини што се употребуваат од страна на учениците секојдневно, до широките напори на училиштето да промовира поддржувачка и позитивна клима, од програми за учење на социоемоционални вештини за сите ученици, до интензивни услуги за учениците на кои најмногу им се потребни*. Некои потреби на училиштето ќе бараат училиштата да употребат повеќе пристапи, од секојдневни вежби за социоемоционални вештини па сè до интензивни интервенции (Jones & Bouffard, 2012). Други училишта може да започнат со секојдневните вежби и да додадат други компоненти (интервенции) ако се појави и потреба, но и можности (Jones & Bouffard, 2012). Затоа како

што укажуваат Волох и Снел (Volokh & Snell), идеалната политика за превенција на насилството би требало да е приспособена на потребите на секое училиште. (Volokh & Snell, 1998)

Во таа насока, **може да се нагласат основните принципи и насоки на секоја училишна политика за превенција, што не треба** да бидат насочени исклучиво кон спречување на повторно манифестирање насилно однесување на учениците, со нивен пасивен однос и заплашување и казнување, туку е потребно:

– во себе треба да содржи една низа од пристапи, од секојдневни активности базирани на моделот на учење на социоемоционални вештини (како дел од примарната превенција и темелот на секоја превентивна политика) и ресторативен пристап во реакција којшто се базира на помирување, поправање, учење од грешките и последиците, активен однос на ученикот, одговорност, обновување и градење на довербата, активна соработка на сите заинтересирани страни вклучувајќи ја жртвата, родители, училишниот кадар и овозможување помош и реинтеграција како за насилникот, така и за жртва.

– нужно да ја потенцираат активната улогата на семејството, како и на широкото опкружување, преземање координирани активности и интервенции и дејствување и на лошите општествено-економски состојби коишто, исто така, често се појавуваат како значаен фактор за појава на насилничкото однесување кај децата.

3. Правната рамка во Република Македонија и предвидени мерки на превенција и реакција на насилството меѓу децата во училиштата

Кога станува збор за правната рамка за насилството во училиштата во Република Македонија, потребно е да се разгледаат меѓународните акти коишто се ратификувани во нашата држава, како и домашните акти коишто се однесуваат на ова прашање. Најпрво мора да се констатира дека не постојат посебни меѓународни акти за насилство поврзани со училишната заедница, но три члена од **Конвенцијата за правата на детето** се релевантни:

Член 19 (1) што гласи, „Државите членки треба да преземаат соодветни законски, административни и образовни мерки за заштита на децата од сите форми на физичко

или ментално насилство, повреда или злоупотреба, запоставување и запоставувачки третман, малтретирање или експлоатација, вклучувајќи сексуална злоупотреба додека се под грижа на родителите... или некое друго лице кое се грижи за детето”. Ова е сеопфатен член што ја покрива одговорноста да обезбеди децата да бидат заштитени во училишната заедница. Поспецифично, член 28 (2) се однесува на прашањето на физичката казна и понижувачкиот третман, повикувајќи ги земјите потписнички „да ги преземат сите соодветни мерки за да обезбедат дека училишната дисциплина е водена на начин во согласност со човековото достоинство на детето“ (ООН, 1989)

Член 29 ја покрива природата на самото образование, кажувајќи дека тоа треба да биде насочено „да ја развие личноста на детето до потполн потенцијал, развој на почит за човековите права и основните слободи, подготовка на детето за одговорен живот во слободно општество, во духот на разбирањето, мирот, толеранцијата, еднаквоста на половите и пријателството меѓу луѓето....“ (ООН, 1989). Иако посебно не се споменува насилство, јасно е дека ниту едно дете не секогаш ќе може правилно да се развие ако таа/тој е жртва на насилство, особено на континуирано насилство. Комитетот за правата на детето, ја нагласи потребата да се зајакнат врските меѓу училиштето, семејството и заедницата, да им се даде на децата активна улога во превенцијата и да се третираат различните форми на насилство на сеопфатен начин. (Kane, 2008).

Членовите од Конвенцијата за правата на децата, всушност ги поставуваат суштинските начела врз кои треба да се базира една политика и програма за превенција, а тоа е преземање определени мерки и активности во насока на одржување на благосостојбата, заштитата и позитивниот развој на децата вкупно во општеството, а посебно и во училиштата со оглед на тоа дека голем дел од времето децата се воспитуваат и се образуваат токму во нив.

Доколку ја разгледаме домашната правна рамка, (која во принцип треба да се базира и врз меѓународните акти кои се поврзани со децата), првите акти што треба да се анализираа се *Законот за основно и Законот за средно образование. Што предвидуваат овие правни акти во насока на насилството во училиштата?*

Во рамките на Законот за основно образование („Службен Весник на Р. Македонија бр.103/08,“) и Законот за средно образование („Службен Весник на Р. Македонија”

бр.52/02,,) во еден член е регулирана забраната на малтретирање на учениците. Врз основа на чл. 53 од ЗОО „*Забрането е телесно и психичко малтретирање на ученикот*“ и во чл. 62 од ЗСО е наведено дека „*Телесното казнување и психичкото малтретирање на ученикот е забрането*“. Одредбата од член 53 од ЗОО можеби логички имплицира дека се забранува и физичко и психичко малтретирање, како од страна на наставниците, така и од страна на другите ученици, иако конкретно не е определено во Законот, но ако пак се анализира одредбата од **Законот за средно образование** формулација е поинаква и гласи „*забрането е телесно казнување и психичко малтретирање*“ што укажува дека интенцијата на овој член е само забрана на насилството од страна на наставниците, а не и од учениците. При анализа на другите членови може да се забележи дека во ниту еден член од ЗОО и од ЗСО, ниту на едно место директно не се споменува забраната на насилно однесување (во која била форма).

Помеѓу правните акти поврзани со насилството во училиштата, треба да се напомене клучниот документ што се однесува на превенцијата на насилството во училиштата. Всушност, со појавата на зголемен број инциденти во училиштата, Министерството за образование и наука на Република Македонија во делот на превенцијата (со експертска и со финансиска помош од страна на Канцеларијата на УНИЦЕФ во Скопје) во 2012 година ја промовираше *Стратегијата за спречување на насилство во училиштата, како и Протоколот во случаи на насилничко однесување на децата*. Оваа стратегија е резултат и на Проектот на УНИЦЕФ – Канцеларија во Скопје „*Училишта без насилство*“, во кој се преземаат одредени активности насочени кон препознавање на насилството, спречување, а посебен акцент е ставен на вклучување на учениците како рамноправни актери во спроведувањето на активностите, поттикнувајќи ја нивната креативност и иницијативност. Од страна на Министерството за образование е нагласено дека **целта на оваа стратегија е да овозможи услови за спречување на секаков вид насилство, развивајќи пријатна и стимулативна училишна клима и соживот во училиштата, со вклученост и соработка на сите клучни чинители во воспитно-образовниот процес од централно, од локално и од училишно ниво**. Притоа укажува дека Стратегијата придонесува за создавање безбедна и здрава училишна средина ослободена од насилство, што стимулативно влијае врз

психосоцијалниот и врз емоционалниот развој на сите ученици, како и на постигнувањето на повисоки воспитно-образовни резултати и добросостојба.¹⁰

3.1 Предвидени мерки за рана превенција и реакција на насилничко однесување во училиштата

Во делот на мерките коишто се најзначајни за рана превенција на насилничкиот образец на однесување, агресивноста, нетолеранцијата, дискриминацијата, Министерството за образование и наука на Република Македонија (Бирото за развој на образованието) предвиде спроведување на лекции од **прирачниците за учење животни вештини**. Новината е во тоа што темите содржани во прирачниците треба да се спроведуваат на класните часови или на сите други часови каде што може да се вклучи некоја определена тема. Лекциите може да имаат позитивен импулс во креирање на социо-емоционалните вештини кај децата (особено во делот на примарната превенција), но прашање е колку навистина се спроведуваат и дали има механизми на контрола на нивното спроведување и евалуација на ефектите. Ако во претходната тема зборувавме дека евалуациите на ваквите програми покажале дека ефектите на програмата зависат од нејзиниот интензитет, опстојување и квалитет на имплементација, тогаш ефектите од ваквите вежби кај нас сè уште не можат да се проценат, ниту пак постојат индикатори преку кои ќе се утврдува нивната ефикасност (неофицијална верзија од Стратегијата за спречување на насилството во училиштата 2012-2015).

Ако се разгледа постојната правна рамка т.е. статутите и законите за основно и за средно образование во поглед на **мерките на реакција, во нив** се нормирани видот на педагошките мерки и начинот на кој тие се изрекуваат спрема учениците за нивното несоодветно однесување.

Според **Законот за основно образование во член 59** се наведуваат педагошките **мерки коишто** може да му се изречат на ученикот што не ги извршува обврските и ги повредува правилата на воспитна образовната работа – ***укор, усна опомена, писмена опомена, намалување на поведението, преместување на ученикот во друга паралелка и***

¹⁰ Неофицијален текст од Стратегијата, која не е јавно достапна на интернет страницата на Министерството за образование и наука на Република Македонија.

преместување на ученикот во друго основно училиште. Начинот и редоследот на изрекување на мерките е уредено со подзаконски акт (Правилник) што се донесува од страна на секое основно училиште. Во **член 68 од Законот за средно образование** („Службен Весник на Р. Македонија“ бр. 44/95) поради повреда на должностите и неисполнување на обврските спрема ученикот може да се изрече ***писмена опомена, опомена пред отстранување и отстранување од јавното училиште.*** Начинот и редоследот на изрекувањето на педагошките мерки е уредено со **Упатство за начинот на изрекување на педагошките мерки во средните јавни училишта** што се донесува од страна на министерот за образование. Тие се применуваат во следниве случаи: нередовно посетување на училиштето; нарушување на правилата во однесувањето спрема другите ученици, наставници и возрасни; неправилен однос кон училишниот имот и попречување на воспитно-образовната работа во паралелката и во училиштето.

Во однос на принципите врз кои тие треба да се темелат, во Законот е наведено дека педагошките мерки треба да се објективни, одмерени и праведни, што значи да се соодветни на степенот на тежината на прекршеното правило. Врз основа на правилниците за изрекување на педагошките мерки во основните училишта (бр. 11-3292/1 14 јуни 2005 година) може да се забележи дека во случај *лицето (ученикот) да покаже недолжно однесување или насилничко однесување спрема некого во училиштето, во тој случај постепено може да се применуваат речиси сите мерки, во зависност од тежината на повредите.* Додека според Упатството за **начинот на изрекување на педагошките мерки во средните училишта** и покрај тоа што упатува дека е потребно постапност во изрекувањето, сепак посебно *се нагласува дека ученикот којшто ќе изврши психичко, физичко или полово насилство изречно е предвидено дека ќе му се изрече директно мерката отстранување од јавното училиште.*

„Што се однесува до природата на педагошките мерки, **усната и писмената опомена** се само закана дека ако не се поправат ќе следи построга санкција. Многупати е докажано дека застрашувањето, што претставува елемент на ретрибутивната правда не влијае превоспитно. На пример, за ученикот кој физички го повредил својот соученик мала е веројатноста да ги разбере штетните последици од своето однесување доколку само се опомене. Уште помала е веројатноста нивниот нарушен однос повторно да се

воспостави. Само доколку ученикот го слушне повреденото дете како се чувствува може да ја разбере болката што ја предизвикал“. (Јованова & Стојковска, 2010)

Во рамките на педагошките мерки е предвидена и мерката „намалувањето на поведението“. „И оваа мерка е од ретрибутивна природа и таа во суштина е казна изречена „според заслуженото“. „Со други зборови таа значи „*ти стори лошо дело, имаш проблематично однесување и затоа ќе ти се намали поведението. Мерката ќе ти се запише во ученичката книшка и сите ќе знаат дека имаш намалено поведение.*“, (Јованова & Стојковска, 2010). Според статутите на училиштата, „кога ќе настанат позитивни промени кај ученикот, изречената педагошка мерка намалување на поведение се повлекува“. „Меѓутоа, позитивните промени кај ученикот можат да настанат само доколку училиштето му овозможи повторно да се реинтегрира во училишната заедница“. (Јованова & Стојковска, Превенција на училишно насилство, 2010)

Преместување на ученикот во друга паралелка се изрекува за потешки повреди на училишната дисциплина и кога претходно наброените педагошки мерки не влијаеле позитивно врз однесување на ученикот. Сепак, со ваквата мерка, во случај на конфликт меѓу учениците, не се решава проблемот, односно конфликтот уште повеќе може да се продлабочи. „Или доколку наставничката не може да се справи со дисциплината на ученикот и предлага тој да се **префрли во друга паралелка или во друго училиште**, како последна мерка и најстрога мерка. Но, со тоа, во суштина проблемот се префрла во друго училиште.“(Јованова & Стојковска, 2010). Поради недостиг на извори, наставниците и училишната администрација прибегнуваат често кон брзо-решавачки мерки кои ги „бркаат“ учениците од училиште и со тоа не влијаат за подобрување на нивното однесување. Префрлувањето на проблематичен ученик во друго училиште, не значи во принцип и решавање на проблемот, туку само го поместува и временски и просторно. (Јованова&Стојковска, 2010)

Ако го разгледаме **Протоколот за безбедност и постапување со учениците во случај на насилство** (2012), во делот којшто зборува за „**Соодветно санкционирање**“, може да се забележи недореченост. Така, кога станува збор за соодветно санкционирање, **Протоколот изрично наведува дека „санкционирањето подразбира изрекување педагошки мерки согласно закон и подзаконски акти или друг вид на мерки за корекција предвидени во училишната политика/програма.** За одлуката за

изречените мерки неопходно се информираат родителот и ученикот и овој дел од процесот е корисно да се направи како дел од договорот со ученикот за прифаќање на одговорноста и можноста за промена на однесувањето“. *Проблематичноста на овој дел се гледа во тоа кои се другите видови мерки за корекција кои се предвидени во училишната политика/програма?! Дали наставниците или пак педагошко-психолошката служба ќе покажат иновативност во примена на определени мерки, иако тие не се предвидени во законите за основно и средно образование?* Дури ни во Стратегијата за намалување на насилството во училиштата во делот за „Измени и дополнувања на постојните закони, подзаконски акти и протоколи“, на ниту едно место не се споменува дополнување на законската регулатива со нови мерки на корекција, туку само кај Правилникот за изрекување на педагошките мерки. Одговорите на наставниците и на педагозите и на психолозите од истражувањето на оваа докторска дисертација укажуваат дека преземаат само педагошки мерки и немаат можност за примена или изрекување на некои други мерки бидејќи тие би биле надвор од законот, а за секоја мерка што не е предвидена со закон а се применува, се смета дека може штетно да влијае врз нивната работна позиција.

Во рамките на Протоколот се наведува и **начинот на разрешување на насилството наведувајќи дека разрешувањето може да се одвива преку примена на различни пристапи и методи, коишто во процесот консултациони тимот ги процени како најефикасни за конкретниот случај (на пр. разрешување на конфликти, советување со учесниците за насилството, репаративни пристапи, медијација и сл.)**. Тоа укажува дека Протоколот овозможува да се користат некои ресторативни практики без детаљно објаснување, но сепак и тука постои проблем за нивна реализација *со оглед дека нема нивно регулирање во законски или во подзаконски акт, ниту пак некакво упатство за нивно спроведување*, а можеме слободно да констатираме дека на еден добар дел од наставниците и не им се познати некои од постапките што се базираат на ресторативната правда. Ваквата забелешка може да се даде врз основа на прашалниците што беа наменети за наставниците и за педагозите/психолозите. Најпрво преку непосредниот разговор со нив при теренското истражување, можеше да се забележи дека на мал дел од нив им беа познати ресторативните практики, а тоа се потврди и во одговорите дадени во прашалникот (мал дел од нив навеле дека примениле ресторативни практики). Генерален

заклучок е дека интенцијата на оние што го пишувале Протоколот е јасна, но сепак можноста за имплементација на овие постапки е ограничена и отежната додека не се направат определени нормативни измени и дополнувања.

Од сето прикажано во поглед на мерките на реакција, може да се забележи дека **досегашните мерки коишто се предвидени и се применуваат во статутите на училиштата се концентрирани и насочени исклучиво кон децата коишто манифестираат насилничко однесување**, додека не се предвидуваат *определени права и мерки коишто треба да се преземат и спрема жртвите*. Уште позначајно е каков е пристапот спрема жртвата, какви практики применуваат психолошко-педагошката служба, дали работат со нив и каква програма спроведуваат воопшто. ***Ниту во Стратегијата ниту во Протоколот ниту на едно место не се споменуваат мерките коишто би требало да се преземат спрема жртвата.*** Дали случајно или намерно, повторно акцентот само се става на едната страна од конфликтот. Потребата за помош за реинтеграција на детето со насилничко однесување е битна, но во иста мера, можеби и повеќе од сè, потребна е помош и за жртвата, со оглед на последиците коишто може да се провлекуваат во нејзиниот понатамошен живот.

За надминување на проблемите во врска со позачестеното несоодветно однесување на учениците и непочитување на училишните обврски, Министерството за образование внесе новина во Законот за основно образование и во Законот за средно образование, поради сознанијата на педагошко-психолошката служба дека **напорите и мерките за подобрувањето на однесувањето на детето нема да бидат ниту успешни ниту плодотворни доколу се спроведуваат без соработка на родителите**. Со оглед на тоа дека одредени родителите од определени објективни или субјективни причини имаат потешкотии во воспитувањето на детето што се соочува или со неизвршување на обврските или со неправилно однесување, ***потребно е да им се даде помош во тој процес преку советување од страна на стручно лице во училиштето***. Кога станува збор за ученик којшто покажал насилничко однесување или пак антисоцијално однесување, одделенскиот раководител пред да го повика родителот на советување потребно е да побара мислење од страна на психологот во училиштето. Советувањата се спроведуваат според однапред определен неделен и месечен план за одржување на советувања од страна на психологот којшто и воедно го одржува советувањето. Тоа треба

да се реализира во два термини од 60 минути во група во која ќе партиципираат не повеќе од 20 родители/старатели. Измените воспоставуваат дека во случај ако родителот што се повикува со покана не се појави на советувањето и не го оправда своето отсуство, против него се покренува прекршочна пријава, а ако и по третата покана не се појави на советување ќе се извести Центарот за социјални работи. Тоа укажува дека кругот на одговорноста не завршува во училиштето. И родителите ја делат одговорноста за спречување на насилничкото однесување на децата. Без поддршка од страна на родителите за почитување на принципите и правилата кои важат во училиштето не може да се очекуваат ефикасни резултати. (Jovanova & Stojkovska, 2010)

Доколку би требало да дадеме генерален заклучок за правната рамка за насилството во училиштата, може да констатираме дека *принципот за забрана на каков било облик на насилство е акцентиран, но пристапот и реакцијата не се дооформени во соодветна правна рамка.* Насоките што се дадени и во Стратегијата и во Протоколот се чини само како да се „нафрлени“ во насока да се покаже дека е потребно нешто да се промени во поглед на насилството во училиштата, но сепак без *систематизирано и системско преземање одредени чекори,* коишто се наведени во Стратегијата, *целокупните напори за подобрување на состојбата со насилството може да бидат залудни.*

4. Досегашни превентивни програми во Република Македонија во насока на спречувањето на насилството

Кога станува збор за пристапот на Република Македонија во поглед на оваа појава, може да се забележи зголемување на свесноста, на дебатите и на проектите што се однесуваат на оваа тема. Пристапот на Република Македонија во поглед на насилството е во насока на креирање на позитивен однос на учениците и во насока на превенција на насилството во училиштата. Но, **колку и да е пристапот вистински и колку и резултатите медиумски да се прикажани како позитивни, сепак ефектите не се докажани.** Ваквите констатации ги темелиме на сознанијата за досегашните училишни практики (што се потврдија и во истражувањето на овој труд) коишто алармираат на сè уште генерално пасивниот однос на училишниот кадар, како и педагошко-психолошката служба во рамките на училиштата, коишто се задржуваат на примена на мерки коишто се

предвидени во статутите на училиштата (укор, усна опомена, намалување на поведение, преместување на ученикот во друга паралелка и преместување на ученикот во друго училиште) (Закон за основно образование, „Службен Весник на Р. Македонија“ бр.103/08), без поголема иницијатива и креативност за воведување на други поинакви мерки за справувањето со насилството. Ако пристапот на Република Македонија за справување со насилството се базира врз принципот на рана интервенција (преку воведување на вежбите за учење на животни вештини утврдени во прирачниците за учење животни вештини), тогаш **зошто многу мал број од училиштата ги спроведуваат ваквите животни вештини на секојдневна основа**. Зошто мал број наставници (доколку не се класни раководители) не ги спроведуваат истите, ако се знае дека раната интервенција е најдобра превенција? Уште повеќе, пристапот за реакција на насилството е сè уште задржан на строго определените педагошки мерки (насочен кон казнување), без слобода за преземање друг вид мерки на корекција (како што се наведува во Протоколот за постапување во случај на насилство). ***Затоа се поставуваат прашањата зошто толку отпор за менување на пристапот при решавање на проблемите***, зошто само еден дел од училиштата воспоставуваат определени програми и мерки преку кои ќе се направи обид за разрешување на конфликтот помеѓу двете страни. Овие програми потребно е задолжително да бидат имплементирани во училишните политики кои треба да градат еден поинаков позитивен пристап, односно воведување ресторативни практики во решавање на насилството. Овие ресторативни програми се медијацијата, конференциите, круговите, училишните бордови за одговорност (O'Brien, 2005), врсничка порота и други. Токму ваквиот пристап и ваквите мерки и програми треба да бидат предизвик на македонското општество, но не само нивно формално предвидување туку и нивно практикување во училиштата.

Досегашни иницијативи и програми

1. „Превенција на насилното однесување во основните училишта во Република Македонија“. Оваа програма е резултат и на Проектот на УНИЦЕФ – Канцеларија во Скопје „Училишта без насилство“, во кои се преземаат одредени активности насочени кон препознавање на насилството, негово спречување, а посебен акцент е ставен на вклучување на учениците како рамноправни актери во спроведувањето на активностите поттикнувајќи ја нивната креативност и иницијативност. (Заедно за училишта без

насилство). Ваквиот проект повеќе се однесува на обука на наставниците во училиштата во поглед на определени теми коишто се однесуваат на превенцијата на насилството, коишто понатаму имаат задача да го десиминираат знаењето на другиот наставнички кадар, но прашањето е навистина во која мера ова се остварува. Оваа програма постепено треба да се воведува во сите училишта во Република Македонија, но процесот на нејзиното имплементирање е отежнат и проследен со тешкотии во одредени училишта.

2. *„Безбедни училишта – хармонична средина“*. Во 2012 година на иницијатива на ЗЕЛС (Заедница на единиците на локалната самоуправа на Република Македонија) во соработка со Министерството за образование и наука и Министерството за внатрешни работи (со финансиска поддршка на мисијата на ОБСЕ во Скопје), се спроведе истражување *„Безбедни училишта– хармонична средина“*. Пилот-проект за безбедност во средните училишта во 2010 и 2011 бил спроведен во Велес, во Куманово и во Пробиштип, а оваа година е проширен и во општините Битола, Тетово, Охрид, Струга, Гостивар, Кичево, Македонски Брод, со заклучок дека веќе во 2012 биле опфатени 29 училишта.

Во рамките на проектот биле спроведени низа активности со цел да се анимираат и да се вклучат учениците, родителите и вработените во адресирањето на проблемот со насилство во училиштата и во креирањето на модели за зголемување на безбедноста на учениците.

Во рамките на проектот биле предвидени следните активности– *спроведување на истражување за безбедноста во училиштата, формирање тимови за безбедност* во кои ќе бидат вклучени и полициски службеници, *и изработка на Кодекс на однесување* од страна на училиштата. Овој кодекс на однесување треба да биде додаден во годишната програма на самите училишта во форма на Годишен план за безбедност. Од страна на проектниот тим на ОБСЕ, беше развиен и Водич за безбедност во училиштата, односно *„Реонскиот полицаец Ве советува“*. Во таа насока, при промовирање на Водичот за безбедност, Министерството за образование и наука нагласи дека целосно ги поддржува и ќе продолжи да ги поддржува иницијативите што водат кон креирање услови за позитивна и хармонична училишна средина и како резултат на тоа се нагласи и еден од врвните приоритети, а тоа е причина за развивање на *„Стратегијата за намалување на насилството во училиштата 2012-2015“*.

Со оглед дека во 2012 година имаше промоција на завршување на првата фаза од проектот, во која беше презентирano дека овој проект има позитивни ефекти, во смисла дека се поттикнало зближување на сите субјекти (учениците родителите, наставниците, полицијата, службите за социјални работи, локалната заедница и другите засегнати страни за безбедноста во училиштата), сепак резултатите од првата активност (спроведување на истражување) не се обработени, а кодексите за однесување што ги подготвуваат тимовите за безбедност (преку Годишен план за безбедност) нема да бидат втемелени врз резултатите од истражувањето.

3. Програмата за мировно образование (2011-2012)

Првата детска амбасада во светот – Меѓаши во април 2011 започна со спроведување на проект за мировно образование заедно со партнерската организација KURVE Wustrow од Германија. Проектот има за цел, промовирајќи ги мирот и ненасилството како основни вредности во воспитно-образовниот систем, да укаже на потребата од вградување на мировното образование во наставните курикулуми. Мал број организации во Македонија работат на полето на мировното образование и неговото инкорпорирање во наставните програми, иако насилството во самите училишта е сè повеќе видливо. Но мировното образование е составен дел од воспитанието и од образованието за демократско граѓанство и таа не е исто што и образованието за човекови права, политичкото образование или образованието за мултикултурализам. Мировното образование се темели на потребата од превенција на насилството и превенција на можни нови судири. Факт е дека токму на полето на превенцијата не се преземаат доволно активности во школите и тоа е една од причините што не постои комуникација меѓу младите средношколци од различни етнички групи, кои се оптоварени со предрасуди, а тоа често завршува со конфликтни ситуации, тепачки, навредувања, а некои за жал со уште потешки последици.

Во рамките на проектот на „Меѓаши“, предвидени се серија од шест обуки за ненасилна трансформација на конфликти и мировно образование, во текот на една и пол година, во кои биле вклучени 12 професори (по четворица од секое училиште) и шест младинци како мировни едукатори (студенти). Обучените професори по првата обука имаат задача да ја организираат работата на младински клубови во нивните училишта,

креирајќи содржини со кои младите ќе се сензибилизираат активирајќи се на полето на градењето на мирот. Целта на младинските клубови е да се сензибилизираат учениците за прашања од областа на комуникацијата и ненасилната разработка на конфликти и да иницираат и да организираат различни активности, како на пример, спортски активности, екскурзии, форуми, дебати, еколошки активности. Главниот резултат што се очекувал од овој проект е намалување на насилствата во училиштата и зајакнување на капацитетите на професорите и на учениците во поглед на надминување на конфликтите и разработувајќи ги по ненасилен пат. Сепак, и покрај неговото спроведување, не е направена евалуација на ваквиот проект, како се спроведени проектните активности и првичните постигнати ефекти.

Мултисекторски проекти на соработка на полицијата, на училиштата и на заедниците

Во Република Македонија информациите во јавноста за зголемениот број на инциденти кај децата, во и околу училиштата во Скопје (главниот град на Република Македонија), во последните неколку години, предизвикаа реакција кај надлежните органи и институции. Министерството за внатрешни работи како одговор на реакциите на јавноста за нивна интервенција, промовираа неколку проекти што се однесуваат на безбедноста во училиштата, што ги работеа во координација и соработка со Министерството за образование и наука на Република Македонија и други институции и организации.

Во 2011/2012 година Министерството за внатрешни работи креираше проект **„Безбедност во училиштата“**, кој сè уште се спроведува во рамките на 15 средни училишта (избрани врз основа на процена на Министерството). **Основната цел и задача на проектот беше формирање на клубови во училиштата во кои учениците се образуваат за одредени теми од страна на полициски службеници од полициската станица** на подрачјето на кое се наоѓа училиштето, коишто според својот делокруг на работа имаат задолжение да преземаат превентивни активности. Во рамките на проектот предвидени се и активности во поглед на надминување на одредени стереотипи и предрасуди помеѓу децата, кои понекогаш се јавуваат како причина за инциденти проследени со насилство (Ваџановиќ & Јованова, 2013). Активностите се однесуваат на одредени посети на учениците со полицискиот службеник како: посета на верски објекти, посета на спортски натпревари, посета на полициска станица со цел да се промени

перцепцијата на децата за улогата на полицијата и да се зголеми довербата во нивната работа.

Во 2011 година со поддршка на мисијата на ОБСЕ во Скопје, Министерството за внатрешни работи во соработка со Министерството за образование и наука го промовираа проектот *„Полицијата и учениците се дружат“*. При промоцијата на проектот, беше презентирана и брошура *„Реонскиот полицаец ве советува“* во која се обработуваат определени теми, како што се: основната функција на полицијата, за безбедноста дома, на училиште и на улица, безбедноста на децата во интернет просторот, за вандализмот и насилството меѓу врсниците, за безбедност од дрога, за пиротехника и одредени други совети (Ваќановиќ & Јованова, 2013). Всушност, овој проект го промовира *„Реонскиот полицаец“*, што е назначен од страна на Министерството за внатрешни работи,¹¹ а којшто има задача да контактира со училиштата (со директорите и со педагошко-психолошката служба) со цел да се запознае со состојбата и проблемите со кои се соочуваат во насока на преземање определени мерки. Овие полициски службеници што ќе имаат вакви активности, медиумите и јавноста ги поистоветија со функцијата училиштен полицаец, која пак во САД е воспоставена врз сосема поинакви основи во однос на начинот на кој би работеле овие реонски полицајци. Иако проектот е насловен *„Полицијата и учениците се дружат“* и беше промовирано дека ќе има директни контакти со учениците, сепак непосредниот контакт на полицискиот службеник со учениците и со родителите практично не се остварува.

Во 2012 година, преку **организацијата PH International** (со финансиска поддршка на U.S State Department– Стејт Департментот на САД) се промовира проект *„Програма за правна социјализација“* во кој партиципираат и полициските станици (меѓу кои и Министерството за образование и наука, општините и основните училишта). Целта на овој проект е зајакнување и разбирање на младите за владеење на правото и намалување на степенот на малолетничката делинквенција. За да ја постигне целта, овој проект го нагласува пристапот што гради партнерство меѓу младите, наставниците, полицијата и професионалците кои работат на полето на малолетничка правда во етнички

¹¹ Се назначуваат по двајца полициски службеници од секоја полициска станица што се задолжени со активностите предвидени за реонски полицаец.

мешаните средини со цел да се имплементира единствен процес што во фокус ги имаат учениците во училиштата (Ваџановиќ & Јованова, 2013). Пилот-програмата имала за цел да опфати 300-360 ученици во три општини во Република Македонија (Скопје, Тетово, Куманово) и да вклучи 30 наставници и 12 полицајци кои во тимови ќе работат со младите во училиштата со цел да ги пренесат знаењата и вештините на теми поврзани со правото, правно процесуирање и кривично правните прашања на начин на кој ќе се изгради разбирање и поврзаност (PH International 2012). Помеѓу целите што треба да се остварат со овој проект е да се изгради партнерство меѓу младите и полицијата, како и да се зголеми бројот на младите што ќе имаат позитивен став кон професионалците, меѓу кои и полицијата, подобрување на соработката помеѓу различните етнички групи во училиштата со цел намалување на насилството меѓу младите врз етничка основа.

Според Министерството за внатрешни работи, сите досегашни проекти покажале одредени позитивни ефекти. Ваквите информации ги пласираат во медиумите, без да се прецизира какви се ефектите и во која насока и степен се покажуваат. Но, како што може да се забележи, станува збор за проекти коишто сè уште се во фаза на имплементација краток временски период. За да се направи одредена евалуација на одреден проект, потребно е да помине подолг временски период од неговото имплементирање, со цел ефектите да се измерат, да се определат и да бидат показатели во кој сегмент треба да се унапредат или пак да се променат.

5. Битни субјекти во справувањето со насилството меѓу децата

5.1 Активна или пасивна улога на учениците

Еден од најзначајните принципи на сите превентивни политики е *активното учество на учениците во целокупниот процес, од креирањето на програмите на сè до нивното спроведување и менување*. Во целокупниот процес на превентивните програми се акцентира дека **без соодветно, активно учество на децата сите напори би биле залудни**. Овој принцип е дефиниран и во Стратегијата за намалување на насилството во училиштата во која се наведува дека треба да се почитува **„Активното учество и заемна соработка на сите чинители на воспитно-образовниот процес во развојот и**

одржувањето на безбедна училишна средина во која се почитуваат разликите од секој вид“, нагласувајќи понатаму дека учениците ќе бидат вклучени во креирањето на училишните програми за намалување на насилството (Стратегија за намалување на насилството во училиштата 2012-2015). Во таа насока се предлагаат **бројни активности во насока на поттикнување и акцентирање на активниот пристап на учениците**, бидејќи станува збор за нивните права, за нивните обврски, потреби, чувства и благосостојба. Врз основа на тоа се поттикнува:

- Креирање на училишниот курикулум во кој ќе се вклучи образование за **човековите права и мир**. Учениците треба задолжително да се запознати со нивните права, како и за правата на нивните врстници, наставници, членовите на семејството и членови на нивната заедница (УНИЦЕФ, Биро за развој на образование, Алгоритам, стр. 13). Ваквите активности се спроведуваат преку различни модалитети, како што се играњето улоги, дискусии, со цел да го разберат вистинското значење на човековите права.

- **Активна вклученост на учениците во поставувањето на правилата на игра во училиштето**, во смисла на тоа кои начини на однесување се добри а кои се погрешни, какви се правилата и одговорности со цел да се воспостави хармонија во училиштето и да владее позитивна училишна клима. Заедничкото пишување на кодексот на однесување ги става во јасна позиција, правата и одговорностите на сите и го зголемува учеството на учениците. (УНИЦЕФ, Биро за развој на образование, Алгоритам, стр. 13)

Кога станува збор за активностите во Акциониот План кој е предложен во Стратегијата (во делот „Намалувањето на насилството во училиштата да стане посебен сегмент во развојното планирање, СЕУ, ИКРУ и интегралната евалуација“) е наведено дека при изготвување на **Акциониот план за намалување на насилството во Развојно планирање на училиштето и во Програмата за развој на училиштето, меѓу носителите на активноста** (покрај вработените во училиштето, Бирото за развој на образование, родителите и претставниците на локалната самоуправа) **се наведени и учениците како клучни партнери** во оваа активност, како и во активноста „Развивање на училишна програма за намалување на насилството и унапредување на културата на соживот и зголемување на безбедноста во училиштата“ и „Креирање на училишен

протокол за интервенција“ и при „Имплементација на училишна програма и протоколот“.

Пристапот за активно вклучување на учениците во секоја фаза од процесот на имплементирање на одредени активности е значаен, но прашање е колку се спроведуваат овие активности и колку навистина учениците се еднакви партнери со другите субјекти во реализацијата на активностите! Притоа кога зборуваме за активна улога на учениците, зборуваме за вистинско и реално учество и придонес, а не само исполнување на формалниот момент за присуство на учениците при нивната реализација.

5.2 Улогата на семејството во креирање позитивен образец на однесување кај децата и превенција на насилничко однесување

Семејството како примарна заедница во општеството во голем степен може да го обликува однесувањето на детето. Децата се раѓаат без социјални вештини и нормално е во процесот на растење децата по пат на учење и имитација да го прават она што нивните родители го практикуваат. Учењето и имитацијата колку што може да значи пресликување на негативниот образец на однесување, *толку може да помогне за развивање и позитивен начин на однесување кај детето.* Тоа, всушност, ја означува потенцијалната двонасочна улога на семејството, како фактор на ризик или како фактор на заштита.

Секојдневните врски меѓу децата и родителите (како дел од семејството) може да поттикнат емоционален, физички и интелектуален развој кај детето. Кога родителите се сензибилизираат и одговораат на потребите на детето, тие придонесуваат за добрата меѓусебната комуникација меѓу нив. Позитивната комуникација им помага на нивните деца да се чувствуваат сигурно да прашаат за помош и совет кога ќе се појават некои нови ситуации. Како модел за нивните деца, родителите ги учат како да ги решаваат конфликтите, да управуваат со гневот/лутината или со другите емоции и како да покажат љубов. Особено значајно во овој дел е децата да учат самоконтрола од своите родители, значајна алатка за управување со конфликтите (Orpinas & Horhe, 2006, p. 46). Овие врски може да му помогнат на детето да развие чувство за себе како и да моделира различни емоционални манифестации и вештини за контрола на емоциите (самоконтрола и

смирување). За да може да се постигнат овие ефекти и за да се стекнат овие вештини, родителите мора да бидат вклучени во секојдневните активности на детето, со цел да развијат долгогодишна мотивација, нивно учење и нивно практикување. (Dunst, Bruder, Trivette & Hamby, 2006)

Во литературата се зборува дека генерално успешни родители се оние што:

- имаат заеднички активности со нивните деца и ги одржуваат семејните ритуали;
- комуницираат со нивни деца (на пример, дискутираат за нивните вредности во врска со различни прашања меѓу кои и за насилството);
- пренесуваат очекувања во поглед висок успех во средно училиште или пак очекување за запишување на факултет;
- манифестираат интерес за активностите на нивните деца и ги споделуваат подемите и падовите од секојдневниот живот. (Tronick & Beeghly, 2011)

Но, сепак, не може да се очекува дека родителите во секој момент совршено ќе бидат усогласени со нивното дете, ниту тие можат да одговорат совршено на сите знаци кај детето. Кога родителот и детето одвреме-навреме не се разбираат или погрешно ги толкуваат нивните однесувања, може да има времено нарушување на нивните врски. Но, тоа им дава шанса да научат како да се справат со одредени моменти кога има недоразбирање, конфликт и меѓусебно повторно да се поврзат. (Tronick & Beeghly, 2011)

5.2.1 Важноста на соработка меѓу родителите и училиштето

Секојдневното искуство покажува дека **вклученоста на родителите во училишниот живот има позитивно влијание врз развојот и однесувањето на детето.** Поврзаноста на училиштето со семејството во многу случаи се појавува како решавачки фактор за успешна адаптација на училишниот живот, подобри резултати во учењето, стекнување социјални вештини, за превенција и за справување со разни видови ризични и несоодветни однесувања.

Важноста од развивањето и негувањето партнерски односи меѓу семејството и училиштето како корисен извор на поддршка во животот на децата е потврдена и со многу емпириски истражувања. **Суштината на партнерските односи се огледа во споделувањето одговорност за создавање услови за непречен раст и развој на децата што се постигнува, пред сè, со меѓусебна доверба, комуникација и соработка.** Поактивното вклучување на родителите во развојот и во образованието на своите деца недвосмислено може да придонесе за да се подобрат училишни постигнувања и за посоодветно задоволување на низа социјални, емоционални, физички и училишни потреби на децата. **(Програма за советување родители на ученици во средни училишта).** Родителите коишто активно се вклучени во училишниот живот ги поттикнуваат своите деца да учествуваат во организирани активности во училиште и во заедницата. Таквото учество користи за конструктивно користење на времето (фактор за заштита од насилство и агресија). Во таа насока, за поактивна соработка на родителите со училиштето потребно е родителите треба да бидат вклучени во состаноците во училиштата, како и во активностите, затоа што со нивната вклученост се зголемува и нивната свест кога нивното дете е вклучено во некои акти на насилство, било како жртва или како насилник. (Orpinas & Horhe, 2006, p. 46)

Потребата за поактивно вклучување на родителите во училишниот живот во основните училишта е нагласена во **Националната стратегија за развој на образованието 2005-2015** (Министерство за Образование и Наука, 2005) во Република Македонија, како и во **Концепцијата за деветгодишно основно образование (2007)** каде што за вклученоста на родителите во образованието е одвоен посебен дел. Во *концепцијата се објаснува потребата и придобивките од соработката помеѓу училиштата и родителите и се даваат насоки како таа да се подобри.* Со оглед на значењето на учеството на семејството во решавањето на проблемите кај учениците, **Министерството за образование ја нагласува соработката на родителите особено кај учениците со недисциплинирано однесување како клучна за подобрување на однесувањето на детето, и тоа преку советување на родители.** Во рамките на оваа програма се советуваат родителите чиешто деца нередовно посетуваат настава, имаат слаб успех во учењето *и/или манифестираат разни форми на несоодветно однесување, а вклучува и советување на самите ученици.* Според податоците доставени од 219

училишта, реализирани се советувања по разни основи, но од нив 260 советувања поради несоодветно однесување на ученикот, од кои 245 во основните и 15 во средните училишта. Според Министерството за образование и наука, со оглед на резултатите што ги дава советувањето насловено како „**Советување на родители – родителска школа**“ истото ќе продолжи да се реализира и при советувањето, покрај работата со учениците преку нивните родители ќе се инкорпорира и директна работа со учениците кај кои по која било основа се забележуваат проблеми во образовниот процес.

Активната улога на родителите вкупно во училишниот живот на детето, а посебно во делот на превенцијата на насилството во училиштето, е акцентирана и во **Стратегијата за намалување на насилството во училиштата** во делот на активностите што се однесуваат на „Развивање на училишна програма за намалување на насилството и унапредување на културата на соживот и зголемување на безбедноста во училиштата“ и „Креирање на училиштен протокол за интервенција“ и при „Имплементација на училишна програма и протоколот“. *Но, колку може да се очекува од родителите активно да се вклучени во креирање политика и програма во училиштето?* Резултатите од истражувањето покажуваат дека родителите повеќе се вклучуваат во делот на реакцијата (односно откако ќе се манифестира насилничкото однесување) отколку во делот на активно учество во креирање училишни програми и активности, верувајќи дека доволна е нивната поддршка а училиштата треба да бидат задолжени за тој сегмент.

Сепак, резултатите од бројните истражувања укажуваат дека родителското поврзување со училиштето зависи од мноштво феномени, како што се: структурата на семејството, културните вредности во семејството, образовно-економскиот статус, етничкото потекло, возраста (Scribner & Scribner 2001; Fergusin, 2005a; Waden & Westat, 2006; Polovinaí Stanišić, 2007). Истражувачките наоди укажуваат дека практиката на вклучување на родителите од страна на училиштето (родителски и индивидуални состаноци, пишани извештаи за успехот на детето, учество на родителите во одлучувањето врзано за активностите во училиштето) зависи од повеќе фактори: од општествено-историскиот и економскиот контекст во кој се одвива конкретната соработка, од карактеристиките на училиштето и од поединечните својства на родителот/семејството и наставникот. (Половина, 2008)

5.3 Училиштето како фактор за спречување на насилството меѓу децата во училиштата

Училиштата се комплексни организации затоа што исполнуваат неколку различни функции. Училиштето ги негува образовните достигнувања на учениците, но покрај тоа задоволува и многу други нивни потреби – од сложени, специјални, до основните потреби. Всушност, од училиштата се очекува да ја задоволат целата „хиерархија на потреби“ (Maslow 1968), од основните до највисоките – потребата да се знае, да се испитува и да се разбира и на самиот врв потребата за самоостварување (Галвин, 2006, pp. 22-23). Меѓу сите овие обврски, училиштето има обврска да презема соодветни мерки за спречување на насилството (Stephenson & Smith, 2002, p. 21). Но, надминувањето на насилството во училиштето не е лесна задача.

Основниот предуслов за надминување на проблемите со насилството во училиштето е воспоставување позитивна училишна клима. ***Но што претставува позитивна училишна клима?***

Во средините, особено оние во коишто луѓето поминуваат голем дел од денот (работа, училиште) има личности или клима, што може да го поттикнат најдоброто или најлошото во луѓето. Во таа насока, климата во одредена средина е повеќе отколку само зграда или индивидуалните карактеристики на луѓето кои работат или одат во училиште. Климата, исто така, опфаќа повеќе субјективни карактеристики на околината, како што се стилови на управување, правила и прописи, етички практики, љубезност или воздржаност од комуникација (Orpinas & Horhe, 2006, p. 80). Врз основа на тоа ***поимот „училишна клима“*** е многу широк и ***ги опфаќа сите околности во кои се одвива процесот на образование и воспитување, како и карактеристиките на случувањата и доживувањата (психосоцијалниот аспект)*** во мрежа на односите што постојат меѓу учесниците во образовно-воспитниот процес. (Joksimović i Bogunović, 2005)

Орпинас и Хорхе (Orpinas & Horhe) (2006), под позитивна училишна клима подразбираат „карактеристики на училиштето- квалитетот на интеракции меѓу членовите на училишната заедница и влијанието на физичките и на естетските квалитети на училишната зграда и нејзиното опкружување– што го подобрува учењето и ги негува најдобрите квалитети на индивидуата“. За да се разбере како се

постигнува позитивната училишна клима, според авторите може да се идентификуваат осум компоненти што се суштински состојки (Orpinas & Horhe, 2006, p. 80): 1) успешност во предавање; 2) училишни вредности; 3) свесност за предностите и проблемите; 4) политики и одговорност; 5) грижа и почит; 6) позитивни очекувања; 7) поддршка од наставниците и 8) физички карактеристики на околината. Првите седум компоненти го отсликуваат значењето на интеракцијата меѓу возрасните и учениците во училиштето, како и вредностите на возрасните и на училишните политики што ги креираат. Последната компонента се фокусира на зградата или на самиот објект и неговото влијание на училишната клима. (Orpinas & Horhe, 2006, p. 80)

Училиштето, како значаен субјект во животот и развојот на децата, потребно е да делува на определени карактеристики во училиштето, коишто ќе влијаат и врз децата и врз развивање на позитивна училишна клима. Во таа насока, Хендерсон и Милстејн (**Henderson и Milstein**) (2003) опишале **шест карактеристики на коишто училиштата треба да работат и кои може да ја развијат резилентноста кај ученикот и да се подобри училишната клима**: зголемена поврзаност на учениците со училиштето, јасни и постојани граници, инструкции за животни вештини, грижлива и поддржувачка средина, високи очекувања и можности за значајно учество. **The Search Institute** набројал слични училишни вредности што ја намалуваат агесијата: грижлива училишна клима во кои јасните правила и последици ги прават учениците сигурни, околина во која учениците се поттикнати да го дадат најдоброто во учење и тоа од страна на наставниците и на други возрасни, кои поставуваат високи очекувања, како и атмосфера во која учеството во други училишта и во креативни активности ќе биде охрабрувано (Scales & Leffert, 1999) (Orpinas & Horhe, 2006, p. 50). Искуството на Хејн (**Hein**) (2004), кој следел две посебни средни училишта во едно полугодие покажало дека агесијата практично не постоела во нивните училници. Таа заклучила дека најзначајниот фактор што влијае врз однесувањето на ученикот било **креацијата на позитивно опкружување во училницата**, во која учениците се чувствуваат почитувани и згрижени. (Orpinas & Horhe, 2006, p. 50)

Со оглед дека позитивната училишната клима е еден од факторите на заштита за насилството меѓу децата, одредени училишта *применуваат практики за подобрување и овозможување таква клима во училиштата*. Во таа насока се наметнува задача на училиштето: ***наставниците да развијат позитивни врски со сите ученици, да работат***

на нивната програма за да стане интересна (или пак да работат на примена на поинакви методи на предавање), да нудат вонучилишни активности и да ги стимулираат учениците да бидат дел од нив, да им овозможат на децата на кои им е потребна дополнителна помош и изнаоѓање начини за учество на родителите во училишниот живот на децата.

Улогата на училиштето да создаде позитивна клима е потенцирана и во Стратегијата за спречување на насилство во училиштата 2012-2015 (Министерство за образование и наука, 2012) којашто укажуваѓе дека е **потребно училиштата континуирано да работат за подобра безбедност и услови за одвивање на воспитно-образовниот процес, зајакнување на компетентноста на наставниците, лидерството и подобрување на организацијата во училиштето преку воведување механизми и процедури со кои се утврдуваат одговорностите и улогите на сите членови во училишната заедница.** Сепак, од изборот на пристапот од страна на училиштето за постигнување на овие цели и од напорите на училишниот кадар ќе зависи во која улога ќе се најде училиштето – како фактор на ризик или пак на заштита.

5.4. Улога и активност на локалната заедница во спречувањето на насилството кај децата

Улогата на локалната заедница во превенција може да се согледа во непосредно учество во спроведување одредени превентивни мерки и активности и во обезбедување поддршка за развој на превентивни програми и мерки. Активното учество на локалната заедница е значајно во планирање и имплементирање ефективни програми за безбедни училишта. Училиштата мора да направат напори да ги регрутираат индивидуалните членови на заедницата, локалните служби и организации, лицата што се задолжени за благосостојбата на децата како и рекреативните организации (Office of the Attorney General, p. 21), ***со оглед дека при спроведување на превентивните програми, напорите и поддршката од локалната заедница и нејзините тела и индивидуи се клучни за успешна превенција.***

Тргувајќи од ставот дека без поддршка од локалната заедница секогаш нема успешна превенција, во **Стратегијата за превенција на насилство во училиштата,**

посебно се потенцира улогата на локалната заедница како клучен партнер во определени активности, при што се нагласуваат:

- изготвување акционен план за намалување на насилството во Развојното планирање на училиштето и Годишната програма за развој на училиштето;
- развивање училишна програма за намалување на насилството и унапредување на културата на соживот и зголемување на безбедноста во училиштата, креирање училишен протокол за интервенција и имплементација на училишна програма и протоколот (преку локалните совети за превенција¹²);
- воспоставување критериуми за ангажирање на агенции за физичко обезбедување

Доколку се разгледаат одговорите на училишниот персонал (наставници и педагозите/психолозите) од емприското истражување на овој докторски труд, може да се забележи дека локалната заедница во делот на превенцијата е делумно активна на овој план. На прашањето: „**Колку соработувате со локалната заедница во делот на воспоставување мерки и активности за превенција на насилството во училиштето**“, 45,9% од персоналот одговорил да, понекогаш, 17,6% да, секогаш, 17,6% одговориле дека не соработуваат со локалната заедница, додека 12,2% од испитаниците не знаат. Интересен е податокот дека 6,7% од училишниот персонал не одговорил на ова прашање веројатно или поради неинформираност или пак не ја нагласуваат улогата на локалната заедница во делот за превенција на насилство во училиштата. Постои голема веројатност или училиштата да не ја препознаваат клучната улога на локалната заедница во делот за превенција или пак локалната заедница не се препознава како еден од субјектите што имаат обврска во делот за превенцијата. Бидејќи голем дел од активностите на локалната заедница на планот на превенција треба да се остварува преку локалните совети за превенција (уште повеќе преку општинските совети за превенција на малолетничко престапништво), нивното нефункционирање (во голем дел од општините) има свои последици на (не)активното вклучување на локалната заедница во решавање на едно многу значајно прашање, а тоа е превенцијата и превентивните активности. Поддршката и помошта од локалната заедница (како претставник на граѓаните од определена средина) за

¹² Локалните совети за превенција, можеби се формално структурирани во општините, но сепак не функционираат во сите општини.

училиштата во преземањето определени мерки и активности е неопходна. Во оваа насока може да се даде и општата забелешка дека колку е поголема социјалната кохезија и односите меѓу граѓаните во рамките на една заедница и колку е поголема поддршката од истата, толку е поголема веројатноста за воздржување од негативни однесувања и толку се поголеми успехите од одредени мерки и активности. Така, колку и дали локалната заедница ќе има активна улога во превенцијата на насилството во иднина останува да се види и покрај акцентирање на нивната значајна улога во клучните документи (во Република Македонија) што се однесуваат на превенцијата.

5.5 Училишниот полицаец како фактор на заштита кај насилството во училиштата

Соработката меѓу полицијата и училиштата постоела и се одвивала преку многубројни форми кога станува збор за безбедноста во училиштата во светот. Во услови на зголемено насилство во, околу и надвор од училиштето, зголемено присуство и поголема контрола од страна на полициски службеници и зголемување на нивната едукативна улога некогаш е неопходен чекор кога училишните капацитети не се доволни за решавање на проблемите. Според Џонсон (Johnson) (1999) стравот од можното насилство доведе до развој на мноштво превентивни програми, на пример, поставување полициските службеници во јавните училишта, посетување или пак давање едукативни совети на децата во училиштата (Denham, 2010). Меѓу мерките што јавноста ги побара за да се воспостави безбедност во училиштата беше воведувањето училиштен полицаец. (Travis III & Kiernan Coon, 2005)

Но главното прашање е која ќе биде улогата и кои се бенифитите од работата на училишниот полицаец во насока на намалување на училишното насилство и подобрување на безбедноста меѓу децата во околината во која треба да се образуваат и да се социјализираат.

Првите сигнали и барања од јавноста за потребата од училиштен полицаец се појавија како резултат на вестите во медиумите во врска со насилничкото однесување на децата во и околу училиштата во последните пет години во Република Македонија. Со оглед дека основната функција на полицијата е да ги заштити човековите права, слободи и

да ја обезбеди сигурноста, *јавноста очекуваше од Министерството за внатрешни работи за вакви сериозни проблеми, да преземе соодветни мерки во поглед на безбедноста во училиштата.* Но, првата дилема што произлезе е дали е оправдано воведувањето на училишниот полицаец и кои би биле резултатите од неговата работа. Министерството за внатрешни работи и Министерството за образование и наука во 2011 година го промовираат проектот „Реонски полицаец“. Оправданоста за проектот беше заснована на извештаите во кои во учебната 2010/2011 биле регистрирани 57 настани со насилно однесување на учениците, од кои 42 од случаите биле со брутално насилство, во четири од случаите бил употребен нож и во девет различни предмети за напад.¹³ Но, дали одредени проблеми со кои се соочуваат училиштата неопходно наметнуваат назначување училиштен полицаец или тие можат да бидат решени со училишните капацитети (преку психолошко-педагошката служба и училишниот персонал) имајќи предвид дека не секое училиште во општеството се соочува со сериозни проблеми и грижи во поглед на безбедноста.

Кои би биле надлежностите на училишниот полицаец ? Моделите и програмите преку кои полицијата е поврзана со училиштата се различни во различни држави. Во САД присуството на полициските службеници во училиштата е широко прифатено како генерална практика. Тие се присутни и се гледаат како моќна алатка за побезбедни училишта и за заштита од одредени типови криминал. Покрај нивното присуство, проектите на соработка меѓу полицијата и училиштата се појавуваат во програмите како полициски инспектори, полициско атлетски лиги и други младински ориентирани програми, давајќи им можност на надлежните во училиштата да бидат проактивни во заштита на нивните училишта и во подобрување на околината каде што се одвива процесот на образование (Benigni, 2004). Покрај САД, вклученоста на полицијата во училиштата во Европа не е толку развиена и главно се заснова на едукативна улога на полицијата. Во скандинавските земји постои долга историја на полициски офицер за врска (*police school liaison*) (како и во Англија), но нивната функција е различна и не е толку

¹³ Министерството за внатрешни работи на прес конференција констатирало дека во 2011 година од 57 случаи на насилничко однесување на учениците, еден ученик го загубил животот, а 68, меѓу кои и еден професор, биле повредени, преземено од <http://www.zdravo.com.mk/policaec-vo-sekoe-uchilishte/>

силна како на училишните полицајци во САД. Во Данска, социјалните служби, образовните служби и полицијата имаат законски мандат да работат заедно во поглед на превенција на криминалот. Германија поставила полициско-училишни програми што се справуваат со малтретирањето и со кражбите во средината на 90-тите години, Белгија има некои училишта кои побарале од полицијата да спроведат истраги за дрогата, додека во Холандија од 2001 година се назначени училишни агенти во некои училишта во рамките на двегодишен експериментален проект (службеникот има канцеларија, и е достапен за целиот персонал, за учениците и за локалната заедница за да им обезбеди информации и да одговори на проблемите коишто се појавуваат. (Shaw, 2004)

Покрај соработката меѓу полицијата и полициските службеници со училиштата како дел од нивните класични задачи (што е најдоминантно) (Travis III & Kiernan Coon, 2005), постојат неколку модалитети на вклученост на полициските службеници во училиштата и во согласност со неговите активности:

- *како училиштен полицаец со полно работно време на таа функција;*
- *училиштен полицаец кој покрај своите регуларни задачи е назначен да врши одредени контроли во училишните околин, да врши контакт со училишниот персонал и да решава одредени проблеми*
- *училиштен полицаец што има образовна улога за прашања поврзани со децата во училиштата или*
- *комбинација на различни активности*

Овие модалитети често се комбинираат кога одредена програма се дизајнира за училиштето и полициската соработка, и училишниот полицаец има различни надлежности, од активности што се поврзани со гонење, советување на училишниот персонал, учениците и семејствата и активности поврзани со едуцирање на учениците за прашања поврзани со употреба на дрога, конфликти, сообраќај, криминал, законски прашања итн. (Finn & McDevitt, 2005)

Концептот што формално е присутен во Република Македонија и што го промовираше Министерството за внатрешни работи, е дека реонскиот полицаец е тој што ќе се информира неколку пати во училишната година за состојбата и ќе се грижи за безбедноста во училиштата во неговиот регион (Министерство за внатрешни работи, 2011). Тоа би значело дека во Република Македонија улогата на реонскиот полицаец нè

значи, во вистинска смисла на зборот, училиштен полицаец со негово постојано присуство во училиштата, зашто неговите надлежности се исклучиво фокусирани само на повремена обиколка и информирање за состојбите во училиштето од страна на директорите и на психолошко-педагошката служба во училиштата без директен контакт со учениците, како и во одредени сегменти едукативна улога што нема да ја вршат реонските полицајци, туку други полициски службеници од определени оддели на Министерството за внатрешни работи.

За да може полицискиот службеник да работи како училиштен полицаец, **потребна е одредена обука**. Со оглед на тоа дека најчесто учениците може да се идентификуваат со училишните полицајци или да ги земат како модел за начинот на кој треба да се однесуваат, тие како професионалци **потребно е да располагаат со одредени знаења и вештини**. Бидејќи децата се специфична категорија со која се работи, а училишното насилство има соодветни специфичности што го разликуваат од насилството што се појавува кај возрасните, може да се констатира дека без специјална обука за вршење на своите активности во рамките на училиштата, постоењето на училишниот полицаец може да остане без ефекти. Обуката треба да опфати определен број часови во кои лицето ќе се стекне со теоретско знаење за малолетниците, определени карактеристики на училишното насилство, превентивни методи како и преку практични вежби да стекне определени вештини што се неопходни за успешно извршување на функцијата училиштен полицаец.

За таа цел се смета дека обуката ќе придонесе лицето да се стекне со соодветни вештини како што се:

- разбирање за развојот на децата (детска психологија);
- способност да работи со ученици од различни возрасни групи;
- способност да работи со родители;
- способност да работи со директорите и со другиот кадар во училиштето;
- знаење за правни работи поврзани со училиштето;
- знаење за изворите на социјални услуги;
- вештини за предавање (Raymond, 2010);
- разбирање за превенција на криминалот;
- управување во одредени конфликтни ситуации.

Најзначајниот дел од секоја воспоставена и преземена мерка е мерењето на нејзината ефикасност, односно кои се **позитивните ефекти од поставувањето на училишен полицаец**. Со цел да се измери ефикасноста потребно е да се воспостават определени индикатори по кои ќе се евалуира работењето на училишниот полицаец и позитивните ефекти од оваа функција. Концептот на училиштен полицаец што бил имплементиран преку различни проекти во одредени држави се покажал како доста ефикасен. Така, во **Торонто било направено истражување со цел да се проценат промените во училиштата што се вклучени во вакви проекти**. Резултатите покажале дека учениците, наставниците и другиот училиштен персонал изјавиле дека се чувствуваат сигурни во и околу училиштето по имплементирање на концептот на училиштен полицаец, се намалил бројот на ученици што биле жртви во училиштата и во непосредната околина. Според тоа, лицата што ја правеле евалуацијата заклучиле дека овој концепт покажува доста позитивни ефекти на училиштето и учениците. Особено онаму каде што учениците имаат интеракција со училишниот полицаец, оваа програма има потенцијал да биде од бенифит за превенција на криминалот, пријавување на криминалот и градење односи во училиштето и во локалната заедница (Raymond, 2010). Во рамките на **истражувањето што што го направиле Фин и Мекдевит (Finn & McDevitt)** за евалуација на одредени програми за училишни полицајци во САД, резултатите генерално покажуваат дека определен број ученици се изјасниле дека се чувствуваат сигурно да пријават криминал на нивниот училишен полицаец, половината од учениците изјавиле дека се подобрило нивното мислење за полицијата по воведувањето на програмата, дека тие ја ценат пристапноста и помошта од страна на полициските службеници со персоналот. Родителите и училишниот кадар изјавиле дека силно го поддржуваат продолжувањето на проектот за вклученост на училишниот полицаец, со оглед дека пушењето и поседувањето на цигарите, и активностите на бандите се намалило. Тоа се потврдило и со изјавите на еден од супервизорите од полициската станица според кој поддршката на граѓаните за програмата на училиштен полицаец ја потврдуваат јавувајќи се 30 пати во месецот и заблагодарувајќи им се затоа што училишниот полицаец му помогнал на нивното дете. Овие програми имале позитивни ефекти и за полицијата што изјавила дека нивните извештаи покажале значајно намалување на криминалните однесувања во трите училишта

коишто се вклучени во програмата за училиштен полицаец. Потоа дека во урбаните делови полициските извештаи покажале цврсто намалување на бројот на повиците за да се испратат ударните полициски тимови во училиштето, додека во руралните училишта дисциплинските извештаи покажуваат подобрувања во насока на разрешување на конфликтите и рана детекција на криминалното однесување. (Finn & McDevitt, 2005)

Врз основа на наведените ефекти во земјите што го имплементирале училишниот персонал, може **придобивките од училишните полицајци да се препознаат во две насоки**. Во една насока тие обезбедуваат **повратни информации до полициските оддели така што полициските службеници подобро ги разбираат грижите и стравовите на младите** од локалната заедницата, но и врз нивна база креираат определени превентивни програми. Во друга насока, ваквото учество и соработката на училишните полицајци може да предизвика ***промена на сликата и перцепцијата и кај децата и кај возрасните за полицијата*** (Benigni, 2004), *подобрување на односите меѓу полицијата и младите, промена на перцепцијата за сигурноста, намалена виктимизација и криминално однесување, намалување на стапката на бегањето од училиштето и вкупниот број на отсуства, безбедни училишни опкружувања и безбедност при одење и враќање од училиште, подобрувања во образовните достигнувања и други дополнителни придобивки*. (Raymond, 2010)

Внесувањето на училишниот полицаец, во принцип, има свој позитивен инпут во креирање посигурна околина во која децата се образуваат и се воспитуваат, а особено ако лицето ужива углед помеѓу учениците, родителите, училишниот персонал и во локалната заедница. Но, во време на лимитирани ресурси, полицијата често пати поставува прашање како најдобро да се распореди полицискиот персонал и какви се финансиските импликации во случај на назначување на училиштен полицаец. За да може да се одговори на прашањето за оправданоста на нивното постоење и за нивното оптимално распоредување, потребно е училиштата и полицијата да изготват посебна база на податоци со потребните информации во врска со проблемите и со потребите на училиштата, што ќе даде соодветни информации за анализа на конкретните безбедносни проблеми во училиштето. Врз основа на анализата на проблемите, ќе се донесат

конкретни решенија во поглед на начинот на кој треба да се решат проблемите и дали е неопходно назначување училиштен полицаец во определени училишта.¹⁴

5.6 Позитивното влијание на мас медиумите врз позитивен образец на однесување кај децата

Според Wellings and Macdowall (2000), „*Силата на мас- медиумите... лежи во помагање да се стават прашањата на јавна агенда, да се поттикнат локалните напори во зголемување на свесноста за... прашањата или пак да прикажат основни информации.* Токму во оваа насока треба да се искористат медиумите, давање информации, поттикнување на свеста за насилството, но и праќање на пораки за позитивно однесување кај децата.

Огромната моќ на кампањите и на другите форми на едукација и забава што се поврзани со насилството кај децата (како што се телевизиски програми, филмови) може да бидат забележани од огромен број семејства во насока на охрабрување на позитивните ставови во поглед на благосостојбата, начинот на однесување на децата и спречување на насилството (посебен акцент на примарната превенција). Во кампањите или во другите форми на испраќање соодветна порака (филмови, емисии) може да биде таргетирана група лица што се наоѓаат во ризик за манифестирање насилно однесување (секундарна превенција), како и да бидат таргетирани оние лица или места каде што се извршило насилство, со цел превенција од негово повторно извршување (терцијална превенција). Едукацијата од страна на медиумите и медиумските превентивни кампањи не значи дека треба да биде насочена само кон оваа категорија лица. Значајно е дел од нивните програми да се однесуваат на децата што ќе се појават во улога на жртви, обезбедувајќи им корисни информации и алармирајќи ги каде треба да се обратат за повеќе информации, помош и поддршка.

Кампањите што имаат за цел поттикнување позитивен образец на однесување може да ги употребат редовните телевизиски програми за децата за постигнување на таа цел.

¹⁴ Ако во некои училишта, согласно анализата и процената нема потреба од назначување училиштен полицаец со полно работно време во училиштето, не треба да значи дека соработката и едукативната улога на полицијата во тие училишта треба да отсуствува.

Постојат многу модалитетети што може да се искористат за испраќање порака до децата за нивно позитивното однесување. Како што е опишано во истражувањето на Baran, Chase & Courtright (1979) и Forge & Phemister (1987), во врска со ефектите на телевизијата врз децата... „Децата покажале соработка имитирајќи го позитивното однесување што го виделе во само една епизода во комерцијалната телевизиска драма, како што позитивните социјални пораки од одредени цртани филмови произвеле позитивни однесувања кај предучилишните деца“. Јавните дискусиите за овие прашања биле успешно искористени и во одредени драми во Австралија. Организаторите на кампањите се во можност да пристапат до продуцентите на популарните детски програми на телевизија, барајќи да внесат пораки, како што се правото на детето на физички интегритет и заштита од повреда и да ги опишат посакуваните начини на однесување кај детето. (Saunders & Goddard, 2002)

Во контекст на дискусијата за влијанието на медиумите врз децата, образовната програма е без дилема извор на најзначајни и долготрајни позитивни ефекти. **Според тоа, добро фокусирана медиумска кампања, со образовна програма има потенцијал да придонесе за успешна едукација и превенција за насилството. Нештата коишто се напоменати како предности што произлегуваат од медиумите се:** *поттикнување на имагинативна игра, учење букви и зборови и учење странски јазици* (The Kaiser Family Foundation, 2006), *можности да се гледа или да се учествува во дискусии за социјални прашања, изложеност на уметности преку музика и изведби и забава* (Cugler & Mateescu, 2007). Во таа смисла, истражувачката студија направена од Фондацијата Kaiser Family, со родители на деца што се на возраст од шест месеци до шест години во фокус групи, покажала дека 66% од родителите кои биле интервјуирани мислат дека нивното дете го имитира позитивното однесување од телевизијата. Исто така, 38% од нив мислат дека телевизијата најмногу им помага на децата во учење, 31% кажале дека телевизијата има лошо влијание и 22% дека нема многу ефект на кој било начин. Студијата открила дека чувствата на родителите во поглед на придобивките од телевизијата се поврзани со времето што нивното дете го поминува во гледање. Децата чии родители кажале дека телевизиските едукативни програми најчесто им помагаат во учење поминуваат просечно од половина час до еден час повеќе во текот на денот во гледање телевизија за разлика од

децата чии родители сметаат дека телевизијата има лошо влијание. (Cugler & Mateescu, 2007)

Посветеноста на медиумите во Република Македонија во насока на креирање на позитивно однесување кај децата, или пак испраќање одредена порака за одвраќање од негативно однесување е минимална. Постојат определени кампањи коишто биле делумно поддржани од медиумите, но, пред сè краток временски период. Кампањата во поглед на „Училишта без насилство“ беше поддржана од медиумите додека траеше и проектот за „Превенција на насилство во училиштата“, финансиран од страна на Канцеларијата на УНИЦЕФ во Скопје, така што по нивното завршување, заврши и медиумската кампања. *Кога зборуваме за образовните емисии, може да се констатира дека содржините што се наменети за децата или се многу малку или пак немаат содржина којашто испраќа јасна порака во поглед на однесувањето на децата.* Во обид јавниот медиумски сервис да испрати позитивна порака до децата, ги вовеле двете образовни програми „Бон тон“ и “Голем одмор“ и во таа насока образовната програма „Петко“ (којашто можеби е наменета за помалите деца), коишто, според содржината на темите што ги обработуваат веројатно имаат позитивно влијание врз однесувањето, но и врз размислувањето кај децата. Ваквиот пристап на медиумите може да биде резултат, пред сè, на нивната перцепција дека темата не е толку атрактивна за да се одземе определен медиумски простор. За оваа тема се зборува само преку известување за веќе случените облици на насилство, при што отсутствуваат информациите насочени за испраќање порака за позитивно однесување кај децата. Но покрај овој проблем, мора да се нагласи дека медиумските кампањи може да бидат успешни до степен до кој тие се интегрирани во програмите во локалните заедници. Како што нагласил **Питер Вајт (Peter White)**, (координатор за борба против дрогата), **„Што и да се случува на ниво на медиуми мора да биде комплементарно и поддржано широко од заедницата за да се појават долготрајни промени во однесувањето“** (Saunders & Goddard, 2002), што би значело дека без поддршката од сите актери, меѓу кои и локалната заедница, **позитивните ефекти не би биле толку видливи.**

6. Развој на позитивни модели на однесување кај децата

Биолошкото, емоционалното и социјалното созревање на децата овозможува кај децата развивање т.н социјална интелигенција. *Тоа е способност за социјално снаоѓање, што значи поединецот правилно го забележува и да го разбира своето опкружување и адекватно реагира на него.* Она што со учење сигурно може да се постигне е развивање социјална чувствителност, и тоа:

- детето да научи да го соопшти своето доживување, повреденост, страв или бес;
- детето да ги разбере основните мотиви на туѓото однесување;
- да научи да слуша што зборуваат другите и да ги прифати туѓите аргументи;
- да научи да го контролира своето однесување и да развие толеранција;
- да се овозможи детето да осознае како неговото однесување влијае врз другите.

(Ђорђевиќ & Стаменковиќ, 2003, стр. 332)

Во развивање на социјалната чувствителност и толеранција кај децата, првата и најголема улога му припаѓа на семејството и на родителите. Родителите, всушност, го насочуваат детето и го подготвуваат за односот со другите луѓе, односно му помагаат на детето да ја развие својата социјална интелигенција. Меѓутоа, фактот што укажува дека детето поминува голем дел од времето во училиштето, во комуникација и интеракција со наставниците и со другите ученици, потребата за развивање социјална интелигенција не завршува само во семејството. Во таа насока, се наметнува потребата за воведување програми во училиштата, што ќе бидат насочени кон учење социоемоционални вештини, коишто може да претставуваат основа за понатамошен позитивен развој и однесување кај децата.

6.1 Воведување програми за подобрување на социоемоционалната клима во училиштето

Вештините за справување со конфликти на мирен начин се сметаат за „нешто што е поврзано со емоционалните и со бихејвиоралните вештини“. Местотото на емоционалните и на бихејвиоралните вештини во образованието се смета за комплицирано, на што укажува употребата на многу различни термини (што често се преклопуваат):

емоционално здравје и благосостојба, емоционална писменост, емоционална интелигенција, меѓучовечки вештини, животни вештини,¹⁵ ментално здравје итн. Со оглед на тоа дека постои некое размислување дека училиштата треба да бидат насочени само кон образованите достигнувања, со обновениот фокус на училиштата, **заговорниците за учење фокусирано на социјалните, на емоционалните и на бихејвиоралните вештини, инсистираат тоа да биде исто толку значајно, како и она за наставна програма за писменост или знаење.**

Со оглед на тоа дека значењето на социоемоционалните вештини е во иста мера важно ако не и повеќе од самата едукација, може да се види и во предлогот на *Daniel Goleman* (1996), за *социјално емоционалната интелигенција што се смета дури и за поважна од онаа основната*. Притоа, *Goleman* ги категоризирал основните елементи на „емоционалната интелигенција“. Тоа се: *самосвест, емпатија, справување со чувствата, мотивација, социјални вештини (вклучувајќи и комуникација)*. Од нив, самосвеста, справувањето со чувствата и мотивацијата првенствено се внатрешни вештини, додека на емпатијата и на социјалните вештини првенствено се гледа како на меѓучовечки вештини. Во суштина, вештините се заемно зависни и заемно се испреплетуваат на различни начини. (Кејси, 2006)

Значењето на **учењето на социоемоционалните вештини** може да се покаже преку **ефектите од програмите што се фокусирани** кон стекнување вакви вештини. Едни од најрелевантните информации за програмите за социоемоционални вештини доаѓаат од една од научно ригорозните **прегледи на интервенциите што го промовираат социјалниот и емоционалниот развој на детето**. Овој преглед опфаќал околу **700 студии што се поделени во три главни области: студии за а) програми што се спроведуваат во училиште; б) програми што се спроведуваат надвор од училиште; в) програми за семејства**. Со оглед дека фокусот е на резултатите од програмите што се спроведуваат во училиштата, ова истражување утврдило широк спектар на придобивки за учениците:

¹⁵ Прифатен термин во рамки на образованието во Република Македонија (постоење на Прирачници за учење на животни вештини)

- 9% намалување на проблемите со однесување, како што е агресивното однесување и несоодветно однесување;
- 10% намалување на емоционалните нарушувања, како што е анксиозноста и депресијата;
- 9% подобрување на ставовите за себе, за другите и за училиштето;
- 9% подобрување во училиштето и во однесувањето во училишница;
- 23 % подобрување на социоемоционалните вештини;
- 11 % подобрување во успехот на тестовите. (Diekstra, 2008)

Меѓутоа мета-анализата заклучила **неколку аспекти што се значајни за постигнување ефекти од спроведувањето на вакви програми**. Прво, учениците постигнуваат значајни придобивки кога програмите за социоемоционално учење **биле добро имплементирани**. На пример, ефективноста на програмата била загрозна кога персоналот не успеал да спроведе одредени делови од интервенцијата или кога има нови членови во персоналот кои не биле доволно подготвени за спроведување на програмата. *Овој податок укажува дека училиштата мора да инвестираат време и ресурси неопходни за имплементација на програмите на високо квалитетен начин*. Второ, значајни добивки биле утврдени **кога наставниците се примарни спроведувачи** (а не надворешни лица) (Diekstra, 2008). Тоа укажува дека училишниот персонал може ефективно да ги спроведува програмите за учење на социоемоционални вештини и не им е потребно да ангажираат надворешен персонал. Употребувајќи го постојниот персонал може да се зголеми можноста **учењето на социоемоционалните вештини да стане суштински и рутински дел од училишниот живот во кој учествува целокупниот персонал**.

Покрај определени карактеристики на самите програми, мора да се напомене дека постојат дополнителни фактори коишто се клучни за ефектите од програмите за учење на социоемоционалните вештини. Конкретно, истражувањата укажуваат дека **поинтензивни програми од подолго времетраење** вообичаено имаат поголем ефект од кратките и помалку интензивни програми. Учењето на социоемоционалните вештини треба да започне во предучилишна возраст и да продолжи во средно училиште. **Програмите што се фокусираат на промена на однесувањата имаат тенденција да бидат поефективни**

кога се насочени кон повеќе средини, на пример, училиштето, домот, локалната заедница. **Поддршката од лидерот** (директор или пак градоначалникот на локалната заедница) е круцијален фактор за високо квалитетно спроведување на програмата. Таквата поддршка обезбедува поголема можност училиштата да имаат ресурси и професионален развој за спроведување на програмите, како и воведување на учењето на социоемоционалните вештини како интегрален дел од работата на училиштето. (Jones & Bouffard, 2012)

Со оглед на ефектите покажани врз основа на истражувањата, **потребата за секојдневно практикување на вежбите од програмите за учење на социоемоционални вештини е неопходност и во училиштата во Република Македонија.** Покрај обврската на училиштата да ги спроведуваат лекциите од прирачниците за животни вештини, можноста што ја имаат наставниците и педагошко-психолошката служба за нивно практично спроведување е ограничена. Времето со кое располагаат е мошно лимитирано, така што и класните раководители и наставниците поради преобемната наставна програма, како и поради други проблеми што ги имаат во своето работење, не се во можност да ги спроведуваат. Определен дел од наставници не се информирани, ниту обучени да ги спроведуваат вежбите, но постои и дел од наставниците што не се заинтересирани за нивно спроведување. Сè додека спроведувањето на учењето на животните вештини не се следи и не евалуира на соодветен начин во училиштата, ваквиот однос на голем дел од персоналот во училиштата во поглед на програмите и вежбите уште долго ќе биде присутен.^{16 17}

¹⁶ Постојат многу познати програми за учење на социоемоционалните вештини што им се достапи на училиштата. Меѓу попознатите програми за учење на социоемоционални вештини се: **Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Prothrow-Stith програма, Strong Kids програма, Stop and Think програма.**

¹⁷ Постојат и конкретни вежби што овозможуваат учење на социоемоционални вештини меѓу кои и техники за ненасилно однесување. Меѓу познатите се: **Колаж, Стекни пријатели, Писмо, Прекари, Ученик на неделата, Поема, Совршено училиште, Позитивно/негативно, Весник на класот, Миллионер, Сидна слика, Направи некој да се чувствува добро, Листа на желби, Група на насилници, Огласна табла, Мистериозна личност, Писмо до насилникот**

7. Ресторативениот пристап наспроти традиционалниот пристап и реакција на насилството меѓу децата во училиштето

Ако бројните анализи покажуваат дека досегашните традиционални пристапи и реакции на насилството кај децата не се ефикасни, тогаш има ли алтернатива на традиционалниот пристап и реакција?

Голем број држави во светот се обидуваат насилството во училиштата да го решат преку **ресторативни практики**, коишто наместо кон казнување на сторителот се фокусираат кон *помирување на нарушениот однос, отстранување на штетните последици и активно учество на страните во решавање на проблемот*. „Постојат многу дефиниции за ресторативната правда, но општо прифатена е дефиницијата на Тони Маршал (*Tony Marshall*) според која, ресторативната правда е *процес во кој двете страни се сретнуваат заедно за да го решат спорот и неговите понатамошни импликации во иднина*“ (Marshall, 1999) цитирано во (Јованова & Стојковска, 2010). Кога станува збор за училишни конфликти, **целите на ресторативните практики** се: зголемување на одговорноста на ученикот, негово прифаќање во училишната средина, помош и заштита на жртвата и охрабрување на самото училиште да се справи со своите конфликти. Тоа има одговорност за обезбеди сигурност и соодветни услови за учење, и оттука, треба да обезбеди ефикасни механизми за контрола што ќе се базираат на репарација на односите, реституција, односно поправање на штетата и реинтеграција на ученикот“ (Wachtel, 2003) цитирано во (Јованова & Стојковска, 2010). Ова би значело дека **ресторативните практики и мерки се алтернативи на казнените мерки** кои нудат позитивен начин на решавање на конфликтите меѓу децата и добра основа за нивниот развој.

„Одредени практичари наместо терминот **ресторативна правда** го користат терминот **ресторативна дисциплина** во училиште (Swanson & Owen, 2007). Придонес за развојот на политика на ресторативна дисциплина во **американските училишта** има Claassen, директор на Центарот за мировни студии на Универзитетот во Фресно, Калифорнија (*Center of Peacemaking and Conflict Studies at Fresno Pacific University*) кој има подготвено публикација „Дисциплина што ресторира“ (*Discipline that restore*) (Јованова & Стојковска, 2010). Во рамките на публикацијата, Класен (Claassen), наведува

девет принципи на ресторативната правда: „**првиот принцип**, акцентира дека насилничкото однесување најпрво треба да се разгледува како нарушување на хуманите односи, а потоа како прекршување на одредено училишно правило“; **вториот принцип**, посветување на внимание на сите засегнати страни од насилничкиот акт: насилникот, жртвата, и други лица (другите ученици, родителите, наставникот) (Јованова & Стојковска, 2010); **третиот принцип, се базира на поставката дека „дисциплината што ресторира не е процес на казнување, туку на „правење на работите колку што може подобро“** (Barton, 2001) цитирано во (Јованова & Стојковска, 2010), односно насилничкото однесување се гледа како момент на учење и тоа преку своите грешки во насока на подобрување на нивното однесување; **петтиот принцип** се однесува на итноста и соработката на учесниците. Без активна соработка на сите засегнати страни, процесот може да не би успеал. Во таа насока, дисциплината што ресторира особено треба да внимава на наоѓање механизми за активно учество и соработка на учесниците (Barton, 2001). Според Класен (Claassen), значајно внимание треба да се посвети и на одлуките од процесот, за кои смета дека треба да бидат разумни, конструктивни и да вклучат ресторативни и реинтегративни мерки. (Barton, 2001)

Позитивните резултати од примената на ресторативните програми се потврдени во многу истражувања. Студијата со 19 училишта во Велика Британија утврдила дека *ресторативните практики ја подобруваат училишната околина и го подобрува учењето и развојот на младите луѓе.* Студијата на 18 училишта во Шкотска заклучила дека ресторативните практики нудат силна кохезивна рамка и им дозволува на учениците да се чувствуваат сигурни, почитувани и да имаат позитивни врски со другите (Ashley & Burke, 2009). Три училишта во Пенсилванија имале искуство со намалување на несоодветно однесување и на дисциплинските мерки по имплементирање на ресторативните практики. Покрај учениците на кои се однесувале програмите, учениците волонтери имале бенифити од програмите базирани на ресторативна правда. Вештините добиени од ресторативните програми, како што е разрешување на конфликтите и критично размислување им послужиле на учениците во нивниот понатамошен живот. (Ashley & Burke, 2009)

Република Македонија, како што беше објаснето, се задржува, сè уште на традиционалните пристапи, генерално со преземање на педагошките мерки коишто

се предвидени во статутите на училиштата кои не секогаш имаат позитивно влијание врз децата. Според резултатите од емпириското истражување, наставниците изјавиле дека најчесто се преземаат педагошките мерки коишто се предвидени во законите и во подзаконските акти спрема детето што покажало несоодветно однесување или пак насилничко однесување, повикување на родители или пак советување, додека спрема жртвата најчесто советување или индивидуални разговори. Мал процент од наставниците или пак од учениците изјавиле дека се применуваат некои од ресторативните практики или мерки. *Но, ваквиот избор на педагозите/психолозите е очекуван во услови кога отсуствува каква било обука на кадарот за ресторативните практики и кога не се предвидени во ниту еден акт!* Поединечните разговори со жртвата и со оној што манифестирал насилничко однесување, или пак казната нема да го реши конфликтот меѓу двете страни. Ако се има предвид и фактот дека околу 30% од жртвите кажале дека наставниците ништо не преземале и уште 20% коишто изјавиле дека не знаат што е преземено, *е доволен индикатор дека не само што понекогаш реакцијата е погрешна туку и дека таа отсуствува.* Затоа, се јавува потребата од воведување на еден поинаков систем на одржување на дисциплината во училиштата. Систем што ќе ги адресира потребите на ученикот кој згрешил, на неговиот соученик кој е повреден, на училиштето и на семејството, со цел да се создаде или да се одржи здрава и безбедна средина за учење и воспитување, е неопходен во нашиот образовен систем.

7. 1 Ресторативни постапки/практики (елементи и принципи)

Процесите што се базирани на моделот на ресторативна дисциплина, вклучуваат и *формални, но и неформални процеси.* Долж низата на ресторативните практики, **формалните процеси** што најчесто се спроведуваат се ресторативните конференции или семејните конференции, додека **неформалните процеси** вклучуваат *афективни тврдења* што кажуваат за чувствата на луѓето, како и *афективни прашања* што предизвикуваат луѓето да кажат како нивното однесување влијаело врз другите. Во рамките на неформалните процеси се вклучуваат и импровизирани ресторативни конференции, групи или кругови што не бараат подготовка потребна за формалните конференции. Колку ресторативните практики стануваа **поформални**, толку тие вклучуваат повеќе луѓе, бараат

повеќе време и планирање и се повеќе структурирани и комплетни. Тоа укажува дека неформалните ресторативни процеси во определен степен можеби се и поефикасни отколку формалните. Се смета дека определени формални ресторативни процеси може да имаат и драматично влијание врз учесниците во нив отколку неформалните практики што имаат надополнувачко влијание бидејќи се дел од секојдневниот живот на децата во училиштата (McCold & Wachtel, 2001). Сепак, училишниот персонал ќе треба да процени во зависност од околностите и од условите, која постапка во тој континуум на ресторативни практики е најсоодветна да се примени.

Доколку се застане на ставот дека е потребно да се применуваат ресторативните практики во училиштата, потребно е да се нагласат *позитивните ефекти* од превентивните вежби и техники и од ресторативните мерки и практики (формални или неформални), вградени во превентивната програма, меѓу кои мора да се нагласат:

- *развивање позитивен модел на однесување* кај учениците и поттикнување позитивен говор меѓу учениците;
- *зголемување на свеста* на учениците за негативноста на самата појава;
- *учење на правилата* на однесување и на последиците коишто може да произлезат;
- *отворена комуникација и дискусија* за проблемите со коишто се соочуваат и нивно разрешување;
- *почитување* меѓу учениците;
- *зголемување на толеранцијата* и почитување на различностите;
- *поправање*;
- *помирување помеѓу учениците*;
- *реинтегрирање*;
- *помош, заштита и советување*;
- *градење доберба меѓу учениците и учениците и училишниот кадар*;
- *креирање позитивна клима* во класот;
- *„кршење на тишината“*, доколку учениците се појават како сведоци на училишно насилство. (www.effectiveantibullyingprogramsinschools.com)

Вкупно земено сите формални и неформални ресторативни практики и нивната системска употреба има кумулативно влијание и тоа посебно се огледа во креирањето на она што се нарекува **ресторативно милје – околина што конзистентно ги поттикнува свесноста, емпатијата и одговорноста на начин што се докажува за поефективен кај социјалната дисциплина отколку моменталното потпирање на казната и санкциите.** (Wachtel , 2013)

Според прегледот на литературата, најчести користени форми на ресторативни практики во училиштата се *круговите, советите на класот, врсничката порота, медијацијата, конференциите и училишните бордови за одговорност.*

7.1.1 Врсничка медијација

Во текот на времето поминато во училиштето, учениците понекогаш или често се наоѓаат во ситуација да бидат во најразлични конфликти или да манифестираат насилство како резултат на многу фактори. Со цел да се поттикне активниот однос на учениците во решавањето на проблемите во училиштето, **учениците се обучуваат на процес на преговарање, со цел успешно да ги разрешат несогласувањата и проблемите што настануваат меѓу врсниците без насилство.** Тоа го прават по пат на врсничка медијација.

Врсничката медијација претставува медијација во која децата/учениците ја преземаат улога на медијатор (Isić, 2010, p. 131). Тука всушност се користи или станува збор за метод на „необвинување“, што ги вклучува сите страни во договарањето на решенијата за конфликтите преку прифаќање на предизвиканата штета и идентификување на начините за поправање на оштетените односи (Кауи, 2006), додека **целта на медијацијата е секоја од страните во несогласувањето по завршувањето на посредувањето да излезе и со позитивно искуство и решение кое е фер за двете страни** (Flaherty, 2001, p. 45). Бидејќи се смета дека младите лица може да бидат многу продуктивни како посредници во решавање на конфликтите, може успешно да го разберат конфликтот и да ги приближат различните ставови на страните, затоа и се инсистира на употребата на ваквиот вид медијација во решавање на проблемите и конфликтите меѓу учениците во училиштата.

Додека некои програми на врничка медијација, овозможуваат посредување само во неформални ситуации, како што е на игралиште, некои програми овозможуваат врниците медијатори да дојдат во училиницата за помош и решавање на несогласувањата меѓу учениците (Skiba, Boone, Fantanini, Wu, Strussell, & Peterson, 2011), или пак да биде повеќе структуриран процес сличен на судските постапки.

Но зошто *медијацијата е пожелна техника за решавање на проблемите меѓу учениците во училиштето*? Постојат многу предности за регрутирање на помошта од врниците со цел да помогнат страните во конфликтот да постигнат заемно прифатливо решение (Besag, 1992, p. 123). Различни студии утврдиле дека **врничката медијација е добра стратегија за повремено подобрување на училишната клима** (Skiba, Boone, Fantanini, Wu, Strussell, & Peterson, 2011). Учениците вклучени во врничката медијација често изразуваат поголема подготвеност да им помогнат на своите другари да избегнат тепачки и да ги решат проблемите и помалку веруваат дека одредени индивидуи заслужуваат да бидат „претепани“. Но, вклучувањето во вакви процеси има ефекти и за самите медијатори. Учењето на процесот на медијацијата влијаело на стекнување сет на вештини што можеле да ги употребат во разрешување на некои идни конфликти (Ashley & Burke, 2009), влијаело на зголемување на самодовербата па дури и на подобрување на нивниот училишен успех. (Skiba, Boone, Fantanini, Wu, Strussell, & Peterson, 2011)

Генерално, добрите страни на врничката медијација се бројни и може да се сублимираат:

- децата/учениците стануваат активни во решавање на проблемите, поттикнување за самостојно доаѓање до договор за проблемите во опкружувањето, со што се зголемува и решителноста за спроведување на договорот;
- учат позитивни начини на решавање на конфликтните ситуации;
- повеќе се подготвени да преземаат одговорност;
- се уважуваат мислењата и вредностите на учесниците во медијацијата;
- создавање позитивна атмосфера и помагање во изградување на односите меѓу учесниците во медијацијата;
- информациите добиени во постапките за медијацијата се доверливи;
- се гради култура на слушање, дијалог и креативно решавање на конфликтите, затоа што меѓу оние меѓу кои постоел конфликт, поучени од искуството на пронаоѓање

на квалитетно решение, го менуваат својот став према конфликтот, така што преку процесот учи да се носи со конфликтите во иднина, дури и без помош на трета страна;

- тензијата меѓу децата и родителите, односно учениците и наставниците се намалува а самиот однос се подобрува;
- родителите и наставниците повеќе не се толку окупирани со решавање на секојдневните проблеми, особено оние што се јавуваат меѓу децата/учениците. (Isić, 2010, p. 131)

Кои конфликти се соодветни да бидат предмет на медијација? Секое училиште мора да одлучи кои типови на конфликти може да бидат посредувани од страна на ученици. Постојат автори кои сметаат дека тоа се случаи што се поврзани со физичко насилство. За случаите што претставуваат опасност за училишната заедница (дрога, кражби) или случаи што вклучуваат прашања надвор од компетентноста на учениците (расправи што ги вклучуваат родителите) постои став дека не треба да бидат предмет на медијација. Вообичаено медијаторот ги решава случаите што вклучуваат расправање, мали кавги, конфликти што произлегуваат од ширење на гласини, конфликти што вклучуваат мала вредност на пари или предмети што немаат голема вредност. (The Association for Conflict Resolution, 2007)

Кога и каде може да се одвива медијацијата? Со цел да се постигне доверливост, се смета дека во училиштето треба да постои посебна просторија во која ќе се одвива процесот на медијација. Оваа просторија, исто така може да се употребува и за состаноци на медијаторите, и во неа ќе се чуваат предметите што им се потребни на медијаторите (форми за извештаи, листа на конфликти што не можат да бидат вклучени во процесот на медијација). Ако нема слободна просторија, треба да се употреби друг простор што вообичаено не се користи. Постојат размислувања во литературата дека би можело некои сесии од медијацијата да се спроведуваат и на самото место каде што се појавил конфликтот, доколку постојат доволни услови за успешна медијација (приватност, и да нема лица или објекти што ќе го попречуваат процесот).

Друго прашање е ***кога треба да се одвиваат медијациите?*** Во принцип процесот на медијација не би требало да се одвива за време на часови. Во многу случаи, кога конфликтите не се толку сериозни може да бидат решени за време на паузите меѓу

часовите. Од искуствата на оние училишта што ја спроведуваат активно врсничката медијација, во просек во холот на училиштата, медијацијата траела околу 10-15 минути. Ако медијаторот верува дека разрешувањето ќе потрае подолго, медијацијата може да биде прекината или доколку не почнала да биде закажана по часовите. Сепак, многу од учениците можат да се откажат од медијацијата ако знаат дека треба да останат по часовите, што сепак најтешко им паѓа одземањето на слободното време. Така што треба добро да се размисли кога и како да се стимулираат учениците да дојдат на сесијата за медијација. Уште една напомена која што се нагласува во поглед на времето за медијацијата— многу е значајно медијаторите да реагираат што е можно побргу на барањата за медијација што се доставени од страна на учениците што се наоѓаат во конфликт. Закажување на медијацијата ќе ги поддржи и ќе ги мотивира учениците и ќе придонесе за успех на програмата генерално.

Кој ќе ја врши медијацијата? Тимот на медијаторите потребно е да ги рефлектира различностите на училишната заедница во сите нејзини аспекти, години, пол, етничка припадност, мајчин јазик, социоекономски статус итн (The Association for Conflict Resolution, 2007), со цел сите ученици да се чувствуваат удобно со учеството во процесот. Ако некој од учесниците во медијацијата смета дека тимот на медијаторите како целост воопшто не го отсликува него или пак нема доверба во нив (бидејќи потекнуваат од друга етничка припадност или не го разбира јазикот на кој сите тие зборуваат) може да постои отпор за вклучување во процесот. Друго прашањето поврзано со спроведувањето на медијацијата е *бројот на медијатори*. Во принцип во медијациите во казнената област, најчесто постои еден медијатор што ја води постапката. Но, кога станува збор за решавања проблеми меѓу ученици во училиштата, ситуацијата можеби е поспецифична, бидејќи станува збор за деца. Така, во некои училишта каде што се спроведувала медијацијата, некои медијатори, особено за време на нивната прва медијација, ја чувствуваат потребата да посредуваат со друг комедијатор. Медијацијата од двајца медијатори има определени предности со оглед на тоа дека медијаторите може да бидат пообјективни во анализата на тоа што се случило за време на медијацијата, секој медијатор е набљудувач и евалуатор на другиот. Кога конфликтот вклучува девојче или момче, употребата на двајца медијатори (момче и девојче) ќе овозможи баланс на родовите и поголема доверба во медијаторите. Ако училишната медијација е организирана на тој начин што медијацијата ја спроведуваат

двајца медијатори, тоа може да бара дополнителни ресурси и напори во едуцирање на медијаторите во поглед на процедурите на медијација кога се врши со друг медијатор. Според тоа, медијаторите мора да работат однапред во поглед на тоа кој што ќе работи и да креираат систем на знаци за различни ситуации (на пример „Потребна ми е помош“). (Ashley & Burke, 2009)

Постојат различни дискусии и во поглед *на возраста на медијаторите*. Вообичаено, во пилот-студиите, учениците што се вклучени во конфликтот не сакаат медијаторот да биде лице помало од неговата возраст, што можеби и е очекувано. Во принцип, а и идеално би било медијаторот да биде една година постар отколку страните вклучени во конфликтот (Ashley & Burke, 2009). Со оглед на размислувањето на децата, очекувано е дека во поголема мера поголемо почитување може да покажат спрема лице коешто е постаро од нив. Во спротивно може да се очекува да се чувствуваат понижени доколку медијаторот е помал од нив и да се откажат од учеството во самиот процес.

7.1.1.1 Фазите на спроведување на медијацијата

Еден од позначајните аспекти кај медијацијата се фазите низ кои таа поминува. Во принцип фазите низ кои поминува медијацијата во казнената област може да се применат и кај врсничката медијација.

1. *Дефинирање на проблемот*. Од дефинирањето на проблемот зависи колку успешно ќе се реши проблемот. Затоа е потребно медијаторот да им помогне на страните во конфликтот јасно да ја дефинираат ситуацијата, да ги изразат своите потреби и да направат разлика меѓу потребите и желбите. Оваа активност се завршува кога потребите на двете страни се јасно дефинирани.
2. *Пронаоѓање можни решенија*. Во оваа фаза медијаторот ги поттикнува страните во конфликтот да смислат различни решенија што би можеле да ги задоволат и едната и другата страна.
3. *Проценување на решенијата и избор на решенија*. Медијаторот треба да помогне решенијата да ги поделат на: решенија што се елиминираат и решенија околу кои ќе се договараат и коишто придонесуваат за разрешување на конфликтот. Тоа е

основниот начин на кој се покажува дека и двете страни се рамноправни во избирањето на решението за конфликтот.

4. *Донесување одлука. Во рамките на медијацијата треба да им се помогне на страните да донесат win-win решение (решение од кое имаат добивка и двете страни) отколку win-lose решение (решение од кое едната страна ќе добие, а другата ќе изгуби) за конфликтот.* Ако се појават неколку прифатливи решенија, потребно е повторно да се разгледа секое од нив. Медијаторот мора да се труди страните во медијација да постигнат потполна согласност дека донесеното решение ќе ги задоволи потребите на двете страни. Ако претходните чекори се спроведени на правилен начин, вистинското решение се наметнува.
5. *Одредување на начинот и спроведување на одлуките.* Можно е по постигнување согласност да се потпише договор што ќе ги обврзе страните да го спроведат решението за коешто се усогласиле. За да може донесената одлука во потполност да биде спроведена (кој, што, кога и како работи на спроведување на одлуката) се одредува начин на спроведување на решението. (The Independent Society for Education and Human Rights (SIEDO))
6. *Процена на успешноста на одлуките/решенијата.* Неопходно е да се процени ефикасноста на постигнатиот договор и да се овозможи сите учесници во медијацијата како и медијаторот да го кажат своето мислење. (Isić, 2010, pp. 129-130)

Врсничката медијација сè уште е тешка во преземањето и успехот во нејзината спроведување зависи во голем дел од планирањето, од обуката и од мониторирањето на програмата. **Бројни одлуки мора да бидат направени пред почетокот на врсничката медијација:** *Кои ученици ќе бидат погодни за да бидат медијатори и како ќе бидат избрани? Каде и кога ќе се случува медијацијата? Покрај тоа, обуката на учениците медијатори во оценувањето и во спроведувањето на врсничката медијација е круцијално бидејќи е проценето дека иницијалното обучување на врсничките медијатори бара доста посветеност (Flaherty, 2001, p. 45). Покрај тоа што може се создадени условите за спроведување на врсничката медијација, понатамошно мониторирање на програмата е суштинско.* Според тоа, успешните програми вклучуваат неделни или пак два пати во неделата состаноци со учениците медијатори за да обезбедат понатамошна обука и да

обезбедат дека медијаторите продолжуваат да бидат ефективни (Flaherty, 2001, p. 45). Со соодветно внимание на деталите за планирање, обука, следење и имплементирање, како дел од поширока училишна програма за превенција на насилство, се покажува дека врсничката медијација е надежна алатка што може да им помогне на учениците да ги научат методите за решавање на нивните конфликти без прибегнување кон насилство.

7.1.2 Конференции

Еден од предизвиците во ресторативната правда во училишните програми беше дефинирањето на тоа што се смета за конференција. **Конференцијата** генерално подразбира *формално структуриран разговор меѓу лица засегнати од некој конфликт во заедницата* (Wachtel, 2013). Училишните конференции се специфични за разлика од медијацијата по тоа што не учествуваат само двете инволвирани страни во конфликтот, туку и родителите, преставниците од училиштето и фацилитатор кој посредува и ја олеснува комуникацијата меѓу учесниците.

„Ресторативните конференции најчесто се воведуваат прво како пилот проекти со цел да се согледа успешноста од нивната примена. Се смета дека ресторативните практики во училиштата се прво воведени во Квинленд (Quindlend), **Австралија** во 1994 година во 119 училишта (Swanson & Owen, 2007). Во **Англија и во Велс**, во 2000 година започнува да се имплементира **проект за ресторативна правда во училишта** чија цел е да се редуцира делинквентното однесување и виктимизацијата. (Youth Justice Board for England and Wales, 2004)“ цитирано во (Јованова & Стојковска, 2010)

Некои го употребуваат концептот на **кратки** или **неформални конференции** додека други, **долги** или **формални конференции** (што се регистрирани поради мониторинг). Некои училишта преземаат пристап на формално водење, додека некои прифаќаат повеќе отворен модел кој е неформален, без службено водење на процесот. Основните училишта во Оксфорд ги употребувале неформално, така што ниту еден од конференциските процеси не бил сметан како официјална конференција. Основните училишта во Медвеј, употребиле различни и неформални конференции (кои исто така не се сметале за конференции) и формални конференции (Youth Justice Board for England and

Wales, 2004, p. 27), во зависност од случајот што треба да биде предмет на конференцијата. Сепак, каков вид ќе се употреби зависи и од училиштата, но и од инцидентите што е потребно да се решат по пат на конференција.

„Кој може да биде фацитатор кај конференцијата? Постојат различни практики во однос на тоа кој може да биде фацитатор. Така, конференцијата може да ја води лице што не е вработено во училиштето, но е посебно обучено за водење ресторативни конференции. Таква практика постои во Англија, во Нов Зеланд, каде во улога на фацитатор се јавуваат лица вработени во одредени служби за заштита на деца. Тие се **тимовите за малолетничка правда** (*youth offender teams*) основани во 1998 година во Англија со донесување на Законот за криминал и нереди (*Crime and Disorder Act, 1998*), коишто се надлежни да посредуваат кога се применуваат ресторативни мерки.“ „Во Нов Зеланд, тоа лице е **координаторот за малолетничка правда** (*Youth Justice Coordinator*) кој раководи при спроведување на училишните конференции. Покрај надворешни лица, во улога на фацитатори можат да се јават и вработени лица во училиштето коишто се посебно обучени. Тоа е во согласност со препораката на *McElreai* да има посебен центар за решавање конфликти во секое училиште.“ (McElreai, 1997) цитирано во (Јованова & Стојковска, 2010)

За кои инциденти се организира конференција? Кога станува збор за инцидентите што може да бидат предмет на конференција, најчесто се смета дека *треба да се работи за посериозни инциденти на повреда*, коишто се случиле во училиштето. Конфликтот може да биде: резултат на исти акти на повредување околу кои не постои несогласување или да е поврзан со многу нерешени несогласувања меѓу индивидуите и/или групи во училиштето

Најчести инциденти што се појавуваат во или надвор од училиштето, вклучуваат однесувања како: малтретирање, тепање, постојано попречување, имотна штета или кражба. Овие потешки и повторувани инциденти во училиштата заслужуваат да бидат предмет на конференцијата, особено затоа што нудат можност и на родителите за активно вклучување во решавање и надминување на проблемите кај нивните деца, без оглед дали се наоѓаат во улога на жртви или пак на насилници.

7.1.2.1 *Како се спроведуваат конференциите*

Кога ќе се појави сериозен инцидент, започнува процесот на конференција. Во процесот на спроведување на конференцијата не учествуваат само оние што директно се вклучени во инцидентот, но и нивните родители, како што може да биде повикан и некој од училишниот персонал (Wachtel, 2013). Најчесто конференциите треба да се спроведуваат во просторија во која има место сите да седнат во круг во кој е назначено кој каде би требало да седне.

Фацилитаторот пред состанокот потребно е да разговара со сите инволвирани, со цел да ги подготви за процесот и за одговарањето на прашањата. Значајно е секој што е присутен на конференцијата доброволно да присуствува на конференцијата (Wachtel, 2013). Целта на спроведувањето на конференцијата е да утврди каква **повреда била направена, што треба да се направи за да се поправи ситуацијата и како може ваквите ситуации да се избегнат во иднина**. Всушност, во текот на спроведување на конференцијата *фацилитаторот* им овозможува на *сите да размислат што се случило и на кој начин биле погодени од ситуацијата*. Кога на сите страни на едно место им е овозможено правото да го кажат своето мислење за ситуацијата постојат добри услови за разрешување на ситуацијата, но и за преземање одговорност за она што се случило. Од самата дискусијата што се водела за време на конференцијата, не само што се разрешува ситуацијата, туку може да произлезат и насоки за неопходни промени на училишните структури, политики и практики со цел да се минимизира можноста за повторување на несоодветните или насилничките однесувања.

Покрај начинот на спроведување, најзначајно од сè е **колку конференциите се покажале како ефикасен начин на разрешување на проблемите во училиштето**.

Постојат малку истражувања што се фокусирани на евалуација на ефектите од конференциите во училиштата. Австралија меѓу првите започнала да врши истражувања во оваа област. Камерон и Торсборн (Cameron and Thorsborne) (2001) изјавиле дека конференциите биле утврдени како ефективни во училиштата, особено во справување со малтретирањата во училиштата. Студија во преку 100 австралиски училишта утврдила дека училишните конференции биле високо ефективни во справување со инцидентите со сериозна повреда (Ashley & Burke, 2009). Во Велика Британија, во рамките на проектот

„Nottingham Restorative Conferencing“ (Tinker, 2002), се евалуирале серија од 105 конференции во осум училишта врз основа на критериумот „дали сите прашањата биле решени“ и „дали нема понатамошни проблеми меѓу учениците што биле вклучени во конференцијата“. Тинкер (Tinker) изјавил дека 78% од конференциите биле потполно успешни базирани на овие критериуми, додека 16 % биле делумно успешни. (Youth Justice Board for England and Wales, 2004, p. 12)

Од друга страна, бројни евалуации покажале поинакви резултати. Морисон (Morrison) (2001) изјавува дека во училиштата ретко се употребувале конференциите базирани на ресторативната правда, но и при нивната примена се добиени различни резултати. Евалуацијата од пилот-истражувањето во Ламбет (Lambeth) училиштата спроведено од Едгар (Edgar) и соработниците (2002) утврдила дека имплементацијата била бавна, дека постоел недостаток на координација и јасност, но дека раните знаци покажувале дека конференциите покажуваат надежни знаци за справување со сериозни конфликти во училиштето преку разрешување на споровите, постигнување блискост и враќање на топлината. Еден изненадувачки резултат што се покажал при спроведување на евалуацијата е дека случаите коишто доаѓаат на конференции често вклучуваат многу виктимизации на двете страни – (односно менување на улогите на страните – еднаш се во улога на насилник, друг пат во улога на жртва) (Youth Justice Board for England and Wales, 2004, p. 12). Ова укажува на фактот дека во бројни конфликтни ситуации што се појавуваат во континуитет, двете страни може да се најдат и во двете улоги, понекогаш како жртви, понекогаш и како насилници.

Сепак, кога се зборува за успешност на една практика **не зависи само од начинот на кој таа е формулирана, начинот на кој се спроведува, туку е потребна и поширока институционална поддршка на процесот** со цел да произлезат позитивни резултати.

7.1.3. Кругови

Круговите потекнуваат од традицијата на одредени заедници во минатото, каде што луѓето се собирале во круг со цел да се разберат, да разменат мислења, да ги решат проблемите или да се помират. Наједноставно кажано, круговите или пак мирољубиви кругови, ги доведуваат луѓето заедно да зборуваат за проблемите и да го решат

конфликтот. Целта на круговите е со нудење можности за безбедна и отворена комуникација, да се разреши конфликтот, да се зајакнат врските меѓу учесниците и да се воспостави почит и разбирање меѓу учесниците.

Денес круговите се употребуваат во различни контексти. Но, она што е предмет на овој труд се круговите се употребуваат во училиштата. Во принцип, кога се зборува за разрешување на конфликти меѓу учениците или пак за определени проблеми со кои се соочуваат, се смета дека седењето на учениците во круг овозможува подобра поврзаност и комуникација меѓу учениците кога се зборува за определени проблеми.

Спроведувањето на кругови во училниците за разрешување на определени конфликти во суштина треба да се базира врз определени принципи, како што се: **практика да давање и примање комплименти, креирање агенда направена од учениците, развивање добри комуникациски вештини, учење, разбирање и почитување на разликите, испитување на причините зошто луѓето прават тоа што прават, практика на играње на улоги и бура на идеи за решавање на проблемите и фокусирање на пронаоѓање на непунитивни решенија.** (Clifford)

Со кругот во рамките на училиштата во принцип раководи обучен фацитатор (олеснувач) често нарекуван „чувар на кругот“ кој ги охрабрува учесниците да делат информации, гледишта и лични чувства (во улога на фацитатори може се појават наставниците). Фацитаторот може да употребува одреден предмет што ѝ дозволува на личноста што го поседува можност да зборува без попречување. Другите во кругот треба да останат тивки и да слушаат она што се споделува. Токму можноста што им се дава на учесниците да зборуваат и да бидат слушнати од другите е суштинско при разрешување на конфликтите и надминување на проблемите. Круговите не секогаш значат дека е потребно да постои определен конфликт меѓу учениците за да може да се спроведуваат. Често пати, круговите може да бидат употребени повеќе неформално, како форум за дискусија за прашања како што се присуство на дрога, алкохол или пак насилство во училиштето и надвор од него (Ashley & Burke, 2009). Но колку и како ќе се спроведуваат овие кругови (повеќе на неформален начин) во голем процент зависи и од умешноста и од способноста на фацитаторот во чијашто улога наставниците би требало секојдневно да се наоѓаат.

7.1.4 Совет на класот/одделението

Во рамките на ресторативните практики може да се наведе и советот на класот/одделението. Доколку децата треба да бидат охрабрани да носат одлуки и да стекнат самопочит преку самодисциплина, тогаш одговорноста мора да ги следи нивните постапки. Советот на класот ù дозволува на група на врсници да ги исцрта своите граници за однесувањето и врз основа на тоа да носи одлуки за однесувањето што е негативно за другите. Тој совет е особено значаен, бидејќи учениците ги создаваат критериумите за добро и за лошо однесување, **така што проблемот што го создале децата, ù се враќа на групата врсници**. Колку што е повлијателна групата на врсници, одлуката ќе биде поефективна. Токму во вакви ситуации класот се употребува за донесување одлуки.

Наставникот има **неутрална улога и има должност да ја пренесе одлуката од групата на врсници**. Нормално, при донесување на одлуката од страна на советот на класот, би било разумно да се отстрани ученикот што покажал несоодветно однесување, додека дискусиите течат, да им се даде можност на посрамежливите деца да ги кажат своите погледи без страв од заплашување, со цел и тие да имаат право да бидат слушнати. Исто така е значајно да се најдат сите сведоци на случајот, со оглед дека набљудувањето на случајот од трето лице е круцијално. Утврдувањето што се случило може да биде далеку поразлично од она што ученикот го прикажува. На пример, двајца ученици биле вклучени во тепачка, едниот се чини дека е жртвата. Но, по изјавата на сведокот се утврдило дека детето што изгледа дека е насилник често било провоцирано или било постојано малтретирано и поради тоа возвратило на нападот.

Кога станува збор за советот на класот, мора да се напомене постоењето на една опасност кога се во прашање децата. Тие може да бидат многу сурови кога им е дадена моќ да им судат на нивните врсници. Тоа може да води до барање ученикот што покажал насилничко однесување да биде престрого казнет. Сепак, потребно е советот на класот да размисли како тие би се чувствувале доколку казната им била наметната ним и потоа да ја донесат одлуката. Наставниците во ваквите процеси само треба да обезбедат модерирање и фер постапка. Откако ќе биде донесена одлуката, решението повторно му се враќа на

советот на класот и се бара одговорност од неговите членови што нив за решението што го донеле.

За дел од учениците да се биде дел од решението е многу позитивно, затоа советот на класот може *да подготви листа за тоа „што не е дозволено“* (како, на пример, тепање, нарекување со погрдни имиња, крадење, расипување на одморот, тепање во тоалетите, заглавување тоалетна хартија во умивалник и оставање на чешмите, константно попречување на работата на класот) и притоа да *дадат можни сугестии во поглед на тоа кои се најсоодветни мерки во случај на манифестирање несоодветно однесување*, како на пример: немање одмор една недела, забрана за одење на часови за пливање, испраќање кај класната раководителка, доаѓање на родителите во училиштето, работење во посебен дел далеку од другите во класот, забрана за гледање телевизори една недела, забрана за одење во училишното бифе и др (Halbert, 2002, p. 141). Ова можеби не се решенијата што возрасните би ги избрале, но тоа не е всушност поентата. Кога нивниот глас ќе биде слушнат, тие покажуваат и поголема соработка за други работи, затоа што им се дава слобода да донесат свои решенија во поглед за начините на однесување. Нормално дека позитивното однесување треба да биде наградено со цел оние коишто вршат насилство да имаат стимул да се променат (Halbert, 2002, p. 141). Токму преку ваквите пристапи се укажува и се акцентира активната улога на учениците. Сите решенија во кои ќе бидат вклучени учениците даваат добра основа тие да бидат поефективни во поглед на однесувањето на децата и во училиштето, меѓутоа и надвор од него.

7.1.5 Врсничка порота

Врсничка порота некогаш нарекувана и тинејџерска порота, младински суд или врснички суд е *програма во која ученици волонтери водат случаи за мали делинквентни акти или за училишни престапи.*¹⁸

¹⁸ Под делинквентни акти се подразбираат, определени дејства што може да се сметаат или за кривично дело или за прекршоци (казнивни дела), додека под училишни престапи се сметаат, определени однесувања коишто претставуваат несоодветно однесување во училиштето, што не може да се квалификува ниту како кривично дело ниту како прекршок.

Врсничката порота како програма може да постои како проект и во полициските оддели, во службите на заедницата, но и во училиштата. Во рамките на врсничката порота, учениците што се обучени за врснички поротници се сретнуваат со ученикот што е испратен поради некој дисциплински прекршок во рамки на училиштето. Кај врсничката порота, постои и возрасен координатор што ја надзира работата на врсниците поротници. Во процесот што се спроведува, врсниците поротниците нудат насока и поддршка на ученикот и се обидуваат да склучат договор со ученикот во кој ќе ги наведат дејствата што треба да ги изврши ученикот со цел да ја надомести/поправи штетата што настанала од неговото однесување. Во насока на подобро утврдување на причините коишто стојат во заднината на ваквото однесување кај ученикот, врз чијашто основа и ќе се темели одлуката којашто ќе ја донесат, поротниците може да се поврзат со локалните служби со цел да добијат ваков вид информации. (Ashley & Burke, 2009)

Постојат определени податоци што укажуваат дека во некои земји се применува врсничката порота како начин за донесување решение во случај на несоодветно однесување на ученикот. Врз основа на анализата на литературата може да се забележи дека вакви видови програми се доста присутни во училиштата во САД. Во врска со искуството со врсничката порота, од анализирани 100 програми на врснички пороти што постојат во Илиноис (САД), половина од нив се спроведуваат во училиштата. Во 2001 во неколку јавни училишта во Чикаго бил спроведен пилот проект за врсничка порота употребувајќи ги принципите на ресторативната правда. Училиштата што ја имплементирале оваа ресторативна практика утврдиле позитивни резултати. Во 2007-2008 година, 90 % од договорите од врсничката порота биле завршени. Евалуацијата утврдила дека од академските 2005-2007 година, врсничките поротници помогнале да се избегнат повеќе од 1000 денови на привремено исклучување на децата од училиштата. (Ashley & Burke, 2009)

Интенцијата на оваа практика оди во насока дека со дозволување на учениците да преземат водечки улоги на некое ниво од процесот, вклучително и развојот, планирањето и имплементацијата на програмата, врсничките поротници ги ставаат младите во централна улога за утврдување на несоодветното однесување на учениците, одлучување за мерката и одговорност за нивно спроведување. Според тоа, со овозможување на ваква позиција на учениците да се појават како поротници веројатно се овозможува развивање на чувството

на одговорност кај учениците и за начинот на кој тие се однесуваат, но и за она што се случува околу нив. Меѓутоа треба да се напомене дека поради нивната недоволната развиеност и непримена во голем дел од европските држави, начинот на спроведување и ефектите од оваа ресторативна практика допрва треба да се анализираат.

7.2 Програми наменети за жртвите

Советување на жртвите и на сведоците

Советувањето на жртвата и други интензивни интервенции може да бидат дел од спектарот на мерки за превенцијата на насилство, затоа што недавањето на советување, помош и поддршка на жртвата за надминување на траумата од насилство, може да произведе и насилно однесување на самата жртва. Затоа е потребно *задолжително советување за децата коишто биле виктимизирани од некој облик на насилничко или агресивно однесување*. Прво нешто што треба да се направи е **детето да се ослободи од стравот**. Учениците што се жртви на насилно однесување, често не сакаат да зборуваат за тоа, затоа што се плашат да не дознаат другите ученици, а особено насилниците (Olweus, 1993). Според тоа, клучно е ученикот да се ослободи од анксиозноста така што веднаш треба да му се соопшти дека се она што ќе го каже е доверливо. Тоа е многу важен момент зошто секогаш постои можност насилството да се повтори во иднина и во тој случај ученикот-жртва нема да извести некој од возрасните. Во некои случаи жртвите го објаснуваат насилството како резултат на некои лични карактеристики или како резултат на сопственото однесување. Себе се обвинуваат за тоа што им се случило. Затоа е важно и неопходно ученикот потполно да се ослободи од чувство на вина (со исклучок на оние што се појавуваат и во улога насилници-жртви) но, ако постојат некои однесувања кај жртвата што го зголемуваат ризикот од виктимизација, потребно е стручните лица да работи на нивно отстранување.

При советувањето важен сегмент од разговорот *се чувствата на жртвата*. Депресијата, анксиозноста, ниското самопочитување на ученикот се чести емоционални реакции на виктимизацијата (Rigby, 2007). Sprema резултатите од истражувањата постојат големи индивидуални разлики меѓу учениците во тој поглед. Некој на насилство реагира со бес, додека некој со тага. Особено психолошки се оптоварени учениците што на

насилството на другите реагираат со тага, затоа што сметаат дека не можат ништо да направат за да ја променат ситуација во која се наоѓаат (Rigby, 2007). За таа цел потребно е стручното лице да го увери ученикот дека секоја емоционална реакција е нормална и природна и да пронајде начин жртвата да се справи со своите чувства. (Ninković, 2010)

Програмите што се насочени кон жртвите се особено значајни кога станува збор за насилство во кое лицето се наоѓа во таа позиција во континуитет. Кога ќе настане одредена конфликтна ситуација или пак насилничко однесување, вниманието е насочено кон оној што манифестирал насилничко однесување, а ретко се разгледува состојбата кај жртвата којашто не секогаш мора да се манифестира на некој видлив начин. Затоа посебно се инсистира кога се креира определена политика и програма, *задолжително програмите за жртвите да бидат ставени на исто ниво како и програмите што се насочени кон децата кои покажуваат несоодветно или насилничко однесување*, програми што за жал често изостануваат во училишните практики во Република Македонија.

7.3. Предизвици за имплементирање на ресторативните практики

Училиштата имаат тешка задача за едукација, инспирирање, поддржување и дисциплинирање на нејзините ученици. Работата на училиштата станува значително тешка со оглед на лимитираните ресурси, приоритети и повисоки очекувања. Кога училиштата се соочуваат со вакви пречки, очекувано е да постојат и предизвици и за имплементирањето на ресторативните програми.

Најпрво се смета дека ресторативните програми земаат **повеќе време** отколку традиционалните дисциплински акции на казнување и исклучување. Но, *додека иницијалното време за инвестирање може е суштинско, ресторативните практики може да заштедат време со превенирање на проблемите уште во раната фаза*. **Втор предизвик** во поглед на ресторативните практики, исто така, може да биде **потребата од определени средства**, во зависност од практиките. Ресторативната правда може да биде без никакви трошоци кога само е инкорпорирана во училишните часови. Но финансирањето може да биде неопходно за обука во училиштето, прекувременно работење на наставниците, промотивни материјали. **Трет предизвик** во спроведувањето на програмите и на мерките базирани на ресторативна правда сигурно во различни држави во

различни услови може да наидат на пречки, на проблеми или на потешкотии во нивното спроведување (*мал број барања за медијација, немотивираност на учениците да станат медијатори и други*) (The Independent Society for Education and Human Rights (SIEDO)), што како пречки понекогаш во некои училишта, тешко може да се надминат.

Сепак, сите овие предизвици не значат дека треба да бидат и причини за отфрлање и непрактикување на ресторативните практики. Позитивните резултати што се покажале во бројни истражувања и евалуациите на програмите базирани на ресторативната правда, се многу поголеми отколку ефектите од традиционалните мерки и активности како што често во вакви услови се преземаат. Процесот на нивно внесување во училишните политики, како и нивното практикување при решавање на проблемите во училиштето, е подолг процес, но ефектите што се добиваат од ваквиот пристап на решавање на проблемите се долготрајни. Затоа, колку и да може да биде отежнато самото воведување и спроведување на овие ресторативни практики, потребата тие да бидат дел од училишните програми е неопходност.

8. Фази на креирање и спроведување превентивни програми за насилството во училиштата

Пред да зборуваме за фази на креирање на превентивни програми, потребно е да направиме термилошка разлика меѓу неколку поими коишто се употребуваат: *политика, стратегија и програми*. Многу од авторите честопати не прават строга разлика меѓу термините, иако тие во суштина не би требало да се изедначуваат. Во таа насока, Светската здравствена организација дава дефиниција за политика за насилство во која нагласува дека *„таа е документ што ги поставува основните принципи и ги дефинира целите, дава приоритет на акции и механизми за координација за превенција на повредите и намалување на нејзините здравствени последици“* (World Health Organisation, 2006, p. 4). Вообичаено терминот „стратегија“ се употребува за да одговори на прашањето „како“, односно стратегијата ги дефинира главните насоки и потребните акции со цел да се постигнат целите на политиката, додека пак „акциониот план“ или „програми“ се уште подетално пропишани и не само што ги дефинираат временските рамки, специфичните

активности и потребните ресурси, но, исто така, овозможуваат насока како да се имплементираат, како да се мониторираат и како да се евалуираат активностите.

Кога станува збор за превенцијата, особено е значајно **низ кои фази поминува креирањето и спроведувањето на превентивната програма.**

Првиот чекор при креирање и имплементација на превентивната програма за училишното насилство *е едукацијата на учениците, училишниот кадар, родителите* во поглед на самиот проблем и запознавање на методите на рана идентификација на знаците што укажуваат присуство на насилство. Во процесот на едукација, училишниот кадар треба да се запознае со самата појава (нејзините феноменолошки и етиолошки аспекти), достапните пристапи за превенција на насилството и особено да се едуцира во поглед на ресторативните практики и развивање вештини за нивно спроведување.

Вториот чекор од процесот на креирање на превентивната политика и програма *е воспоставување стандарди на однесување коишто ќе им дадат јасна порака на учениците дека каков било облик на насилство во училиштето е неприфатлив и нема да се толерира.* Особено е значајно во рамките на Статутот на училиштето, да се предвидат забраните како на **физичкото насилство, така и на психичкото и на вербалното насилство** и притоа на **јасен и соодветен начин да се дефинира што се подразбира под насилство.** Овој чекор е круцијален во процесот на воспоставување на локална политика за превенција на насилничко однесување (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009, pp. 41-49). Притоа, во рамките на актите на училиштата да се дефинира пристапот во реакцијата и можниот репертоар на постапки и мерки што може да ги користи училиштето.

Третиот чекор се однесува на *воспоставување долгорочна и активна соработка на училишниот кадар со родителите и локалната заедница во целиот процес на креирање и имплементирање на превентивните активности.* Училишниот кадар треба да ги охрабри и да ги поддржи учениците за активна вклученост во процесот на креирање, но и применување на програмата. **Овој чекор се однесува на две главни прашања: прво, ова го демонстрира степенот до кој сите субјекти вклучени во училиштето ù даваат приоритет на потребата за успешност на програмата против насилство и дека успешна ќе биде само онаа програма во училишта во кои субјектите се доволно загрижени и инволвирани и ја сметаат програмата за суштинска и неопходна да се**

следи. Во овој дел особено значајна е институционалната поддршка, во смисла на поддршка од страна на директорот од училиштето, но и од градоначалниците на локалните заедници.

Четвртиот чекор во креирањето на превентивната програма вклучува предвидување разновидни вежби и техники за учење на социоемоционални вештини, интервенции за рана превенција и постапки и мерки базирани врз принципите на ресторативната правда како дел од превентивна програма. Она што е темел на секоја политика е **задолжително** спроведување на одреден број на часови од вежбите за учење на социоемоционалните вештини во рамките на редовната настава во училиштата.

Вежбите и техниките што ќе се спроведуваат со цел да се влијае врз формирање позитивен и креативен образец на однесување и мирно и ненасилно решавање на конфликтите, *зависи пред сè од возраста на учениците. Играње на улоги, групни дискусии, препознавање различни емоции, решавање проблем, играње во приказни во кои има насилство и начинот на кој учениците би го решиле, играње улоги во кои ќе се избере еден добар и еден погрешен начин на стекнување пријатели, пишување весник за класот во која учениците ќе ги опишат позитивните и негативните случувања, ученик на неделата и опишување на неговите позитивни карактеристики (со тоа се влијае на креирање на позитивна слика на учениците), вежба со која учениците ќе опишат како би изгледало совршено училиште, давање задачи секој ученик да кажува барем по една добра работа во денот на некој друг ученик во класот.* (Elliot, 2002)

Од постапките и од мерките што се преземаат за решавање на насилството или конфликтот, врз основа на принципите на успешните превентивни политики, превентивната програма треба да предвиди примена на *мерки што нема да се фокусираат на казнувањето*, суспендирањето и стигматизирањето и исклучувањето, *туку на поправање, помирување, отстранување на штетите, одговорност и реинтегрирање*, како и примена на ресторативни програми како што се училишни конференции или медијација, кругови, училишните бордови на одговорност и врсничка порота. Во училишните превентивни програми *задолжително треба да се воведат мерки што ќе им дадат помош и заштита на жртвите* (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009, pp. 41-49), но и *помирување и поправање на односот* со сторителот.

Врз кои принципи треба да се базира секоја превентивна програма?

Секое училиште својата превентивна политика и програми треба да ги базира врз неколку принципи. ***Емпириско и теоретско поткрепување*** на училишната превентивна политика и програма е основа за нејзина правилна концептуализација и конструкција. ***Развиена свест и активна и конструктивна соработка*** за превенција на училишното насилство и конфликтите кај училишниот кадар, родителите и заедницата. ***Континуирани обуки на училишниот кадар*** за нови облици на училишно насилство и нови превентивни мерки и ресторативни практики. ***Мотивација и заложување од сите заинтересирани страни. Превенција и рана интервенција*** (воведување мерки за позитивен образец на однесување и мерки на рана интервенција) ***и ресторативен пристап и методи***, со цел поправање, помирување, реинтеграција (Јованова & Стојковска, 2010) ***но и евалуација на училишната програма*** со цел нивно приспособување, е односно изменување во согласност со конкретните околности и услови.

Многу значаен аспект на превенцијата на насилство во училиштето е *систематскиот пристап со вклучување на сите засегнати страни во процесот на креирање и спроведување на превентивната училишна политика и програма*. Затоа се вели дека кругот на спречување на насилство не завршува во училиштето. Покрај поддршката од локалната заедница не треба да се заборава дека родителите ја делат одговорноста за спречување на насилничкото однесување на децата. Без поддршка од страна на родителите за почитување на принципите и правилата врз кои почива превентивната политика и програма не може да се очекуваат ефикасни резултати. Разговорите во училиштето за развивање позитивен образец на однесување со другите ученици, ненасилни начини на решавање на конфликтите во училиштето, треба да *продолжат и пред сè да се поддржуваат и во рамките на семејството*.

9. Евалуација на превентивните програми и мерки за насилството во училиштата

Многу превентивни програми покажуваат знаци на успех, но не ретко се случува училиштата да развиваат определени програми без доказ за нивниот потенцијал. Со цел да се зголеми можноста за успех на програмата, училиштата го менуваат ставот во поглед на

програмите што ќе ги применуваат. Финансиските помагатели нема да обезбедат ресурси за програмите, вклучително и за превенција на насилство, без квалитетни евалуации и податоци што ја демонстрираат нивната ефективност.

Утврдувањето кои типови на програми или која комбинација на компоненти на програмата се најдобри за определено училиште бара проценка на *училишните околности, на училишното тело и на ресурсите*. Процените мора да се спроведуваат така како дејствува програмата, со цел да се интегрираат определени промени во насока на развој на програмата и подобрување на резултатите. Ваквите процени, односно евалуациони податоци може да се искористат за барање за финансиска поддршка за продолжување на програмата. Токму ова го наметнува *истражувањето на улогата на евалуацијата што одговара на прашањето: Што функционира во превенција на насилството?*

Во рамките на секоја евалуација се поставуваат трите најзначајни прашања:

1) Кои се резултатите од програмата и што тие промениле 2) Кои квалитети на програмата ја прават таа да функционира или да биде ефективна и 3) Дали програмата е ефективна во поглед на трошоците? (Pradet, 2007)

Со цел да се одговори на овие прашања, се поставува едно техничко прашање, односно како треба да се одвива **процесот на собирање на овие информации за ефективноста на програмата?** Постојат три основни компоненти на секоја евалуација што ќе ги направи резултатите поразбирливи и валидни. ***Првата е собирање податоци за резултатите пред интервенцијата (програмата) да е имплементирана.*** Овие информации му овозможуваат на училиштето да воспостави база на податоци за однесувањето на учениците, оценките, присутноста итн. Од чија промена понатаму може да се утврди дали програмата функционира. ***Втората компонента е проценка, доколку е возможна, компарација на група на ученици (или на училници или на училишта) што не биле подложени на интервенција.*** Групата за споредување (пожелно е да биде слична со учениците каде што е имплементирана интервенцијата во поглед на години, пол, ризик итн.) ќе дозволи утврдување дали и како програмата се покажала ефикасна кај децата што што биле вклучена во неа во споредба со оние кои не се вклучени во програмата. Пред почетокот на спроведување на програмата се формираат две групи: експериментална што ја прави училиштето во кое ќе се спроведува програмата и контролна група, што е формирана во училиштето којашто по можност е вооедначена во однос на клучните

карактеристики со експерименталната група. *Третата компонента од ефективниот дизајн на евалуацијата е случајна процена на учениците од групата што е подложена на третман или контролната група.* По спроведување на програмата, повторно се утврдува состојбата во експерименталната и во контролната група, а за успешноста на програмата се зборува кога има одредени промени во експерименталната група споредено со промените во контролната група. (Flannery, 1999)

Ако во училиштето кадешто е применета програмата е констатирано подобрување, но ако до тоа дошло и во контролната група, програмата нема да се смета за ефикасна. Од друга страна, може да се случи во експерименталната група да е констатирана иста состојба пред и по интервенцијата, но во контролната група состојбата е значително полоша. Во тој случај, програмата ќе се смета за ефикасна, затоа што изгледа успеала да ги спречи негативните трендови што би влијаеле ако програмата не дејствува. Но, за жал, овој дизајн не овозможува јасен одговор на значајно прашање: како училиштето знае дека набљудуваните промени се резултат од програмата? Резултатите може се должат едноставно на тоа што учениците од помалите одделенија созрале, имаат подобри социјални вештини и се помалку агресивни. Спротивно, некои програми коишто биле евалуирани не покажале значајни намалувања на агресивното однесување меѓу децата и првичната констатација била дека програмите се неефикасни (Tolan, Guerra, & Kendall, 1995). Но, истражувачите почнале да укажуваат на фактот дека многу деца со текот на времето го зголемуваат агресивното однесување (Tolan, Guerra, & Kendall, 1995). Исто така, можно е, на пример, да постои општ тренд на намалување на насилството во определен период, така што и кај примена на потполно неефикасна програма би била констатирана разлика пред и по, што би била погрешно гледана како резултат на програмата (Flannery, 1999). Или можеби постојат законити промени во насилството на почетокот и на крајот на училишната година, така што ако програмата трае една училишна година, а промените би се тестирале на почетокот и на крајот на училишната година, тоа би можело да влијае врз резултатите што би се добиле од евалуацијата. На пример, можеби насилството по правило е изразено на почетокот на училишната година кога се формира и се стабилизира хиерархијата внатре во одделението, а подоцна насилството се намалува. Или обратно, можеби со приближување на крајот на училишната година, конкуренцијата околу оцените и зголемената нервоза меѓу учениците и

наставниците го зголемува насилството. Тоа навистина можеше да се забележи при спроведувањето на истражувањето од проектен тим на Факултетот за безбедност, што се спроведуваше на крајот на школската година кај учениците од осмо одделение, каде што беше забележана зголемена нервоза кај учениците поради мислењето дека тие се главни во училиштето или пак дека заминуваат од училиштето и немаат потреба да внимаваат како ќе се однесуваат.

Покрај прашањето за процесот на одвивање на евалуацијата, се наметнува друга дискусија околу евалуацијата што може да се појави во *два вида – самоевалуација и независна евалуација* (Flannery, 1999). Која евалуација е посуштинска, самоевалуацијата и евалуацијата? Кога лицата што креирале одредена програма ја спроведуваат и евалуацијата (самоевалуација), тогаш големо е очекувањето тие да бидат пристрасни во поглед на ефектите и со тоа да се наметне дилема за добиените податоците од таков вид евалуација. Во таа насока, независните евалуации на програмите за намалување на училишното насилство се всушност оние што се суштински потребни. Често во извештаите за процена на програмите се акцентира недостатокот *на независна евалуација*, па дури и кога тие биле објавени, обично се покажуваат во облик на намалување на процентите и не се обидуваат да направат анализа на ефектите на трошоците од интервенциите (Smith, 2003). Сепак, најиздржаните евалуации би требало да бидат спроведени од трети лица што никогаш нема да бидат обвинети за каков било интерес од резултатите.

Втората дилема е *грижата во врска со изворот на податоци*. Некои евалуации се базирани повеќе врз извештаите од наставниците – дали наставниците чувствуваат или мислат дека интервенцијата помогнала. Иако и тоа има определено значење, но немаат некоја силна вредност, тие се базираат врз впечатоците на оние што се инволвирани, што е индиректна рефлексивност за тоа што доживуваат учениците. Други евалуации што се базирани врз училишните дисциплински извештаи, исклучувања, извештаи за инциденти, се особено пообјективни, но многу фактори влијаат затоа што претставува инцидент (Smith, 2003). Евалуациите базирани врз извештаите од учениците (самопријавување, пријави од жртвите, пријави од врсниците) можеби имаат најголема валидност, но податоците што се добиваат од набљудувањето може да имаат висока вредност, иако ова е очигледно тешко и скапо да се спроведе.

Покрај сите дилеми во поглед на спроведување на евалуацијата, основната забелешка на истражувачите е дека програмите за превенција на насилството, по одреден временски период не се евалуирани. Често пати, непостоењето евалуација на програмите е под изговор дека не треба да се трошат и така сиромашните ресурси за евалуација кога средствата може да се потрошат на обезбедување програми и услуги (Popadić, 2009, p. 258). **Шафер и Корн (Schafer and Korn) (2003)** велат: „Има бројни и креативни предлози, проекти и програми против насилството во училиштата, но сè додека никому не му е грижа за нивното научно оценување, постигнувањето каков било успех ќе биде чудо.“ Во таа насока, **главната поента на евалуацијата како процена на ефектите е услов за развој на програмата, нејзино менување или пак отфрлање.** Во духот на она што го констатираат авторите, во Република Македонија може да се забележи дека мал процент од програмите биле правилно евалуирани (дури и да не постои вистинска евалуација). Најчесто кога се коментира за ефектите, се укажува за позитивните резултати, без да се направи иницијално мерење на насилството, со цел да се утврди дали и во која насока се појавуваат позитивните резултати. И она што најчесто се случува, носителите на програмите зборуваат за позитивните резултати веќе по првата година од спроведување на истата, иако *според сите научни сознанија ефектите од добра превентивна програма може да се очекуваат по нејзино континуирано спроведување во подолг временски период.* Во таа насока, она што се очекува на планот на превенција, покрај донесување определена политика и програма за превенција на насилство во училиштата, е и спроведување нивна внатрешна и надворешна евалуација со цел нивно дополнување, изменување или пак нивно заменување!

* *
*

Врз основа на изложеното во овој дел на трудот, може да се констатира:

Превенцијата на насилството меѓу децата е најзначајниот дел, но и цел на истражување на ваквата појава. Особено значајно да се напомене е дека превенцијата може да биде примарна, секундарна и терцијарна, во зависност од целната група кон која се насочени мерките на превенција. Кога станува збор за моделите на превенција на насилството, постојат неколку модели на кои таа може да се базира, како што е моделот на нулта толеранција, моделот на law enforcement, моделот на учење на социоемоционални вештини и моделот на ресторативна правда. Притоа може да се констатира дека не постои идеален модел на превенција, бидејќи потребите и проблемите на секое училиште се различни, па врз основа на тоа, потребно е да се применат низа пристапи во справување со насилството во училиштата.

Битен субјект што може да има позитивен инпут во успешната превенција најпрво се учениците, односно нивната активна улога во процесот на креирање и на спроведување на превентивната политика и програма. Без нивната партиципација, и најдобрата програма ќе остане без успех. Покрај учениците, семејството е главна заедница што треба да се грижи за развој на позитивниот начин на однесување кај своето дете и со тоа да влијае на намалување на насилничкото однесување. Но, покрај воспитувањето на своето дете, значајно е семејството да биде вклучено и во животот на детето во училиштето и да бидат активни во процесот на имплементирање на определена превентивна програма. Она што се работи во училиштето треба да биде поддржано и практикувано и во рамките на семејството. Голем дел од своето време децата го поминуваат во училиштето, така што функцијата на училиштето во поглед на превенцијата на насилството е огромна. Особено значајно е училиштата да создадат позитивна училишна клима, каде што ќе се одвива правилно процесот на образување и воспитување. Во рамките на превенцијата на насилството, се поставува прашањето за внесување на училишниот полицаец. Истражувањата покажуваат доста предности од нивното работење, но сепак, не значи дека секое училиште има потреба од негово поставување.

Значајно е да се напомене улогата на медиумите и искористување на нивната моќ за влијание врз начинот на однесувањето на децата. Поголема застапеност на едукативните емисии, кампањи и програми сигурно би имале позитивно влијание врз процесот на учење, но и развивање позитивни вештини.

Во овој дел од трудот се акцентира потребата од вметнување вежби за развивање на социоемоционалните вештини кај децата, коишто се столбот за правилен развој на децата. Покрај раната превенција, потребно е превентивните програми да се базираат и на ресторативната правда, односно примената на ресторативни практики во училиштата. Најчести ресторативни практики коишто се користат во училиштата се врсничката медијација, конференциите, круговите, советот на класот и врсничката порота. Во рамките на превентивните програми значајно е да се напоменат и програмите наменети за жртвите коишто задолжително треба да се спроведуваат во училиштата. Сепак и ресторативните практики се соочуваат со доста предизвици во делот на нивното имплементирање.

Значаен дел кај превентивните програми е нивната евалуација. Потребата за евалуација на ефектите од програмата се наметнува во насока на утврдување на позитивните ефекти, но и недостатоци на програмата, што ќе служат како насока за нејзиното менување, дополнување или пак нејзино заменување со некоја друга програма.

**ЕМПИРИСКО ИСТРАЖУВАЊЕ ЗА НАСИЛСТВО МЕЃУ ДЕЦАТА ВО
УЧИЛИШТАТА**

Насилството меѓу децата во училиштата како криминолошко-виктимолошка тема покрај теоретското објаснување наметнува и нејзино емпириско истражување. Емпириското истражување има за цел да ги провери постојните сознанија во рамките на теоријата, да ги прошири или пак да добие нови сознанија во врска со истражуваната тема. Тргувајќи од ваквите цели, емпириското истражување во овој труд имаше за цел да утврди определени феноменолошки и етиолошки карактеристики за насилството, како и прашањето во врска со неговата превенција, за да може да ги провери постојните тези што постојат во теоријата и да добие некои нови сознанија коишто можат да бидат имплементирани во рамките на теоријата.

Податоците од емпириското истражување се особено значајни и од аспект на превенцијата. Теоретските објаснувања за феноменологијата и за етиологијата на насилството меѓу децата не секогаш се доволни за успешна превенција. Сите превентивни напори, покрај потребата да бидат базирани врз теоретските претпоставки мора да бидат базирани и врз емпириски податоци што треба да ја покажат специфичноста на насилството меѓу децата во определени средини, околности и услови.

Во духот на претходно кажаното, еден значаен дел од трудот е посветен на емпириското истражување и обработка на податоците, кој како таков имаше за цел да провери и да ги дополни сознанијата за насилството меѓу децата коишто се теоретски разработени. Сознанијата добиени преку емпириското истражување заедно со сознанијата од теоријата беа основа и за определени заклучоци и препораки за појавата. Заклучоците и препораките се и теоретски и апликативни, и се во насока на објаснување, но и спречување на насилничкото однесување на децата во училиштата, но и надвор од него.

1. Методолошка рамка на истражувањето

Поимвно-категоријален апарат

Во рамките на емпириското истражување се користи следниот поимно-категоријален апарат:

– „дете“ – се подразбира секое лице што нема наполнето осумнаесет години.¹⁹²⁰

– „училишен персонал“ – лица што работат како наставници, педагози и психолози во училиштата.

– „насилство меѓу децата“ – се подразбира кога едно или повеќе деца, намерно, вознемируваат, напаѓаат, повредуваат им оштетуваат предмети или вршат закани врз друго дете во училиште, притоа употребувајќи разновидни физички, психички (директни и индиректни) или сексуални дејства“

– „превенција“ – преземање плански и организирани мерки и активности сообразени на карактеристиките на појавата со цел спречување на негово појавување

– „политики за превенција“ – документ што ги поставува основните принципи и ги дефинира целите, дава приоритет на акции и механизми за координација за превенцијата.

– „превентивни програми“ – систем на превентивни мерки и активности сообразени на карактеристики на појавата што се преземаат плански, организирано и интегративно од страна на сите субјекти коишто се вклучени во спречување одредена појава, според определени правила и принципи.

¹⁹ Според чл. 1 од Конвенцијата за правата на детето на ООН.

²⁰ Во емпириското истражување беа опфатени деца од шесто од осмо одделение од основните училишта, но сепак имаа можност да одговараат дали биле виктимизирани или вршеле насилство и врз останатите возрасни групи помали или постари од нив. За таа цел во овој дел, под поимот дете подразбираме лице коешто нема наполнето 18 години.

Операционално определување на предметот

Операционализацијата за насилството во училиштата е извршена на неколку рамништа, врз основа на групи прашања коишто се земени како индикатори за насилството меѓу децата во училиштата:

– група прашања што се однесуваат на тоа дали некогаш манифестираше некој облик на насилство;

– група прашања што се однесуваат на тоа дали некогаш доживеале (биле жртви) на насилство;

– прашање што се однесува на тоа дали биле сведоци на вршење на насилство од страна на други ученици;

– со цел мерење на одредени фактори коишто треба да се поврзат со насилството меѓу децата во училиштата се користеше тестот на Orpinas & Frankowski (2001), преку кој се мери агресивноста кај децата;

– група прашања за социјализација на учениците во училиштето;

– со цел да се измери семејната интеракција беше користена скала што во својата основна верзија е наменета за адолесцентите, подоцна и модификувана од страна на Vulić-Prtović.

ХИПОТЕТИЧКА РАМКА–ХИПОТЕЗИ

Главни хипотези

Индивидуалните карактеристики на децата, семејните карактеристики и училишните карактеристики заедно влијаат врз насилството меѓу децата во училиштето

Отсуството на политики и програми за превенција во училиштата влијае врз поголем степен на насилството меѓу децата во училиштето.

Посебни хипотези

1. Одредени карактеристики на децата (пол, возраст, етничко потекло, агресивност) се поврзани со облиците на насилството меѓу децата во училиштата.

2. Структурата на семејството на децата е поврзана со степенот на насилничко однесување во училиштето.

3. Атмосферата во семејството е поврзано со манифестација на насилно однесување.

4. Степенот на социјализација е поврзан со доживеаните и манифестираните облици на насилство.

5. Степенот на насилство меѓу децата во училиштата зависи од одредени карактеристики на училиштето (големина, местоположба, мултиетничкиот состав).

6. Отсуството на реакцијата на наставниците е поврзано со успешна превенција на насилството во училиштето.

7. Традиционалните мерки на реакција на насилството не влијаат врз превенција на насилството меѓу децата во училиштата.

8. Училиштата во кои се применуваат некои мерки базирани врз принципите на ресторативната правда имаат понизок степен на насилство меѓу децата во училиштето.

9. Недоволниот ангажман и соработка на родителите со училиштето и при реакција и при превенција е поврзан со ефикасноста во спречувањето со насилството меѓу децата во училиштата.

Поединечни хипотези

1. Девојчињата во поголем степен се виктимизирани за разлика од момчињата.

2. Како што се зголемува возраста на децата така се зголемува и манифестацијата на насилничко однесување.

3. Со зголемување на степенот на агресивноста кај детето се зголемува и степенот на манифестирање на насилство.

4. Колку е поладна вкупната атмосфера во семејството толку се зголемува манифестирањето на насилничкото однесување.

5. Училиштата со поголем број ученици имаат повисок степен на манифестирано насилство за разлика од училиштата со помал број на ученици.

6. Училиштата со етнички хомоген состав имаат повисок степен на застапеност на ученици што покажуваат насилничко однесување

7. Степенот на виктимизација се зголемува на местата и во времето кога има отсуство на контрола од страна на училишниот кадар или персонал.

Спроведување на емпириското истражување

Временско одредување на истражувањето. Емпириското истражување како дел од овој труд се спроведе во временскиот период 2011-2012 година, во одредени основните училиштата на територија на Град Скопје (коишто се опфатени во примерокот) и по едно основно училиште од градот Радовиш и едно училиште во општина Ростуше (Гостивар)

Просторно определување на емпириското истражување. Емпириското истражување во овој труд се спроведе на територијата на градот Скопје и едно основно училиште од градот Радовиш и едно училиште во општина Ростуше (Гостивар). Во Град Скопје се опфатени основни училишта во десетте општини, притоа во рамките на истражувањето се внимаваше на критериумот за вклученост на испитаници од различно етничко потекло, како и училишта од руралните делови што во рамките на своите општини му припаѓаат на Град Скопје.

Научни методи, техники и инструменти користени во истражувањето:

Општи научни методи:

– аналитичко-синтетички метод, компаративен метод, статистички метод (статистички се обработени прибраните податоци, врз основа на што се извлечени соодветни заклучоци за истражуваната појава (корелација, регресија, t-test, one way ANOVA).

Истражувачки техники и инструменти:

– стандардизирано интервју со еден дел од испитаниците (наставничкиот кадар и вработените во педагошко-психолошката служба во рамките на училиштата); за таа цел на испитаниците однапред им беа дадени прашањата и тематските области за коишто се спроведе интервјутото и притоа им е беше оставен простор да се изјаснат по одделни прашања и да дадат забелешки и коментари;

– писмен анкетен прашалник – во кој се поместени основните прашања врзани за појавата и проблемот што се истражува, којшто беше даден на учениците што беа опфатени во примерокот.

Избирање на примерокот

Во рамките на емпириското истражување беа опфатени 20 училишта, 18 од десет општини во Град Скопје (Аеродром, Кисела Вода, Ѓорче Петров, Чаир, Гази Баба, Центар, Карпош, Бутел, Шуто Оризари, Сарај). Примерокот е повеќетапен. *Од секоја општина по случаен избор (направен по компјутерски пат) беа избрани по две училишта* (освен кај општината Сарај и Шуто Оризари затоа што се најмали општини) (во зависност од структурата на општината, ако има и рурален дел, по едно училиште од урбаниот и едно од руралниот дел), едно училиште беше избрано по случаен избор од градот Радовиш (источна Македонија) и по едно училиште од општината Ростуше (Гостивар- западна Македонија).

Во рамките на примерокот беа опфатени ученици од еден клас од шесто, од седмо и од осмо одделение. Класот беше избран по случаен пат.

Во училиштата беа анкетирани и наставниците (што моментално се наоѓаа во училницата во која се спроведуваше истражувањето) и педагогот или психологот во училиштето.

Начин на обработка на податоците – резултатите од истражувањето беа обработувани со помош на компјутерската програма SPSS 17.

2. Примерок на истражувањето

Во рамките на емпириското истражување вкупно се опфатени 1293 ученици од 20 училишта. Во рамките на примерокот може да се забележи дека

- процентот на застапеност на ученици од машки и женски пол е пропорционален
- во поглед на етничката припадност, може да се забележи дека има присуство на ученици од сите етнички заедници и нивната застапеност е приближна до онаа за застапеноста на националностите во структурата на Република Македонија (особено градот Скопје)
- приближно во ист процент се застапени учениците од шесто, седмо и осмо одделение

- процентот на ученици од урбаните и руралните делови е во согласност со процентуалната застапеност на рурални во однос на урбани делови на градот Скопје

Табела 1. Примерок на истражувањето – ученици

	N	%
пол		
момче	630	49,1
девојче	652	50,9
возраст		
до 12 години	375	31,1
13 години	401	33,2
14 години	361	29,9
над 14 години	70	5,8
одделение		
шесто одделение	431	33,4
седмо одделение	448	34,7
осмо одделение	412	31,9
етничка припадност		
македонец	711	55,2
албанец	361	28
турчин	51	4
ром	104	8,1
србин	20	1,6
бошњак	21	1,6
друго	19	1,5
Општина		
Чаир	159	12,3
Шуто Оризари	128	9,9
Бутел	153	11,8
Центар	132	10,2
Гази Баба	104	8
Карпош	119	9,2
Горче Петров	111	8,6
Сарај	58	4,5
Кисела Вода	112	8,7
Аеродром	132	10,2
Ростуше	33	2,6
Радовиш	52	4
средина во која се наоѓа училиштето		
урбана	915	70,8
рурална	378	29,2

Табела 2. Примерок на истражувањето – училишен персонал

	N	%
пол		
машки	11	14,9
женски	63	85,1
возраст		
од 20-30 години	12	17,4
31 до 40 години	13	18,8
41-50 години	21	30,4
51- 60 години	20	29,1
над 60 години ²¹	3	4,3
Етничка припадност		
македонец	52	70,3
албанец	17	23
србин	2	2,7
турчин	3	4,1
Позиција во училиштето		
наставник	54	72,9
педагог	9	12,2
психолог	11	14,9
Години на работа како наставник/педагог/психолог		
до 5 години	16	21,6
6- 10 години	15	20,3
11- 15 години	6	8,1
16-20 години	9	12,2
21- 25 години	7	9,5
26-30 години	11	14,9
над 30 години	10	13,5
Години на работа како наставник/педагог/психолог во училиштето		
до 5 години	23	31,1
6- 10 години	13	17,6
11- 15 години	10	13,5
16-20 години	7	9,5
21- 25 години	9	12,2
26-30 години	11	14,9
над 30 години	1	1,4
Работен однос		
неопределено време	61	82,4
определено време	13	17,6

²¹ пет испитаници од училишниот персонал не одговориле на прашањето за нивната возраст

2. Резултати од емпириското истражување

2.1 Феноменолошки карактеристики на насилството меѓу децата во училишта

2.1.1 Појавни облици, степен на застапеност и зачестеност на насилството меѓу децата во училиштето

Во рамките на емпириското истражување, насилството меѓу децата се истражуваше од два аспекта, *од аспект на лицата што доживеале некој облик на насилство* и на *лицата што манифестираше некој облик на насилство*.

Истражувањето на феноменолошките аспекти е првиот значаен дел што се разгледува во рамките на криминолошко-виктимолошките истражувања, особено во истражувањата за насилството. Така, од особено значење е да се утврди обемот, структурата, како и зачестеноста. Кога станува збор за појавните облици на насилство за коишто децата изјавиле дека биле жртви, може да се забележи дека најчесто се изјаснуваат дека биле *жртви на некои од психичките (пред сè вербални) облици на насилство*. Врз основа на фреквенциите на доживеаните облици на насилство, како појавни облици коишто доминираат и за коишто се изјасниле над 20 % од испитаниците се „*ме исмејуваа на непријатен начин*“, „*ме нарекуваа со навредливи имиња*“, „*намерно ме озборуваа*“, а со помал процент се застапени и „*намерно ме клеветеа*“ и „*намерно ми правеа гримаси*“. Не може да се потцени и фактот дека речиси 22 % од испитаниците изјавиле дека биле жртви на физичкото насилство, односно „*намерно ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа*“. Она што е интересно, а сигурно и не е за потценување е дека *околу 5 % од испитаниците изјавиле дека биле жртви на некои облици на сексуално вознемирување од страна на некој друг ученик* („те допреле или те фатиле на сексуален начин“). Со тоа се негира тезата што постоела во минатото дека физичкото насилство е она што е присутно во училиштата и на коешто треба да се фокусираат истражувањата. **Можеби психолошките облици на насилство се помалку видливи, но тоа не значи дека не се појавуваат меѓу децата.** (Види Табела 3)

Ако ја разгледаме *зачестеноста на доживувањето на облиците на насилство*, може да се забележи резултатот покажува дека кај доживеаните облици на насилство отсуствува континуитет, односно дека не постои голема зачестеност при нивното извршување (*се случуваат најчесто еднократно без нивно повторување*), со исклучок на некои од облиците на психичко насилство што се случуваат позачестено за разлика од физичките облици на насилство. Последиците од насилството не секогаш мора да се врзуваат само со зачестеноста на насилството, со оглед на фактот дека во определени ситуации и со еднократно доживување на некој облик на насилство последиците може да бидат многу посериозни отколку во случаите кога континуирано доживува некој облик од насилство, а последиците не се толку сериозни поради високата резилентност кај детето.

Кога станува збор за *степенот на манифестираните облици на насилство*, може да се забележи дека *испитаниците во помал процент се изјаснуваат дека извршиле некој облик на насилство*, што можеби и е очекувано (станува збор за самопријавување), но може понискиот процент на оние што се изјасниле дека извршиле некој облик на насилство да значи дека ученикот може да манифестирал различни или пак исти облици на насилство спрема повеќе ученици во училиштето (што и често се случува). Како *најчести облици на насилство за кои се изјасниле* над 10% од испитаниците се „*ги исмејувал на непријатен начин*“ „*ги нарекувал со навредливи имиња*“ и „*намерно одбивал да зборувам со нив*“. Покрај нив се застапени во поголем степен и „*намерно им правев гримаси*“, „*намерно ги озборував*“ и „*намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав*“ (Види Табела 3). Ако ваквите одговори ги споредиме со одговорите на оние што се изјасниле дека биле жртви, може да се забележи истата тенденција и кај жртвите и кај оние кои манифестирале насилничко однесување во поглед на појавните облици и во поглед на зачестеноста (испитаниците изјавуваат дека најчесто тоа го направиле еднаш, а многу ретко изјавуваат дека позачестено ги вршат облиците на насилство). Ваквите податоци може да ни укажуваат дека во нашиот примерок постои голем процент на испитаници што можеме да ги карактеризираме како „насилници-жртви“ (преклопување на нивните улоги), односно дека едно лице е вклучено во насилство во повеќе ситуации, меѓутоа во различни улоги, понекогаш во улога на лице што манифестира насилство, а во друга ситуација во улога на жртва.

Кога зборуваме вкупно за одговорите на испитаниците, може да се даде забелешката во која мора да се напомене дека *не е исклучена можноста учениците како посебна категорија на испитаници не секогаш да бидат искрени во нивните одговори од определени причини, а понекогаш и недоволната писменост (којашто беше забележана кај одредена категорија на учениците), да влијае врз разбирањето на прашањата дадени во писмениот прашалник.*

Табела 3. Феноменолошки карактеристики на насилството меѓу децата во училиштето

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО									
Дали во последните неколку месеци можеш слободно и без страв дека ќе бидеш задеван/а или малтретиран/а, да се движеш во училиштето?	1280	1	4	1,33	,863	2,555	,068	4,937	,137
Дали некој/а ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	1284	1	5	1,48	1,038	2,313	,068	4,489	,136
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страната на други ученици?	1290	1	5	1,29	,772	3,144	,068	10,236	,136
ме исмејуваа на непријатен начин	1285	1	5	1,38	,895	2,841	,068	7,865	,136
ме нарекуваа со навредливи имиња	1292	1	5	1,55	1,114	2,192	,068	3,776	,136
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	1290	1	5	1,23	,742	3,880	,068	15,322	,136
одбиваа да зборуваат со мене	1289	1	5	1,25	,805	3,636	,068	12,904	,136
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	1290	1	5	1,22	,682	3,859	,068	16,128	,136
намерно ме озборуваа	1291	1	5	1,57	1,186	2,140	,068	3,267	,136
намерно ми правеа гримаси	1291	1	5	1,37	,945	2,902	,068	7,723	,136
намерно ме клеветеа	1291	1	5	1,41	,986	2,712	,068	6,547	,136
ми се закануваа да им дадам пари	1292	1	5	1,05	,369	8,572	,068	80,545	,136
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	1291	1	5	1,07	,396	6,413	,068	45,512	,136
намерно ми оштетија некој мој предмет	1290	1	5	1,18	,595	4,591	,068	24,195	,136
ми украдоа некој мој предмет	1291	1	5	1,27	,756	3,571	,068	13,418	,136

ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	1286	1	5	1,40	,911	2,683	,068	6,848	,136
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	1285	1	5	1,09	,521	6,693	,068	45,788	,136
те допреле или те фатиле на сексуален начин	1289	1	5	1,12	,574	5,760	,068	34,090	,136
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО									
ги исмејувал на непријатен начин	1284	1	5	1,21	,607	3,488	,068	13,755	,137
ги нарекувал со навредливи имиња	1283	1	5	1,23	,639	3,488	,068	13,755	,137
намерно ги исклучува од заедничките активности и дружења	1282	1	5	1,11	,490	5,762	,068	36,937	,137
одбивал да зборуваат со мене	1282	1	5	1,18	,598	4,168	,068	19,701	,137
правел/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	1281	1	5	1,08	,421	7,251	,068	59,402	,137
намерно ги озборува	1279	1	5	1,15	,566	4,829	,068	26,120	,137
намерно им правел гримаси	1279	1	5	1,12	,516	5,619	,068	34,964	,137
намерно ги клеветел	1279	1	5	1,06	,357	8,011	,068	73,006	,137
им се заканува да ми дадат пари	1282	1	5	1,02	,268	12,877	,068	175,129	,137
им се заканува дека ќе ги повредат или ги присилува да прават она што не сакале	1281	1	5	1,02	,210	13,975	,068	227,302	,137
намерно им оштетил некој нивен предмет	1281	1	5	1,04	,265	9,291	,068	108,918	,137
намерно им украдел нешто	1283	1	5	1,03	,250	11,939	,068	164,773	,137
намерно ги удрил, ги клоцнал или ги турнал	1283	1	5	1,14	,512	4,603	,068	24,252	,137
им покажувал или им давал или оставал слики со сексуална содржина	1283	1	5	1,04	,362	9,817	,068	98,973	,137
ги допира на сексуален начин	1282	1	5	1,09	,538	6,491	,068	42,245	,137
Според тебе, дали во твоето училиште има ученици кои вознемируваат, малтретираат, повредуваат или им се закануваат на некој друг/и ученик/чки?	1257	1	6	2,23	1,485	1,006	,069	-,486)	,138
Valid N (listwise)	1187								

Табела 4. Степен на зачестеност на појавните облици на насилство меѓу децата во училиштата

	не	да, само еднаш	да, два или три пати	да, четири или пет пати	да, многу често	Вкупна виктимизација	Total
Дали некој ученик/-чка извршил/-а некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	76,8	9,7	7,0	1,5	5,0	23,2	100,0
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	83,0	9,6	4,3	1,2	1,9	17	100,0
ме исмејуваа на непријатен начин	78,4	13,4	3,5	1,1	3,6	21,6	100,0
ме нарекуваа со навредливи имиња	73,1	13,6	5,3	1,2	6,8	26,9	100,0
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	87,8	7,1	1,9	,8	2,4	12,2	100,0
одбиваа да зборуваат со мене	87,8	5,9	2,5	,8	3,0	12,2	100,0
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	86,5	8,7	2,5	,6	1,7	13,5	100,0
намерно ме озборуваа	74,8	11,5	4,1	1,1	8,4	25,2	100,0
намерно ми правеа гримаси	81,7	9,6	3,3	,9	4,5	18,3	100,0
намерно ме клеветеа	80,2	9,8	4,0	,9	5,0	19,8	100,0
ми се закануваа да им дадам пари	97,0	1,9	,3	,2	,5	3	100,0
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	95,7	2,2	1,2	,6	,2	4,3	100,0
намерно ми оштетија некој мој предмет	87,8	9,6	1,0	,2	1,5	12,2	100,0
ми украдоа некој мој предмет	84,1	10,5	2,5	,5	2,5	15,9	100,0
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	78,1	12,6	4,3	1,7	3,3	21,9	100,0
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	96,0	2,0	,4	,1	1,5	4	100,0
те допреле или те фатиле на сексуален начин	94,6	2,6	,9	,2	1,6	5,4	100,0
МАНИФЕСТИРАНО НАСИЛСТВО			да, два или три пати	да, четири или пет пати	да, многу често	Вкупно манифестирано насилство	
ги исмејував на непријатен начин	85,1	10,7	2,5	,8	,9	14,9	100,0
ги нарекував со навредливи имиња	84,7	10,3	3,1	,9	,9	15,3	100,0
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	93,6	4,1	1,1	,5	,8	6,4	100,0
одбиваа да зборуваат со мене	88,4	7,5	2,7	,4	1,1	11,6	100,0
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	95,2	3,4	,6		0,8	4,8	100,0

намерно ги озборував	90,8	5,9	1,9	,2	1,2	9,2	100,0
намерно им правев гримаси	93,2	4,2	1,3	,2	1,0	7,8	100,0
намерно ги клеветев	96,6	2,2	,6	,2	,4	3,4	100,0
им се заканував да ми дадат пари	98,9	,5	,1	,2	,3	1,1	100,0
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	98,8	,7	,3		0,2	1,2	
намерно им оштетив некој нивен предмет	96,9	2,7	,2	,2	,2	3,1	100,0
намерно им украдов нешто	98,4	1,0	,4		0,2	1,6	100,0
намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав	90,5	6,7	1,4	,9	,5	9,5	100,0
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	98,4	,5	,2	,2	,6	1,6	100,0
ги допирав на сексуален начин	96,6	1,0	,5	,3	1,5	3,4	100,0

2.1.2 Просторна и временска дистрибуција на насилството меѓу децата во училиштата

Во рамките на феноменолошките карактеристики за насилството, значаен аспект е *просторната и временската дистрибуција на насилството меѓу децата во училиштата*. Во истражувањето значајно беше да се разгледаат ставовите на испитаниците и од аспект на *жртви, лица што манифестираат насилничко однесување и од страна на оние што биле сведоци на насилство*. **Резултатите (одговорите) добиени во поглед на просторната и на временската дистрибуција помеѓу трите категории на испитаници се совпаѓаат.** Во Табела бр. 5 се прикажани резултатите од испитаниците врз чија основа може да се заклучи дека најчести места каде што се доживува или манифестира некој облик на насилство е пред сè *училницата, училишниот двор и ходниците* (или пак на патот кон дома). Ваквите одговори доминираат и меѓу жртвите и меѓу оние што манифестираат насилничко однесување.

Резултатите во поглед на времето кога најчесто се случува насилството меѓу учениците, укажуваат дека испитаниците од сите три категории одговориле дека најчесто се случува *„на големиот одмор“* или *„меѓу часовите“*, меѓутоа и *„по завршување на часовите“* (Види Табела 6). Ако се анализира просторната и временската димензија кога се случуваат настаните поврзани со насилство, може да се забележи дека насилството се *манифестира во време и на место каде што нема контрола и надзор од возрасните*. Децата најчесто искористувајќи ја погодната прилика на отсуство на одредена контрола и

надзор манифестираат некој облик на насилство (што не секогаш мора да значи дека е јасно видлив). Ваквите податоци може да се искористат во насока на преземање соодветни мерки, со цел соодветна и навремена реакција на насилството од страна на наставниците со нивно позачестено присуство или некој друг начин на контрола. Некои од училиштата во истражувањето објасниле дека една од мерките што биле преземени во училиштето е *дежурство на наставниците за време на големите одмори во ходниците*, што секако може да има влијание на воздржување од покажување несоодветно однесување или поведение од страна на децата, особено во ситуации кога има присуство на возрасно лице. Иако мора да се напомене дека децата понекогаш користат различни прилики и ситуации за вршење, особено на психолошките облици на насилство. Затоа би било и неоправдано да очекуваме возрасните да бидат на секое место и во секое време присутни меѓу децата во училиштето, но и надвор од него.

Врз основа на ваквите резултати, се потврдува и тезата на трудот, но и поединечната теза на емпириското истражување дека *„степенот на виктимизација се зголемува на местата и во времето кога има отсуство на контрола од страна на училишниот кадар или персонал.*

Табела 5. Место каде што најчесто се врши насилство

	според оние што се виктимизирани процент	според оние што манифестирале насилство	според сведоците на насилство
на пат до училиште	13,2	13,8	12,9
на автобуска станица	5,2	4,2	3,4
во училница	48,1	47,3	27
на спортско игралиште	5,5	8,4	6,9
во училишниот двор	16,7	18,5	24,1
во тоалет	4,5	5,9	8,7
во соблекувална	7,5	6,4	8,7
во ходник	17,8	16,5	21,6
во мензата	0,4	1,1	1,4
на пат до дома	14,4	13,7	13,4
друго место	2	1,8	2и

Табела 6. Времето кога најчесто се врши насилството

	според оние што се виктимизирани процент	според оние што манифестираше насилство	според сведоците на насилство
за време на часови	16,3	14,8	18,5
помеѓу часови	28,4	27,8	37,6
на големиот одмор	48,4	44,9	62,6
друго (најчесто по часовите)	4,8	3,4	5,9

2.2 Етиолошка димензија на насилството меѓу децата во училиштето

2.2.1 Влијанието на индивидуалните карактеристики на децата, семејните карактеристики и училишните карактеристики на насилството во училиштето

Во теоретскиот дел од трудот определен дел е посветен на етиолошките аспекти на насилството меѓу децата, а особено на одредени теории што даваат објаснување и лоцирање на причините за насилничкото однесување кај децата. Во рамките на теориите како најиздржани теории беа прифатени системската теорија и интеракциската, која причините за насилничкото однесување ги бараат во повеќе системи што се испреплетуваат. Тргувајќи од таа теза, во рамките на истражувањето се направи обид да се утврди дали одредени карактеристики од тие потсистеми заедно како целина го објаснуваат насилничкото однесување меѓу децата, како и од аспект на виктимизација и од аспект на манифестирање на насилничко однесување. *Со цел да се утврди дали сите карактеристики заедно (како модел или како систем) што се вклучени во истражувањето имаат статистичко значајно влијание врз насилството, како алатка се искористи логистичката регресија (од статистичката програма SPSS).*²² Во рамките на моделот што требаше да ги објасни доживеаните облици на насилство (односно виктимизацијата) беше вклучен сет на варијабли.

²² Со цел да се може да се изврши логистичка регресија, варијаблите што се однесуваат и на доживеаното и на манифестираното насилство од петстепен скала беа рекодирана во дихотомна варијабла (0- не и 1-да).

- индивидуални карактеристики (пол, возраст, етничко потекло, агресивност);
- семејни карактеристики (структура на семејството²³, атмосфера во семејството²⁴);
- социјализација во училиштето (како им се допаѓа во училиштето, колку добри другари/ки има во училиштето, колку често се дружат со децата во училиштето, колку често разговараат со децата во училиштето, дали постојат ученици што не сакаат да се дружат со нив и ги избегнуваат);
- страв од виктимизација– дали ученикот не отишол во училиште затоа што се плашел од виктимизација и дали слободно и без страв дека може да биде виктимизиран може да се движи во училиштето);
- карактеристики поврзани со училиштето (успех во училиштето, години на учење во училиштето, средина во која се наоѓа, големина, етничкиот состав на училиштето);

Во рамките на моделот за објаснување на манифестирање на различните облици на насилство, беа вклучени истите варијабли со исклучок на прашањата што се однесуваа на стравот од виктимизација.

Врз основа на добиените резултати од логистичката регресија, може да се забележи дека индивидуалните карактеристики, семејните карактеристики, социјализацијата во училиштето, стравот од виктимизација и карактеристиките поврзани со училиштето заедно како модел е статистички значаен при објаснувањето на доживеаните облици на насилство (или виктимизација) (Види Табела 7). Но, ако го разгледуваме *Nagelkerke R Square* може да се забележи дека процентот на објаснување на моделот на доживеаните облици на насилство е околу 20%, што укажува дека во моделот не се опфатени некои варијабли што би можеле да го зголемат процентот на објаснување на насилството. Понекогаш процентот на објаснување зависи и од големината на примерокот така што можеби 20 % не претставува мал процент на објаснување на моделот. Иако мора да се нагласи дека коефициентот *Nagelkerke R Square* што се добива во рамките на логистичката

²³ Структура на семејството – се однесува на тоа со кого живее во рамки на семејството и дали има браќа или сестри)

²⁴ Семејната атмосфера беше мерена преку тестот за семејна интеракција на Vulić-Prtorić, 1998. (Види Прилог – Прашалник за учениците)

регресија би требало да се толкува со претпазливост со оглед на тоа што статистичарите укажуваат дека *Nagelkerke R Square* не би можело да се идентификува со *R Square* кај линеарната регресија (која пак не може да се употребува кога има присуство на категоријални независни варијабли).

Кога станува збор за резултатите од логистичката регресија за утврдување на влијанието на моделот врз манифестираните облици на насилство, може да се забележи дека моделот е статистички значаен за објаснување, но со истата напомена дека според *Nagelkerke R Square* процентот на објаснување се движи од 13% до 60% (процентот е различен во зависност од обликот на насилство) (Види Табела 8). Највисок степен на објаснување на моделот има кај „намерно им украдов некој предмет“ (44%) и „им се заканував да ми дадат пари“ (60%). Иако е голем процентот на објаснување, мора да се напомене дека мал број испитаници се изјасниле дека извршиле ваков облик на насилство (затоа и ваквите резултати може да ги земеме условно).

Со оглед дека процентот на објаснување на моделот не е висок, потребно е во наредните истражувања моделот да се дополни со одредени карактеристики што би можеле да бидат од значајност при објаснување на моделот како што се семејни карактеристики, училишни карактеристики, карактеристики поврзани со медиумите и електронските технологии, се со цел подигнување на процентот на објаснување.

Тоа што резултатите од логистичката регресија укажуваат дека и двата модела се статистички значајни за објаснување на преживеаните облици на насилство и на манифестираните облици на насилство не значи дека сите варијабли (карактеристики) гледано одделно имаат статистичко значајно влијание. Може кај определен модел само три од карактеристиките гледано одделно да се статистички значајни, а другите не, меѓутоа таа комбинација и интеракција на варијаблите меѓусебно го прави моделот статистички значаен за објаснување на насилството меѓу децата. Затоа во понатамошниот текст ќе ја разгледаме поединечната поврзаност на карактеристиките со насилството.

		Пол	Возраст	Етничка припадност	Агресивност	Семејна структура	Браќа и сестри	Атмосфера во семејството	Годни во училиштето	Успех	Како ти се допаѓа кога си во училиште	Колку добри другари имаш во училиштето	Колку често се дружиш со децата	Колку често разговараш со децата	Дали има некој кој не сака да се дружи со него	Не одење во училиште поради страв да не биде вознемируван, нападнат, повреден или да не му се закануваат?	Слободно и без страв движење во училиштето	Средина	Големина на училиштето	Мултиетничко училиште	Nagelkerke R Square
1	B	,321	-,026)	-,051)	,040	,055	,000	-,011)	-,033)	,249	-,230)	-,268)	-,086)	,234	,395	,078	,193	-,558)	-,054)	,393	
	sig	,055	,815	,455	,000	,664	,998	,369	,733	,020	,009	,000	,559	,155	,000	,638	,028	,012	,568	,053	,18
2	B	,026	-,020)	-,044)	,055	-,065)	-,045)	,007	-,108)	,057	-,061)	-,277)	-,147)	,044	,501	,050	,359	-,097)	-,091)	,114	
	sig	,893	,874	,567	,000	,656	,011	,614	,320	,624	,545	,001	,352	,794	,000	,784	,000	,701	,400	,635	,21
3	B	-,071)	,016	,059	,050	,148	-,013)	,004	-,189)	,073	-,003)	-,164)	,092	-,283)	,403	,402	,239	-,358)	,020	,052	
	sig	,680	,887	,368	,000	,263	,337	,757	,055	,485	,978	,034	,545	,063	,000	,011	,006	,129	,834	,801	,17
4	B	-,140)	-,248)	,049	,063	-,017)	-,013)	,021	-,036)	-,058)	-,179)	-,196)	,004	-,045)	,446	,447	,288	,085	,083	,263	
	sig	,390	,025	,447	,000	,893	,310	,092	,710	,555	,038	,008	,975	,760	,000	,004	,001	,694	,354	,193	,21
5	B	,068	-,046)	,078	,019	-,048)	,000	-,032)	-,037)	,349	,038	-,148)	-,534)	-,134)	,530	,116	,233	-,057)	-,105)	-,354)	
	sig	,753	,754	,319	,135	,773	,968	,023	,769	,011	,743	,118	,001	,443	,000	,537	,025	,850	,399	,183	,20
6	B	-,009)	-,189)	,108	,019	,172	-,008)	-,023)	-,063)	-,208)	,097	-,131)	-,467)	-,096)	,588	,210	,200	-,057)	-,249)	,122	
	sig	,968	,211	,184	,130	,309	,603	,103	,624	,096	,413	,177	,006	,588	,000	,254	,059	,852	,058	,671	,23
7	B	,855	-,185)	,034	,015	-,165)	-,026)	-,033)	,035	-,167)	-,065)	,039	-,032)	-,186)	,532	,367	,195	,066	-,059)	-,108)	

8	sig	,000	,211	,669	,209	,307	,123	,013	,783	,168	,564	,683	,858	,284	,000	,028	,047	,819	,618	,683	,20
	B	,292	-,072)	,156	,026	-,102)	-,025)	-,013)	,031	,058	-,079)	-,171)	-,142)	,096	,467	,084	,325	,082	,232	-,215)	
9	sig	,071	,513	,010	,009	,411	,054	,240	,746	,551	,362	,019	,316	,525	,000	,589	,000	,711	,008	,268	,17
	B	,407	,090	,073	,044	,115	-,004)	-,004)	-,126)	,040	,033	-,159)	-,012)	-,256)	,363	,282	,227	,035	,099	-,467)	
10	sig	,026	,451	,273	,000	,406	,733	,775	,226	,713	,738	,048	,939	,097	,000	,068	,011	,890	,313	,032	,16
	B	-,005)	-,057)	,094	,050	,136	-,004)	-,019)	-,019)	-,069)	-,069)	-,103)	-,047)	-,076)	,410	,098	,231	,383	,312	-,569)	
11	sig	,978	,636	,158	,000	,315	,769	,111	,859	,504	,458	,202	,762	,631	,000	,538	,009	,125	,001	,008	,18
	B	-,874)	-,370)	,035	,021	-,545)	-,041)	-,047)	,276	-,250)	-,142)	-,246)	,191	,386	,460	,460	,001	-,461)	,496	,360	
12	sig	,048	,222	,838	,291	,102	,309	,032	,315	,261	,473	,196	,625	,351	,002	,091	,997	,452	,029	,465	,20
	B	-,758)	-,168)	,069	,055	-,116)	-,043)	-,018)	-,051)	-,180)	,165	-,328)	,268	,091	,501	,452	,572	-,294)	,123	,818	
13	sig	,048	,482	,636	,001	,668	,240	,410	,802	,368	,370	,038	,398	,751	,000	,063	,000	,550	,544	,087	,26
	B	,245	-,071)	,154	,042	,079	,008	-,023)	-,014)	-,053)	-,030)	-,236)	-,273)	-,117)	,106	-,086)	,156	-,350)	,054	,383	
14	sig	,247	,604	,038	,000	,615	,597	,093	,906	,664	,780	,009	,096	,504	,266	,661	,132	,221	,633	,136	,11
	B	-,259)	-,185)	,179	,042	-,180)	,026	-,015)	-,004)	,016	-,065)	-,237)	,081	-,173)	,256	,350	,130	,359	,209	-,008)	
15	sig	,167	,138	,008	,000	,210	,037	,235	,970	,884	,499	,005	,622	,282	,002	,028	,171	,159	,039	,973	,15
	B	-,283)	-,187)	,118	,051	-,127)	-,031)	,007	-,113)	-,197)	-,172)	-,152)	-,088)	-,133)	,242	,142	,281	,306	,030	-,114)	
16	sig	,094	,098	,063	,000	,330	,031	,562	,239	,045	,049	,049	,538	,367	,002	,369	,001	,178	,752	,587	,16
	B	-,911)	-,116)	,081	,040	,573	-,048)	-,038)	,537	-,106)	-,499)	-,536)	,307	,076	,000	,166	-,336)	-,303)	,032	-,402)	
17	sig	,029	,679	,553	,014	,046	,180	,088	,041	,610	,002	,002	,375	,837	,999	,590	,209	,585	,879	,383	,22
	B	,577	,229	-,092)	,058	,424	-,045)	-,049)	,146	,081	,029	-,077)	,563	,677	,163	,067	,509	-,580)	,337	,970	
	sig	,077	,270	,505	,000	,067	,144	,007	,443	,685	,861	,597	,086	,085	,253	,790	,000	,175	,038	,014	,21

Табела 7. Логистичка регресија кај преживеаните облици на насилство (виктимизација)

Табела 8. Логистичка регресија кај манифестираните облици на насилство

		Пол	Возраст	Етничка припадност	Агресивност	Семејна структура	Браќа и сестри	Атмосфера во семејството	Годни во училиштето	Успех	Како ти се допаѓа кога си во училиште	Колку добри другари има во училиштето	Колку често се дружи со децата	Колку често разговара со децата	Дали има ученици кои не сакаат да се дружат со него	Средина	Големина на училиштето	Мултиетничко училиште	Nagelkerke R Square
1	B	-,496)	,191	,095	,089	-,168)	,017	-,020)	,037	,360	-,045)	,177	,136	-,125)	,146	-,375)	,051	,484	
	sig	,012	,143	,201	,000	,279	,223	,157	,751	,005	,659	,074	,461	,497	,124	,167	,641	,045	,19
2	B	-,293)	,163	-,066)	,105	-,048)	-,008)	,011	,015	,080	-,014)	-,015)	,019	,192	,165	-,332)	-,211)	,295	
	sig	,138	,208	,413	,000	,755	,598	,455	,894	,511	,896	,869	,913	,320	,072	,206	,065	,231	,19
3	B	-,357)	,016	-,057)	,061	-,311)	,003	-,048)	,028	,423	-,027)	-,240)	,023	,064	-,090)	-,212)	-,006)	-,215)	
	sig	,211	,931	,612	,000	,163	,889	,004	,867	,021	,850	,058	,926	,810	,539	,586	,971	,524	,13
4	B	-,242)	,083	,051	,075	-,255)	,005	-,024)	,287	,299	,265	-,100)	-,341)	,025	,416	,021	-,051)	,224	
	sig	,275	,578	,537	,000	,137	,764	,112	,034	,031	,031	,321	,051	,892	,000	,943	,677	,428	,19
5	B	-,603)	-,164)	,169	,066	,020	-,013)	-,027)	,462	,082	-,074)	-,213)	-,024)	-,513)	,098	,048	,189	-,456)	
	sig	,086	,492	,140	,000	,940	,609	,171	,037	,662	,643	,152	,931	,031	,519	,923	,293	,273	,18
6	B	,012	-,016)	-,022)	,064	,276	-,011)	-,039)	,209	,054	-,054)	-,124)	-,029)	-,018)	,153	-,496)	-,218)	-,040)	
	sig	,960	,923	,808	,000	,123	,551	,008	,160	,702	,656	,255	,883	,930	,148	,137	,119	,890	,14
7	B	-,601)	,029	,120	,087	,144	-,013)	-,026)	,280	,208	,151	,087	,119	-,223)	,334	-,152)	,052	-,194)	
	sig	,037	,882	,208	,000	,501	,566	,146	,124	,217	,310	,521	,644	,339	,005	,709	,737	,564	,20
8	B	-,484)	,007	,122	,060	,164	-,145)	-,058)	-,170)	-,127)	-,075)	-,077)	,367	-,053)	,312	-,035)	,302	,271	
	sig	,245	,979	,372	,000	,591	,037	,004	,447	,556	,688	,673	,365	,878	,050	,949	,154	,576	,20
9	B	-16,930)	-,784)	,573	,091	1,016	-,166)	-,071)	,604	-,1008)	-,725)	-,512)	1,030	-,362)	,942	1,259	1,218	,788	

	sig	,989	,321	,146	,003	,292	,391	,142	,349	,053	,122	,256	,455	,638	,015	,473	,043	,595	,60
10	B	-1,594)	-,390)	,133	,070	-,333)	-,078)	-,081)	,409	-,565)	,231	-,298)	,069	-,631)	,082	-1,649)	-,166)	1,936	
	sig	,088	,463	,651	,001	,539	,492	,023	,405	,135	,511	,320	,908	,144	,816	,141	,705	,091	,35
11	B	-1,442)	-,505)	,087	,051	,016	-,033)	-,064)	,338	,136	-,261)	-,208)	-,093)	,125	,365	,102	-,199)	,299	
	sig	,003	,112	,545	,001	,959	,341	,003	,232	,548	,127	,253	,781	,708	,021	,848	,426	,578	,24
12	B	-2,405)	-,209)	,436	,092	-,541)	-,193)	-,098)	-,135)	,851	,015	-,611)	-,207)	-,831)	,020	,983	,352	-1,070)	
	sig	,018	,640	,051	,000	,347	,179	,005	,720	,048	,959	,047	,712	,045	,953	,372	,402	,260	,44
13	B	-,890)	-,188)	,120	,116	,185	-,026)	,000	,033	-,059)	-,016)	-,159)	,387	,131	,185	,117	,118	,708	
	sig	,001	,260	,183	,000	,334	,246	,974	,824	,692	,898	,174	,105	,576	,099	,717	,382	,028	,26
14	B	-1,575)	,031	,072	,049	-,133)	-,110)	-,094)	-,096)	,174	-,260)	-,360)	,439	-,138)	-,521)	-,316)	-,274)	-,004)	
	sig	,061	,937	,754	,015	,783	,295	,001	,785	,621	,297	,188	,467	,791	,292	,728	,499	,996	,25
15	B	-2,173)	,211	,240	,104	,235	-,058)	-,009)	,112	,121	-,181)	-,045)	,141	-,214)	,404	-,461)	,334	,389	
	sig	,001	,459	,109	,000	,491	,200	,745	,682	,637	,331	,838	,723	,566	,030	,475	,171	,481	,32

2.2.2 Поврзаноста на определени карактеристики на децата (полот, возраста, агресивноста, етничкото потекло) со насилството меѓу децата во училиштата

Поврзаноста на полот со степенот и со облиците на насилство

Кога станува збор за индивидуалните карактеристики на децата и нивната поврзаност со насилство, **полот е првата карактеристика што често се поврзува со насилничкото однесување**. Со оглед на тоа дека во иницијалните истражувања се разгледувало само физичкото насилство и пред сè она коешто е извршено од момчињата (сметајќи дека насилството е типично за нив), во рамките на трудот се постави прашањето за *поврзаноста на полот со доживеаното и со манифестираното насилство*, што би значело, дали момчињата или девојчињата во поголем степен доживуваат и манифестираат насилство и дали постојат определени разлики меѓу нив од аспект на обликот на насилството.

Доколку го разгледуваме степенот на виктимизираност и степенот на манифестирање на насилството, гледано вкупно за сите облици на насилство, може да се забележи дека не постојат разлики меѓу испитаниците од женски и од машки пол ниту во поглед на степенот ниту во поглед на зачестеноста на виктимизацијата. Разликите во мал процент можат да се забележат само во поглед на степенот на манифестирање на насилството каде момчињата се јавуваат во поголем процент на застапеност (Види Табела 9). Но, сепак ваквите вкупни податоци не ја отсликуваат разликата меѓу момчињата и девојчињата во поглед на облиците на насилство, затоа е потребно да се утврди какви се *разликите меѓу момчињата и девојчињата во поглед на облиците на доживеано насилство и на манифестирано насилство*.

Со цел да се утврдат разликите во поглед на облиците на доживеаното и на манифестираното насилничко однесување кај девојчињата и кај момчињата, се употреби t-test (од статистичката програма SPSS). Резултатите од t-test покажуваат дека постојат определени статистички значајни разлики меѓу девојчињата и момчињата, меѓутоа кај одредени облици на доживеано насилство, како што се *„правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене“*, *„намерно ме озборуваа“*, *„намерно ми правеа гримаси, ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа“*, *„намерно ми покажале, ми дале или оставиле слики со сексуална содржина“* (Види Табела 10). Средните вредности добиени при t-test,

очекувано покажуваат дека *девојчињата во поголем степен се појавуваат како жртви на психолошките облици на насилство*, додека *момчињата во поголем степен кај физичките облици*. Со ваквите резултати, делумно се потврдува поединечната теза на докторската дисертација и на трудот дека *девојчињата во поголем степен се виктимизирани*, но пред сè од психолошките облици на насилство. Во таа насока се и теориите коишто постојат во литературата и покажуваат дека девојчињата имаат поинаков начин на воспоставување врски за разлика од момчињата или во процесот на социјализација очекувањата на околината за однесувањето на девојчињата е поразлично од она што се однесува на момчињата. За нив се многу битни блиските односи, размената на мислења, претставувањето пред другите, според тоа и многу почесто се вклучени во такви видови насилство. За девојчињата е поразително губењето пријателка, озборувањата, погрдувањата или пак најчесто применуваната тактика— социјална изолација или исклучување од некои определени активности во училиштето. За разлика од нив, момчињата повеќе го ставаат фокусот на активноста и нормално и поочекувано е дека ќе бидат виктимизирани од некои од физичките облици на насилство.

Интересни се резултатите во поглед на *„намерно ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина“* (иако мал број испитаници одговориле дека биле жртви на овој облик на вознемирување), сепак во **поголем степен момчињата се изјаснуваат како жртви**. *Веројатно во зависност од периодот од развојот во којшто се наоѓаат учениците, сите вакви содржини им изгледаат интересни и ги искористуваат како алатки да го вознемират ученикот, а од друга страна да покажат дека се напредни или искусни во некои работи коишто сè уште им се недостапни или непознати на поголемиот број на учениците во тој период.*

Ако се постави прашањето кој најчесто го врши насилството, одговорите на испитаниците укажуваат дека *најчесто момчињата доживуваат некој облик на виктимизација од страна на други момчиња или пак комбинација и од момчиња и од девојчиња*, а во многу мал процент од девојчиња (само 12,5%). За разлика од нив пак *девојчињата рамномерно се виктимизирани и од страна само на момчиња, само на девојчиња или комбинација и од момчиња и од девојчиња.*

Во однос на разликите меѓу момчињата и девојчињата во манифестирање определени облици на насилство, може да се забележи дека постојат разлики речиси кај

сите облици на насилство. Податоците укажуваа дека почесто момчињата се изјаснуваат дека вршат насилство за разлика од девојчињата. Се поставува прашањето дали на девојчињата поради процесот на социјализацијата им е наметната обврската за примерно однесување и поради тој притисок од општеството не се изјаснуваат до тој степен како момчињата дека извршиле некој облик на насилство или, пак, можеби момчињата изјавуваат дека извршиле некој облик на насилство или пак нешто што не е дозволено како одраз на покажување моќ и влијание во училиштето. Одговорот на прашањето зошто момчињата во поголем степен за разлика од девојчињата вршат некои облици на насилство, не може да се генерализира, затоа што на полот како карактеристика може да се накалемат и многу други околности (фактори) коишто можат да придонесат токму одредено лице да изврши определени облици на насилство. Можеби на ова прашање може подобро да се одговори со непосредно набљудување или пак со одделно интервју со секој ученик.

Иако постојат статистички значајни разлики меѓу момчињата и девојчињата утврдени преку t-test, сепак ако се анализира влијанието на полот (во комбинација со други карактеристики) во логистичката регресија може да се забележи дека неговото влијание не е толку силно. Тоа укажува дека е потребно да се разгледува и поединечното влијание на определена карактеристика, но секогаш да се утврди колкав е нејзиниот степен на влијание во комбинација со други карактеристики во моделот, затоа што се случува влијанието на полот да биде потиснато од страна на други карактеристики или обратно.

Табела 9. Степен на доживеано и на манифестирано насилство меѓу девојчињата и момчињата во училиштата

Застапеност на доживеаното насилство меѓу учениците момчиња и девојчињата

		не	да, само еднаш	да, два или три пати	да, четири или пет пати	да, многу често	Total
момче	Count	8089	740	235	74	281	9419
	%	85,9%	7,9%	2,5%	,8%	3,0%	
девојче	Count	8315	815	245	65	319	9759
	%	85,2%	8,4%	2,5%	,7%	3,3%	
Застапеност на манифестирано насилство меѓу учениците момчиња и девојчињата							
момче	Count	8645	447	141	49	101	9383
	%	92,1%	4,8%	1,5%	,5%	1,1%	

девојче	9217	335	75	16	33	9676
%	95,3%	3,5%	,8%	,2%	,3%	

Table 10. Разлики меѓу момчињата и девојчињата во поглед на облиците на виктимизација и облиците на манифестирано насилство

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Разлики меѓу момчињата и девојчињата во поглед на виктимизација од разни облици на насилство во училиштето						
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Equal variances assumed	-2,751)	1271	,006	-,160)	,058
	Equal variances not assumed	-2,758)	1257,863	,006	-,160)	,058
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Equal variances assumed	-1,199)	1277	,231	-,052)	,043
	Equal variances not assumed	-1,202)	1271,718	,230	-,052)	,043
ме исмејуваа на непријатен начин	Equal variances assumed	,052	1272	,959	,003	,050
	Equal variances not assumed	,052	1271,610	,959	,003	,050
ме нарекуваа со навредливи имиња	Equal variances assumed	1,093	1279	,275	,068	,062
	Equal variances not assumed	1,091	1263,628	,275	,068	,062
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	-,347)	1277	,729	-,014)	,042
	Equal variances not assumed	-,346)	1269,586	,729	-,014)	,042
одбиваа да зборуваат со мене	Equal variances assumed	-,034)	1276	,973	-,002)	,045
	Equal variances not assumed	-,034)	1272,127	,973	-,002)	,045
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Equal variances assumed	-3,397)	1277	,001	-,130)	,038
	Equal variances not assumed	-3,412)	1221,217	,001	-,130)	,038
намерно ме озборуваа	Equal variances assumed	-4,167)	1278	,000	-,276)	,066
	Equal variances not assumed	-4,186)	1225,358	,000	-,276)	,066
намерно ми правеа гримаси	Equal variances assumed	-3,279)	1278	,001	-,173)	,053
	Equal variances not assumed	-3,294)	1208,361	,001	-,173)	,053
намерно ме клеветеа	Equal variances assumed	,564	1278	,573	,031	,055
	Equal variances not assumed	,564	1273,439	,573	,031	,055
ми се закануваа да им дадам пари	Equal variances assumed	1,602	1279	,109	,033	,021
	Equal variances not assumed	1,595	1187,329	,111	,033	,021
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Equal variances assumed	1,179	1278	,239	,026	,022
	Equal variances not assumed	1,177	1261,164	,239	,026	,022
намерно ми оштетија некој мој предмет	Equal variances assumed	-1,022)	1277	,307	-,034)	,033
	Equal variances not assumed	-1,025)	1263,519	,306	-,034)	,033
ми украдоа некој мој	Equal variances assumed	1,268	1278	,205	,054	,042

предмет	Equal variances not assumed	1,265	1234,586	,206	,054	,043
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Equal variances assumed	2,811	1273	,005	,143	,051
	Equal variances not assumed	2,801	1206,149	,005	,143	,051
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	3,422	1272	,001	,099	,029
	Equal variances not assumed	3,379	891,010	,001	,099	,029
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Equal variances assumed	-,803)	1276	,422	-,026)	,032
	Equal variances not assumed	-,804)	1275,924	,422	-,026)	,032
Разлики меѓу момчињата и девојчињата во поглед на манифестација на разни облици на насилство во училиштето						
ги исмејувал на непријатен начин	Equal variances assumed	3,705	1271	,000	,126	,034
	Equal variances not assumed	3,686	1123,163	,000	,126	,034
ги нарекувал со навредливи имиња	Equal variances assumed	4,210	1270	,000	,150	,036
	Equal variances not assumed	4,179	1018,049	,000	,150	,036
намерно ги исклучува од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	2,073	1269	,038	,057	,028
	Equal variances not assumed	2,060	1089,669	,040	,057	,028
одбивал да зборуваат со мене	Equal variances assumed	,865	1269	,387	,029	,034
	Equal variances not assumed	,864	1242,214	,388	,029	,034
правел/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Equal variances assumed	1,955	1268	,051	,046	,024
	Equal variances not assumed	1,945	1112,485	,052	,046	,024
намерно ги озборува	Equal variances assumed	,396	1266	,692	,013	,032
	Equal variances not assumed	,396	1259,918	,692	,013	,032
намерно им правел гримаси	Equal variances assumed	1,636	1266	,102	,047	,029
	Equal variances not assumed	1,632	1212,063	,103	,047	,029
намерно ги клеветел	Equal variances assumed	2,367	1266	,018	,048	,020
	Equal variances not assumed	2,349	1007,499	,019	,048	,020
им се заканува да ми дадат пари	Equal variances assumed	2,657	1269	,008	,040	,015
	Equal variances not assumed	2,625	751,765	,009	,040	,015
им се заканува дека ќе ги повредам или ги присилува да прават она што не сакале	Equal variances assumed	2,050	1268	,041	,024	,012
	Equal variances not assumed	2,028	839,727	,043	,024	,012
намерно им оштетил некој нивен предмет	Equal variances assumed	3,040	1268	,002	,045	,015
	Equal variances not assumed	3,014	904,799	,003	,045	,015
намерно им украдов нешто	Equal variances assumed	2,992	1270	,003	,042	,014
	Equal variances not assumed	2,952	721,212	,003	,042	,014
намерно ги удрил, ги клоцнал или ги турнал	Equal variances assumed	4,443	1270	,000	,127	,029
	Equal variances not assumed	4,409	1008,590	,000	,127	,029
им покажува или им давал или оставал слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	3,161	1270	,002	,064	,020
	Equal variances not assumed	3,119	731,622	,002	,064	,021
ги допирав на сексуален начин	Equal variances assumed	5,188	1269	,000	,156	,030
	Equal variances not assumed	5,113	702,364	,000	,156	,030

Поврзаноста на возраста со облици на насилство

Меѓу индивидуалните карактеристики што се поврзуваат со насилството во училиштата е *возраста*. Постои размислување или теза дека како се зголемува возраста, така се зголемува и манифестирањето насилство. Со цел да утврдиме дали може да се потврди, односно дали постои поврзаност на возраста со облиците на доживеаното и манифестираното насилство, ја употребивме алатката корелација од програмата SPSS.

Врз основа на коефициент на поврзаност можеме да забележиме дека ***не постои силна статистичка поврзаност меѓу возраста и облиците на доживеано насилство*** (виктимизација), освен кај „ме нарекуваа со навредливи имиња“ и „ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа“, ***каде што се зголемува степенот на виктимизација колку што е помала возраста на ученикот***. Ваквиот резултат укажува дека децата во пониските одделенија почесто се наоѓаат во улога на жртви кај конкретните облици на насилство. Додека пак кога зборуваме за ***манифестација на облици на насилство, може да се забележи статистичка, но не толку силна поврзаност*** кај „намерно ги озборував“ „намерно им правев гримаси“ и „ги допирав на сексуален начин“ (Види Табела 11), така што ***како што се зголемува возраста на ученикот, така и се зголемува и степенот на манифестирање на овие облици на насилство***, што укажува на праволиниската поврзаност меѓу овие две варијабли. Сепак, со оглед на малиот број испитаници што се изјасниле дека манифестирале сексуален облик на насилство, заклучокот во поглед на поврзаноста со возраста на учениците може да ја земеме условно.

Ваквата тенденција или поврзаност (иако не толку силна) укажува дека наставниците би требало да преземат определени мерки кај децата на пониска возраст во насока на редуцирање на виктимизацијата настаната од физички облик на насилство. Податоците укажуваат дека децата најчесто се жртви на физичко насилство од ученик што е на иста возраст со нив. Тоа укажува дека децата на помала возраст можеби имаат помали вештини за справување со гнев и лутина или пак самоконтрола, па затоа почесто се вклучени во таков вид инциденти, додека пак со зголемување на возраста механизмите за самоконтрола во поглед на вклученост во физички облици на насилство се зголемува, но од друга страна пак, во поголем процент, се користат посуптилни облици на насилство, за кои

се свесни дека може да предизвикаат и поголеми повреди без да бидат забележани. Сепак, ваквите објаснувања може да ги прифатиме условно со оглед дека влијанието на возраста кај логистичката регресија (Види Табела 7 и 8) *се губи кога е ставена во комбинација со други варијабли (или пак нејзиното влијание е потиснато)*, освен кај моделот што се однесува на „ме нарекува со погрдни имиња“ каде што возраста има влијание.

Со ваквите резултати од корелацијата и од логистичката регресија може да заклучиме дека делумно се потврдува поединечната хипотеза на истражувањето „*Како што се зголемува возраста на децата, така се зголемува и манифестацијата на насилничко однесување*“, и тоа кога ја разгледуваме поединечната поврзаност на возраста со облиците на насилство.

Ваквите резултати посочуваат на потребата на имплементирање определени докажани ефективни програми за справување со разни видови емоции кај децата. Меѓу една од нив, која се покажала доста ефикасна во земјите во кои се спроведувала е PATHS програмата, што веќе ја спроведуваат дел од училиштата во Република Хрватска.

Табела 11. Поврзаност меѓу возраста и облиците на виктимизација и манифестираните облици на насилство

ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		возраст
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Correlation Coefficient	-,015)
	Sig. (2-tailed)	,611
	N	1199
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Correlation Coefficient	,009
	Sig. (2-tailed)	,763
	N	1204
ме исмејуваа на непријатен начин	Correlation Coefficient	-,034)
	Sig. (2-tailed)	,236
	N	1199
ме нарекуваа со навредливи имиња	Correlation Coefficient	-,061)
	Sig. (2-tailed)	,036
	N	1206
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient	,001
	Sig. (2-tailed)	,973
	N	1204
одбиваа да зборуваат со мене	Correlation Coefficient	-,032)
	Sig. (2-tailed)	,267
	N	1205
правеа/ги тераа другите ученици да не зборуваат со мене	Correlation Coefficient	-,010)
	Sig. (2-tailed)	,729

	N	1204
намерно ме озборуваа	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,023 ,432 1205
намерно ми правеа гримаси	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,056 ,054 1205
намерно ме клеветеа	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,005 ,861 1205
ми се закануваа да им дадам пари	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,002) ,937 1206
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,023) ,418 1205
намерно ми оштетија некој мој предмет	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,010) ,735 1204
ми украдоа некој мој предмет	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,028 ,328 1206
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,060) ,038 1201
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,048 ,097 1200
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,037 ,200 1204
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		
ги исмејував на непријатен начин	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,050 ,084 1200
ги нарекував со навредливи имиња	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,048 ,094 1198
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,030 ,299 1199
одбивав да зборуваат со мене	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,039 ,174 1198
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,027 ,359

	N	1198
намерно ги озборував	Correlation Coefficient	,076**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	1196
намерно им правев гримаси	Correlation Coefficient	,076**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	1196
намерно ги клеветев	Correlation Coefficient	-,003)
	Sig. (2-tailed)	,929
	N	1196
им се заканував да ми дадат пари	Correlation Coefficient	,056
	Sig. (2-tailed)	,053
	N	1198
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Correlation Coefficient	,003
	Sig. (2-tailed)	,923
	N	1199
намерно им оштетив некој нивен предмет	Correlation Coefficient	,001
	Sig. (2-tailed)	,973
	N	1197
намерно им украдов нешто	Correlation Coefficient	,005
	Sig. (2-tailed)	,852
	N	1199
намерно ги удрив , клоцнав или турнав	Correlation Coefficient	-,006)
	Sig. (2-tailed)	,845
	N	1199
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient	,017
	Sig. (2-tailed)	,559
	N	1199
ги допирав на сексуален начин	Correlation Coefficient	,089**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	1198

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Поврзаноста на агресивното однесување со насилството меѓу децата

Меѓу индивидуалните карактеристики на децата особено значајна при разгледување особено на манифестираните облици на насилство *е агресивноста*. Во рамките на трудот, но и во самото истражување е поставена теза дека агресивноста (како однесување) е поврзана со насилничкото однесување кај децата и дека *со зголемување на агресивноста (како однесување) се зголемува и степенот на манифестирање на насилство*. Со цел да се утврди поврзаноста, беше користена алатката Correlation од статистичката програма SPSS.

Резултатите што се добиени од корелацијата укажуваат дека *агресивноста покажува висок степен на поврзаност со сите облици на манифестирано насилничкото однесување* (што можеби и се очекуваше како резултат). Коефициент на поврзаност покажува, за разлика од сите други варијабли, *можеби најсилна поврзаност со насилството* (Види Табела 12). Но мора да се напомене она што го констатираат психолозите дека *агресивноста постои како вродена црта, но дали тоа ќе се манифестира и на каков начин зависи од многу фактори, така што не можеме да бидеме сигурни дека само оние што манифестирале агресивно однесување имаат агресивност и обратно.*²⁵ Сепак неочекувани беа резултатите од корелацијата што покажаа дека и *степенот на виктимизација е поврзан со агресивното однесување*. Тоа би значело дека и жртвите покажуваат определен степен на агресивност или *е индикатор дека најчесто децата што вршат некои облици на насилство, сè и жртви на насилство*. Тука доаѓаме повторно до констатацијата дека постои веројатност дека во рамките на примерокот постои *голем процент од категоријата „насилници-жртви“ која што се споменува во литературата*. Со тоа се потврдуваат теориите во поглед на поврзаноста на агресивноста со насилството во училиштата, но се потврдува и тезата и на трудот *дека агресивноста е значаен предиктор за насилството во училиштата*.

Резултатите од логистичката агресија се во насока на она што е утврдено во корелацијата, *влијанието на агресивноста е доминантно во рамките и на моделот за објаснување на доживеаните облици на насилство и кај моделот за објаснување на манифестираните облици на насилство*. Што значи дека кога ќе ја *поставиме агресивноста во интеркорелација со другите варијабли нејзината поврзаност со облиците на насилство не се намалува* (со одредени исклучоци кај моделот за објаснување на психолошките облици на доживеано насилство).

Ваквите податоци се доволен индикатор за училиштата *во рамките на програмите на превенција особено внимание да се посвети на определени активности што се поврзани со намалување на агресивното однесување*. Учењето на социоемоционални вештини што зборуваат конкретно за *контролата на манифестирање на емоции, гнев,*

²⁵ Скалата којашто се употреби за мерење на агресивноста се однесуваше на манифестираното агресивно однесување кај децата.

лутина (коишто се поврзуваат со агресивноста) сигурно би имале свој позитивен импулс во насока на намалување на агресивното однесување кај децата.

Табела 12. Поврзаност на агресивноста со доживеаните и со манифестираните облици на насилство

ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,174** ,000
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,215** ,000
ме исмејуваа на непријатен начин	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,199** ,000
ме нарекуваа со навредливи имиња	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,249** ,000
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,125** ,000
одбиваа да зборуваат со мене	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,108** ,000
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,101** ,000
намерно ме озборуваа	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,123** ,000
намерно ми правеа гримаси	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,152** ,000
намерно ме клеветеа	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,185** ,000
ми се закануваа да им дадам пари	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,063* ,023
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,190** ,000
намерно ми оштетија некој мој предмет	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,203** ,000
ми украдоа некој мој предмет	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,190** ,000
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,207** ,000
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,113** ,000
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,174** ,000

МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		
ги исмејував на непријатен начин	Correlation Coefficient	,389**
	Sig. (2-tailed)	,000
ги нарекував со навредливи имиња	Correlation Coefficient	,414**
	Sig. (2-tailed)	,000
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient	,276**
	Sig. (2-tailed)	,000
одбивав да зборуваат со мене	Correlation Coefficient	,335**
	Sig. (2-tailed)	,000
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Correlation Coefficient	,196**
	Sig. (2-tailed)	,000
намерно ги озборував	Correlation Coefficient	,235**
	Sig. (2-tailed)	,000
намерно им правев гримаси	Correlation Coefficient	,246**
	Sig. (2-tailed)	,000
намерно ги клеветев	Correlation Coefficient	,234**
	Sig. (2-tailed)	,000
им се заканував да ми дадат пари	Correlation Coefficient	,120**
	Sig. (2-tailed)	,000
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Correlation Coefficient	,113**
	Sig. (2-tailed)	,000
намерно им оштетив некој нивен предмет	Correlation Coefficient	,199**
	Sig. (2-tailed)	,000
намерно им украдов нешто	Correlation Coefficient	,195**
	Sig. (2-tailed)	,000
намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав	Correlation Coefficient	,401**
	Sig. (2-tailed)	,000
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient	,149**
	Sig. (2-tailed)	,000
ги допирав на сексуален начин	Correlation Coefficient	,305**
	Sig. (2-tailed)	,000

Поврзаноста на етничката припадност со облиците на насилство во училиштата

Често во истражувањата за насилството меѓу децата, особено во мултиетнички држави се поставува прашањето *дали етничката припадност на ученикот е поврзана со насилството*. Иако би било непримерно на одредени етнички групи да им се даде предзнак дека се понасилни од другите, идејата е да се утврди дали постојат определени карактеристики/специфики во поглед на облиците на насилство што може да се поврзат со етничката припадност на детето.

Со цел да се утврди дали постои определена разлика меѓу учениците од различна етничка припадност, најпрво беше искористена алатката Crosstabulation, што ни презентира дали постојат генерално разлики меѓу етничките групи во поглед на степенот на насилството (доживеаното и манифестираното – без да се прецизира обликот на насилство). Врз основа на резултатите може да се забележи дека нема големи разлики во степенот на доживеаното и на манифестирано насилство, освен кај учениците од ромска и од турска националност, кои со мал процент отстапуваат со повисок степен на доживеано и на манифестирано насилство за разлика од учениците од друга етничка припадност. (Види Табела 13)

Иако не постојат генерални разлики, *целта е да го поврземе етничкото потекло и да утврдиме дали постојат разлики со оглед на облиците на доживеано и на манифестирано насилство*. Со користење на ANOVA, се направи обид да се утврди дали постојат разлики меѓу учениците од примерокот. Резултатите од направената анализа покажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу испитаниците со оглед на етничкото потекло (Види Табела 14), и тоа кога станува збор за *доживеаните облици на насилство*, може да се забележи една тенденција дека *Бошњациите, Србите и Турците во поголем степен се појавуваат како жртви кај психолошките облици на насилство*, а додека *Турците и Ромите кај физичките облици на насилство*, и очекувано Ромите се појавуваат со поизразена разлика жртви на кражба на некој предмет.

Ако се анализираат и резултатите во поглед на *облиците на манифестирање на насилничко однесување*, тие се движат во насока дека *Турците покажуваат повисок степен на манифестирање на психолошките облици на насилство* (не помалку и Ромите), додека кај *кражбите, намерното уништување предмети, физичките облици на насилство* (сличен степен имаат и Турците) и *кај сексуалното вознемирување* (допирање на сексуален начин) *Ромите* покажуваат поголем степен на манифестирано насилство за разлика од другите. *Србите и Бошњациите имаат поголем степен на манифестирање на вербалните облици на психолошко насилство* („намерно ги исмејував“ и „ги нарекував со погрдни имиња“). *Кај Ромите се појавува во поголем степен манифестирањето сексуалното злоставување*, коешто оди во насока и со резултатите од истражувањето на УНИЦЕФ – Канцеларија во Скопје во 2009 година, дека најголем степен на ризик за сексуална злоупотреба постои кај децата од ромска националност. Не е неочекувано дека со

оглед на нискиот степен на социјализираност од страна на родителите (или немањето самоконтрола), кај Ромите сè повеќе се присутни физичките пресметки (што можеше да се насети и при теренското истражување). Покрај ваквите резултати, не можеме да констатираме дека некој определен облик на насилство е типичен за некоја националност, особено затоа што ни се потребни лонгитудинални истражувања што ќе ја потврдат истата тенденција, бидејќи ваквите стапки можеби се случајни (со оглед дека разликите се статистички значајни, но не толку силни).

Она што е интересно во поглед на резултатите е тоа што *учениците од албанска националност во најмал степен се изјасниле дека доживевале и манифестирале некој облик на насилство* (тоа не значи дека не е присутно меѓу нив). *Се поставува прашањето дали навистина насилството во помал степен е присутно меѓу учениците од албанско етничко потекло поради определени фактори или пак станува збор за неискреност?* Едно од објаснувањата е дека учениците од албанска националност можеби поради културата или пак поради традицијата во нивното општество, строгата форма на воспитување што е застапена во училиштата, особено во руралните средини (што беше забележена за време на теренското спроведување на истражувањето) може да влијае на изјаснувањето на испитаниците дали се нашле во улога на жртви или пак извршиле некој облик на насилство. Можеби пак традиционалниот пристап во образованието го поттиснува пред сè физичкото насилство меѓу учениците (што не мора да значи и психолошките облици на насилство). Исклучително е тешко да се утврди точно што влијае на ваквите резултати, иако делумно би можело да се должи на авторитативниот тип на односи во училиштето, кои понекогаш може да влијаат на спречување на некои несоодветни однесувања, но можеби не влијае на создавање на блиски односи во училиштето. При теренското спроведување на истражувањето можеше да се забележи разликата меѓу учениците, особено што учениците од албанска националност покажуваа поинаков пристап и начин на комуникација со своите наставници, особено педагогот/психологот, строго почитување на правилата и начинот на однесување во текот на часот!

Резултатите од логистичката регресија покажуваат дека кога етничката припадност ќе се стави во комбинација со други варијабли, нејзиното влијание се губи или е потиснато од другите карактеристики во моделот. Сепак, се покажува дека етничката припадност има влијание кај „намерно некој ми украде некој предмет“ и „намерно украдов некој предмет“,

што можеби и е очекувано со оглед дека разликите утврдени преку т-тестот во тој дел се поизразени (во насока дека ваквите облици на насилство во поголем степен се јавуваат кај учениците од ромско етничко потекло).

Разлики меѓу учениците Македонци и ученици од албанско етничко потекло во поглед на облиците на насилство

Со оглед на тоа дека процентот на зачестеноста на учениците (испитаници) од македонска и учениците од албанска етничка припадност е најголема, во трудот се направи обид да се утврди дали постои разлика меѓу облиците на виктимизација и облиците на насилство меѓу учениците од двете етнички групи. Со цел да се утврдат разликите се употреби т-тест, кој врз основа на резултатите покажува дека постојат определени статистички значајни разлики меѓу двете групи на ученици, но не силни. Во принцип, учениците македонци, според средните вредности, во поголем степен се изјасниле дека доживеале некој облик на насилство (со исклучок на „намерно ме озборуваа“ „намерно ме клеветеа“ и „ми се закануваа да им дадам пари“). Истото може да се забележи и кај делот за манифестираните облици на насилство, каде што резултатите, исто така, покажуваат дека Македонците во поголем степен се изјаснуваат дека извршиле некој облик на насилство. (Види Табела 15)

Табела 13. Степен на доживеано и на манифестирано насилство меѓу учениците од различно етничко потекло

		Доживеано насилство					Total
		не	да, само еднаш	да, два или три пати	да, четири или пет пати	да, многу често	
Македонец	Count	9175	838	294	85	234	10626
	%	86,3%	7,9%	2,8%	,8%	2,2%	
Албанец	Count	4699	413	83	15	198	5408
	%	86,9%	7,6%	1,5%	,3%	3,7%	
Турчин	Count	608	80	30	4	41	763
	%	79,7%	10,,5%	3,9%	,5%	5,4%	
Ром	Count	1259	148	44	22	83	1556
	%	80,,9%	9,5%	2,8%	1,4%	5,3%	
Србин	Count	243	28	14	3	12	300

	%	81,0%	9,3%	4,7%	1,0%	4,0%	
Бошњак	Count	263	23	6	4	19	315
	%	83,5%	7,3%	1,9%	1,3%	6,0%	
Друго	Count	236	26	8	4	11	285
	%	82,8%	9,1%	2,8%	1,4%	3,9%	
Total	Count	16483	1556	479	137	598	19253
	%	85,6%	8,1%	2,5%	,7%	3,1%	100,0%
Манифестирано насилство							
Македонец	Count	9923	450	132	35	53	10593
	%	93,7%	4,2%	1,2%	,3%	,5%	
Албанец	Count	5137	169	30	5	24	5365
	%	95,8%	3,2%	,6%	,1%	,4%	
Турчин	Count	664	41	17	4	9	735
	%	90,3%	5,6%	2,3%	,5%	1,2%	
Ром	Count	1391	81	21	11	37	1541
	%	90,3%	5,3%	1,4%	,7%	2,4%	
Србин	Count	279	14	5	1	1	300
	%	93,0%	4,7%	1,7%	,3%	,3%	
Бошњак	Count	292	15	2	1	5	315
	%	92,7%	4,8%	,6%	,3%	1,6%	
друго	Count	261	12	5	3	4	285
	%	91,6%	4,2%	1,8%	1,1%	1,4%	
Total	Count	17947	782	212	60	133	19134
	%	93,8%	4,1%	1,1%	,3%	,7%	100,0%

Табела 14. Разлики меѓу децата од различно етничко потекло во поглед на облиците на доживеано и на манифестирано насилство

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Between Groups	60,505	6	10,084	9,720	,000
	Within Groups	1318,581	1271	1,037		
	Total	1379,086	1277			
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Between Groups	8,596	6	1,433	2,435	,024
	Within Groups	751,298	1277	,588		
	Total	759,894	1283			
ме исмејуваа на непријатен начин	Between Groups	7,552	6	1,259	1,580	,149
	Within Groups	1013,535	1272	,797		
	Total	1021,087	1278			
ме нарекуваа со навредливи имиња	Between Groups	15,881	6	2,647	2,145	,046
	Within Groups	1578,532	1279	1,234		
	Total	1594,414	1285			
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и	Between Groups	14,163	6	2,360	4,340	,000
	Within Groups	694,520	1277	,544		

дружења	Total	708,682	1283			
одбиваа да зборуваат со мене	Between Groups	9,296	6	1,549	2,444	,024
	Within Groups	808,891	1276	,634		
	Total	818,187	1282			
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Between Groups	2,896	6	,483	1,059	,386
	Within Groups	582,288	1277	,456		
	Total	585,184	1283			
намерно ме озборуваа	Between Groups	37,646	6	6,274	4,531	,000
	Within Groups	1769,646	1278	1,385		
	Total	1807,292	1284			
намерно ми правеа гримаси	Between Groups	22,895	6	3,816	4,330	,000
	Within Groups	1126,260	1278	,881		
	Total	1149,155	1284			
намерно ме клеветеа	Between Groups	40,361	6	6,727	7,084	,000
	Within Groups	1213,589	1278	,950		
	Total	1253,950	1284			
ми се закануваа да им дадам пари	Between Groups	1,160	6	,193	1,420	,204
	Within Groups	174,138	1279	,136		
	Total	175,298	1285			
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Between Groups	,823	6	,137	,888	,503
	Within Groups	197,446	1278	,154		
	Total	198,269	1284			
намерно ми оштетија некој мој предмет	Between Groups	3,888	6	,648	1,891	,079
	Within Groups	437,626	1277	,343		
	Total	441,514	1283			
ми украдоа некој мој предмет	Between Groups	22,625	6	3,771	6,756	,000
	Within Groups	713,285	1278	,558		
	Total	735,910	1284			
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Between Groups	12,712	6	2,119	2,565	,018
	Within Groups	1051,675	1273	,826		
	Total	1064,388	1279			
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Between Groups	1,192	6	,199	,735	,621
	Within Groups	343,824	1272	,270		
	Total	345,016	1278			
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Between Groups	3,412	6	,569	1,741	,108
	Within Groups	416,746	1276	,327		
	Total	420,157	1282			
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО						
ги исмејував на непријатен начин	Between Groups	8,462	6	1,410	3,868	,001
	Within Groups	463,364	1271	,365		
	Total	471,826	1277			
ги нарекував со навредливи имиња	Between Groups	11,038	6	1,840	4,588	,000
	Within Groups	509,275	1270	,401		
	Total	520,313	1276			
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	Between Groups	1,799	6	,300	1,282	,263
	Within Groups	296,918	1269	,234		
	Total	298,717	1275			

одбивав да зборуваат со мене	Between Groups	1,719	6	,286	,798	,571
	Within Groups	455,369	1269	,359		
	Total	457,088	1275			
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Between Groups	2,041	6	,340	1,947	,070
	Within Groups	221,579	1268	,175		
	Total	223,620	1274			
намерно ги озборував	Between Groups	6,898	6	1,150	3,687	,001
	Within Groups	394,744	1266	,312		
	Total	401,642	1272			
намерно им правев гримаси	Between Groups	6,686	6	1,114	4,439	,000
	Within Groups	317,798	1266	,251		
	Total	324,484	1272			
намерно ги клеветев	Between Groups	3,247	6	,541	4,318	,000
	Within Groups	158,681	1266	,125		
	Total	161,928	1272			
им се заканував да ми дадат пари	Between Groups	1,925	6	,321	4,998	,000
	Within Groups	81,461	1269	,064		
	Total	83,386	1275			
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Between Groups	,363	6	,061	1,470	,185
	Within Groups	52,222	1268	,041		
	Total	52,585	1274			
намерно им оштетив некој нивен предмет	Between Groups	,784	6	,131	2,062	,055
	Within Groups	80,333	1268	,063		
	Total	81,117	1274			
намерно им украдов нешто	Between Groups	1,763	6	,294	4,886	,000
	Within Groups	76,384	1270	,060		
	Total	78,147	1276			
намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав	Between Groups	4,751	6	,792	3,067	,006
	Within Groups	327,877	1270	,258		
	Total	332,628	1276			
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	Between Groups	,652	6	,109	,871	,515
	Within Groups	158,467	1270	,125		
	Total	159,120	1276			
ги допирав на сексуален начин	Between Groups	3,677	6	,613	2,124	,048
	Within Groups	366,138	1269	,289		
	Total	369,815	1275			

Табела 15. Разлики меѓу учениците од македонска националност и од албанска националност

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Како ти се допаѓа кога си во училиште	Equal variances assumed	-10,,668)	1053	,000	-,599)	,056
	Equal variances not assumed	-10,,876)	762,855	,000	-,599)	,055
Колку добри другарки имас во твоето училиште	Equal variances assumed	-3,324)	1061	,001	-,235)	,071
	Equal variances not assumed	-3,392)	768,007	,001	-,235)	,069
Дали некои ученици/чки не сакаат да се дружат со тебе и те избегнуваат	Equal variances assumed	3,050	1049	,002	,184	,060
	Equal variances not assumed	3,284	861,321	,001	,184	,056
Колку често се дружиш со децата во твоето одделение или училиште	Equal variances assumed	,253	1063	,800	,010	,039
	Equal variances not assumed	,251	704,507	,802	,010	,040
Колку често разговараш со децата од твоето одделение или од твоето училиште?	Equal variances assumed	5,313	1062	,000	,194	,037
	Equal variances not assumed	4,782	551,516	,000	,194	,041
Дали последните неколку месеци, некогаш не си отишол во училиште поради тоа што си се плашел да не бидеш вознемируван, нападнат, повреден или да не ти се закануваат?	Equal variances assumed	-2,311)	1062	,021	-,077)	,033
	Equal variances not assumed	-2,007)	508,397	,045	-,077)	,038
Дали во последните неколку месеци можеш слободно и без страв дека ќе бидеш задеван/а или малтретиран/а, да се движиш во училиштето?	Equal variances assumed	-2,995)	1058	,003	-,169)	,057
	Equal variances not assumed	-2,751)	576,397	,006	-,169)	,062
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Equal variances assumed	6,786	1064	,000	,437	,064
	Equal variances not assumed	7,999	1048,895	,000	,437	,055
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Equal variances assumed	3,273	1067	,001	,161	,049
	Equal variances not assumed	3,495	860,,958	,000	,161	,046
ме исмејуваа на непријатен начин	Equal variances assumed	1,442	1063	,150	,080	,056
	Equal variances not assumed	1,467	754,083	,143	,080	,055
ме нарекуваа со навредливи имиња	Equal variances assumed	2,583	1069	,010	,180	,070
	Equal variances not assumed	2,675	796,693	,008	,180	,067
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	3,378	1067	,001	,149	,044
	Equal variances not assumed	3,963	1046,850	,000	,149	,038
одбиваа да зборуваат со мене	Equal variances assumed	-1,724)	1066	,085	-,086)	,050
	Equal variances not assumed	-1,578)	576,602	,115	-,086)	,054
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Equal variances assumed	-,101)	1067	,919	-,004)	,043
	Equal variances not assumed	-,099)	677,901	,921	-,004)	,044
намерно ме озборуваа	Equal variances assumed	-2,960)	1069	,003	-,212)	,071

	Equal variances not assumed	-2,686)	563,914	,007	-,212)	,079
намерно ми правеа гримаси	Equal variances assumed	-1,928)	1068	,054	-,108)	,056
	Equal variances not assumed	-1,789)	595,622	,074	-,108)	,061
намерно ме клеветеа	Equal variances assumed	-5,470)	1069	,000	-,325)	,059
	Equal variances not assumed	-4,685)	495,311	,000	-,325)	,069
ми се закануваа да им дадам пари	Equal variances assumed	-2,581)	1069	,010	-,060)	,023
	Equal variances not assumed	-2,110)	450,,594	,035	-,060)	,029
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Equal variances assumed	1,354	1068	,176	,033	,025
	Equal variances not assumed	1,509	959,355	,132	,033	,022
намерно ми оштетија некој мој предмет	Equal variances assumed	-,817)	1067	,414	-,029)	,036
	Equal variances not assumed	-,784)	647,986	,433	-,029)	,037
ми украдоа некој мој предмет	Equal variances assumed	-1,227)	1068	,220	-,053)	,043
	Equal variances not assumed	-1,192)	668,902	,234	-,053)	,044
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Equal variances assumed	2,017	1066	,044	,114	,056
	Equal variances not assumed	2,059	763,845	,040	,114	,055
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	-,581)	1062	,562	-,019)	,034
	Equal variances not assumed	-,561)	657,606	,575	-,019)	,035
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Equal variances assumed	2,953	1066	,003	,108	,037
	Equal variances not assumed	3,578	1065,841	,000	,108	,030
ги исмејував на непријатен начин	Equal variances assumed	3,628	1063	,000	,131	,036
	Equal variances not assumed	4,099	973,140	,000	,131	,032
ги нарекував со навредливи имиња	Equal variances assumed	4,648	1063	,000	,182	,039
	Equal variances not assumed	5,257	979,452	,000	,182	,035
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	,538	1061	,591	,015	,028
	Equal variances not assumed	,529	681,605	,597	,015	,029
одбивав да зборуваат со мене	Equal variances assumed	,716	1061	,474	,027	,037
	Equal variances not assumed	,718	719,003	,473	,027	,037
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Equal variances assumed	-2,656)	1061	,008	-,069)	,026
	Equal variances not assumed	-2,270)	486,996	,024	-,069)	,030
намерно ги озборував	Equal variances assumed	2,814	1059	,005	,087	,031
	Equal variances not assumed	3,415	1058,597	,001	,087	,026
намерно им правев гримаси	Equal variances assumed	,084	1059	,933	,002	,027
	Equal variances not assumed	,085	727,550	,933	,002	,027
намерно ги клеветев	Equal variances assumed	,516	1059	,606	,009	,017
	Equal variances not assumed	,561	894,818	,575	,009	,016
им се заканував да ми дадат пари	Equal variances assumed	-,547)	1063	,584	-,005)	,010
	Equal variances not assumed	-,447)	446,732	,655	-,005)	,012
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Equal variances assumed	-1,508)	1062	,132	-,017)	,011
	Equal variances not assumed	-1,194)	422,144	,233	-,017)	,014
намерно им оштетив некој нивен предмет	Equal variances assumed	1,029	1062	,304	,015	,014
	Equal variances not assumed	1,201	1035,733	,230	,015	,012
намерно им украдов нешто	Equal variances assumed	-,114)	1064	,909	-,001)	,010
	Equal variances not assumed	-,131)	1000,,459	,896	-,001)	,009
намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав	Equal variances assumed	2,875	1064	,004	,089	,031
	Equal variances not assumed	3,299	1008,771	,001	,089	,027

им покажуваат или им даваат или оставаат слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	,354	1064	,723	,008	,021
	Equal variances not assumed	,393	943,256	,695	,008	,019
ги допираат на сексуален начин	Equal variances assumed	1,136	1063	,256	,035	,031
	Equal variances not assumed	1,276	969,749	,202	,035	,027
Според тебе, дали во твоето училиште има ученици кои вознемируваат, малтретираат, повредуваат или им се закануваат на некои друг/и ученик/чки	Equal variances assumed	6,739	1045	,000	,634	,094
	Equal variances not assumed	6,935	768,990	,000	,634	,091

2.2.2 Поврзаноста на прифатеноста од врсниците (процесот на социјализација) со насилството меѓу децата

Во рамките на теоретскиот дел, посебен дел се посвети на процесот на социјализација во училиштето и неговата поврзаност со насилството меѓу децата. Во рамките на трудот се постави хипотеза дека процесот на социјализација е битен фактор пред сè за евентуална виктимизација. Во насока да се потврди тезата се направи корелација на прашањата што се однесуваат на социјализацијата во училиштето со определените облици на доживеано и на манифестирано насилство. Ако ги разгледаме резултатите од корелацијата тие укажува дека **социјализацијата во училиштето е статистички значајно поврзано со речиси сите облици на доживеаното насилство**, во насока дека **со намалување на степенот на социјализација (помалку добри другари/рки, помал степен на дружење и комуникација) се зголемува виктимизацијата** (Види Табела 16). Ваквите резултати зборуваат во насока на потврдување на тезата на трудот дека „степенот на социјализација е поврзан со доживеаните и со манифестираните облици на насилство“. Но друго прашање што наметнува дилема е во која насока оди таа причинско-последична поврзаност, односно **дали намалениот степен на социјализација во училиштето е причина за поголема виктимизација или пак виктимизацијата е причина за помал степен на социјализација во училиштето**. Тешко е да се определи насоката на поврзаност, но мора да се напомене дека врските и односите со врсниците во училиштето може да имаат огромна моќ на заштита од евентуална виктимизација.

Кога ја разгледуваме поврзаноста на социјализацијата со насилничкото однесување, може да се забележи дека не постои статистичка значајна поврзаност, освен кај определени облици на насилство, како што се „*им оштетив некој предмет*“ „*ги удрих, ги клоцнав или ги турнав*“. Меѓутоа овие два облика на манифестирање насилничко

однесување се поврзани повеќе со прашањето *колку им се допаѓа на испитаниците кога се во училиште*, што укажува дека колку повеќе се зголемува степенот на одбивност кон училиштето се зголемува и манифестацијата на некои облици на насилство. Можеби ваквите облици на манифестација на насилничко однесување би можеле да бидат само реакција на ваквите чувства кај децата кон училиштето.

Доколку ги разгледаме резултатите од логистичката регресија, влијанието на социјализацијата може да се види во иста насока како и кај корелацијата (кај најголемиот дел од облиците на доживеаното насилство-виктимизацијата), а опаѓа кога станува збор за манифестирање на некој облик на насилство.

Резултатите во поглед на процесот на социјализација укажуваат дека потребно е училишниот персонал *да најде механизми, односно да имплементира определени програми што ќе го зголемат степенот на заедничко дружење и комуницирање меѓу учениците*, да ги препознаат децата во ризик и оние што се изолирани и исфрлени, затоа што блиските односи и контакти меѓу учениците во голем степен се појавуваат како фактори на заштита од евентуална виктимизација, меѓутоа и поддршка со цел последиците што може да настанат од евентуалната виктимизација да бидат поблаги.

Табела 16. Поврзаноста на социјализацијата на децата со преживеаните и со манифестираните облици на насилство

		Correlations			
ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		Како ти се допаѓа кога си во училиште	Колку добри другарки имаш во твоето училиште	Колку често се дружиш со децата во твоето одделение или училиште	Колку често разговараш со децата од твоето одделение или од твоето училиште?
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,163** ,000	-,199** ,000	-,110** ,000	-,024) ,386
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,132** ,000	-,160** ,000	-,151** ,000	-,108** ,000
ме исмејуваа на непријатен начин	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,139** ,000	-,132** ,000	-,102** ,000	-,111** ,000
ме нарекуваа со навредливи имиња	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,182** ,000	-,113** ,000	-,132** ,000	-,138** ,000
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,131** ,000	-,156** ,000	-,213** ,000	-,129** ,000

одбиваа да зборуваат со мене	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,086)** ,002	-,116)** ,000	-,220)** ,000	-,155)** ,000
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,058)** ,040	-,118)** ,000	-,159)** ,000	-,134)** ,000
намерно ме озборуваа	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,075)** ,008	-,137)** ,000	-,089)** ,001	-,055)** ,047
намерно ми правеа гримаси	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,079)** ,005	-,155)** ,000	-,111)** ,000	-,093)** ,001
намерно ме клеветеа	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,125)** ,000	-,120)** ,000	-,089)** ,001	-,062)** ,026
ми се закануваа да им дадам пари	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,013) ,655	-,040) ,152	-,030) ,288	,003 ,915
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,072) ,010	-,098)** ,000	-,092)** ,001	-,049) ,080
намерно ми оштетија некој мој предмет	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,134)** ,000	-,129)** ,000	-,158)** ,000	-,054) ,052
ми украдоа некој мој предмет	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,088)** ,002	-,087)** ,002	-,081)** ,004	-,052) ,063
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,139)** ,000	-,108)** ,000	-,114)** ,000	-,064) ,021
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,168)** ,000	-,042) ,132	-,003) ,908	,015 ,582
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,039) ,167	,004 ,881	,021 ,446	,019 ,492
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО					
ги исмејував на непријатен начин	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,150)** ,000	,019 ,510	-,003) ,922	,010 ,729
ги нарекував со навредливи имиња	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,165)** ,000	-,015) ,582	-,015) ,600	,027 ,330
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,059) ,037	-,019) ,492	-,022) ,426	,017 ,540
одбивав да зборуваат со мене	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,102)** ,000	-,076)** ,007	-,105)** ,000	-,083)** ,003
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,020) ,471	-,007) ,811	-,030) ,280	-,060) ,033
намерно ги озборував	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,059) ,035	-,076)** ,007	-,034) ,229	-,027) ,332
намерно им правев гримаси	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,007) ,792	,000 ,991	-,027) ,329	-,025) ,381
намерно ги клеветев	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,032) ,260	-,031) ,273	-,003) ,926	-,018) ,516
им се заканував да ми дадат пари	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,057) ,044	,000 ,981	-,004) ,897	-,013) ,651
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,014 ,625	,009 ,756	-,052) ,063	-,051) ,069

намерно им оштетив некој нивен предмет	Correlation Coefficient	-,131**	-,051	-,066*	-,027
	Sig. (2-tailed)	,000	,072	,018	,344
намерно им украдов нешто	Correlation Coefficient	-,045	-,044	-,029	-,062)
	Sig. (2-tailed)	,110	,114	,297	,028
намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав	Correlation Coefficient	-,125)**	-,017)	,006	,017
	Sig. (2-tailed)	,000	,550	,829	,550
им покажувал или им давал или оставал слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient	-,098**	-,030)	-,019)	-,007)
	Sig. (2-tailed)	,000	,285	,495	,805
ги допирав на сексуален начин	Correlation Coefficient	-,128)**	,018	-,013)	-,013)
	Sig. (2-tailed)	,000	,525	,634	,636

2.2.3 Поврзаноста на семејната структура и атмосфера во семејството со насилството меѓу децата во училиштата

Кога станува збор за насилничкото однесување кај децата, можеби најзначаен фактор што се споменува и се истражува е *семејството*. Определени карактеристики што се поврзани со семејството (во поглед на структура, односи меѓу членовите, начин на воспитување, присуство на насилство, криминално поведење или социопатолошки појави, економскиот статус и др.) често се сметаат дека се фактори на ризик за појава на насилничко однесување кај децата (или пак за доживување определен облик на насилство).

Со цел да се утврди дали постојат статистички значајни разлики меѓу испитаниците врз основа на семејната структура беше направена ANOVA. Резултатите од анализата покажуваат дека *не постојат статистички значани разлики меѓу доживеаното и манифестираното насилство со оглед на структурата на семејството* (односно дали живеат со еден родител, со двајца родители или со родителите и баба им или дедо им, како и пак во некоја друга структура), со одредени исклучоци кај генералното прашање дали доживеале некој облик на насилство и „ме нарекуваа со навредливи имиња“, каде што од средните вредности може да се забележи дека **децата коишто живеат со еден родител во поголем степен се виктимизирани**. Кога станува збор за поврзаноста на семејната структура со манифестираните облици на насилство, може да се забележи дека не постои статистички значајни разлики меѓу испитаниците со различна семејна структура (Види Табела 17). Доколку се разгледува влијанието на семејната структура (во комбинација со други карактеристики) во логистичката регресија, нејзиното влијание се

губи. Според тоа може да констатираме дека *не се потврдува посебната хипотеза дека „Семејната структура е поврзана со манифестацијата на насилничкото однесување“*.

Ваквите податоци се индикатор дека е потребно други семејни фактори да се вклучат во емпириското истражување поврзано со насилството (како што е наведено претходно). Друг фактор поврзан со семејството што кој беше утврдуван во рамките на истражувањето е *атмосферата во семејството* (мерена преку скалата на Vulić-Prtović од 11 тврдења) (Види Прилог 1- Дел – Семејна интеракција). Со цел да се утврди дали има определена поврзаност, се направи корелација, којашто според резултатите укажува *дека постои статистичка значајна (но не толку силна) обратнопропорционална поврзаност со сите облици на доживеаното и манифестираното насилство* (Види Табела 18). Ова е доволен индикатор дека семејната атмосфера е значаен фактор и за евентуална виктимизација, меѓутоа и за манифестирање насилничко однесување. Можеби влијанието во овој примерок не е толку силно (мерено според коефициент на поврзаност), но сепак *атмосферата во семејството комбинирана и со други семејни околности сигурно во поголем степен ќе влијае на објаснувањето за насилството кај децата*,²⁶ но тоа значи дека клучно за нормалното функционирање е комуникацијата, цврстите односи, топлината, блискоста и поддршката меѓу членовите. (Види Прилог 1 Прашалник за насилството меѓу децата во училиштата, Дел – Семејна интеракција)

Ако го разгледаме влијанието на атмосферата во семејството во логистичката регресија (кога оваа варијабла се става во комбинација со другите карактеристики), може да се забележи дека *нејзиното влијание се губи кога станува збор за доживевани облици на насилство* (освен кај „намерно ме исклучуваат од заеднички активности и дружења“ „правеа другите да не зборуваат со мене“ „ми се закануваа да им дадам пари“ и „ме допираа на сексуален начин“), додека пак влијанието на атмосферата во семејството кај манифестираните облици на насилство е произразено. Со тоа се потврдува и посебната теза дека *„атмосферата во семејството е поврзана со манифестација на насилство“*, како и „поединечната хипотеза која укажува дека *„колку е поладна атмосферата во семејството*

²⁶ Поради обемноста на прашалникот, но и поради неможноста некои податоци што се однесуваат на семејството да се добијат од учениците, не беа вклучени во прашалникот (некои од учениците нема да знаат да ги одговорат или пак нема да може да ја прикажат реалната слика).

толку е поизразено насилството“. Ваквите резултати укажуваат дека не е толку важна структурата на семејството колку што се важни односите, комуникацијата, воспитувањето во рамките на семејството.

Табела 17. Разлики во поглед на доживеаното и манифестираното насилство врз основа на семејна структура

	Со еден родител \bar{X}	Со родителите \bar{X}	Со родителите и баба ми или дедо ми \bar{X}	Друго \bar{X}
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	1,83	1,44	1,50	1,59
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	1,42	1,27	1,30	1,24
ме исмејуваа на непријатен начин	1,51	1,33	1,43	1,41
ме нарекуваа со навредливи имиња	1,74	1,48	1,62	1,21
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	1,26	1,22	1,24	1,45
одбиваа да зборуваат со мене	1,32	1,21	1,30	1,21
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	1,26	1,23	1,22	1,17
намерно ме озборуваа	1,69	1,54	1,64	1,52
намерно ми правеа гримаси	1,32	1,35	1,41	1,24
намерно ме клеветеа	1,20	1,38	1,47	1,31
ми се закануваа да им дадам пари	1,08	1,05	1,04	1,00
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	1,08	1,08	1,07	1,00
намерно ми оштетија некој мој предмет	1,18	1,18	1,19	1,03
ми украдоа некој мој предмет	1,31	1,25	1,29	1,10
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	1,55	1,37	1,44	1,24
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	1,12	1,07	1,10	1,14
те допреле или те фатиле на сексуален начин	1,20	1,08	1,15	1,41
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО				
ги исмејував на непријатен начин	1,23	1,21	1,22	1,10
ги нарекував со навредливи имиња	1,27	1,24	1,22	1,07
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	1,16	1,10	1,10	1,13
одбивав да зборуваат со мене	1,17	1,19	1,18	1,20
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	1,05	1,07	1,08	1,13
намерно ги озборував	1,11	1,13	1,20	1,13

намерно им правев гримаси	1,20	1,10	1,11	1,20
намерно ги клеветев	1,03	1,06	1,05	1,07
им се заканував да ми дадат пари	1,06	1,01	1,04	1,03
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	1,05	1,01	1,01	1,07
намерно им оштетив некој нивен предмет	1,05	1,03	1,05	1,07
намерно им украдов нешто	1,02	1,03	1,02	1,07
намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав	1,14	1,14	1,14	1,20
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	1,05	1,04	1,02	1,10
ги допирав на сексуален начин	1,03	1,09	1,08	1,23

Табела 18 Поврзаност на атмосферата во семејството со доживеаните и манифестираните облици на насилство

ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		Атмосфера во семејството
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Correlation Coefficient	-,047)
	Sig. (2-tailed)	,099
	N	1235
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Correlation Coefficient	-,059)
	Sig. (2-tailed)	,038
	N	1242
ме исмејуваа на непријатен начин	Correlation Coefficient	-,058)
	Sig. (2-tailed)	,040
	N	1236
ме нарекуваа со навредливи имиња	Correlation Coefficient	-,067)
	Sig. (2-tailed)	,019
	N	1243
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient	-,095)**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	1241
одбиваа да зборуваат со мене	Correlation Coefficient	-,155)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1240
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Correlation Coefficient	-,114)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1241
намерно ме озборуваа	Correlation Coefficient	-,116)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1243
намерно ми правеа гримаси	Correlation Coefficient	-,085)**

	Sig. (2-tailed)	,003
	N	1242
намерно ме клеветеа	Correlation Coefficient	-,149)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1242
ми се закануваа да им дадам пари	Correlation Coefficient	-,098)**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	1243
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Correlation Coefficient	-,101)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1242
намерно ми оштетија некој мој предмет	Correlation Coefficient	-,139)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1241
ми украдоа некој мој предмет	Correlation Coefficient	-,118)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1242
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Correlation Coefficient	-,129)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1237
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient	-,139)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1236
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Correlation Coefficient	-,141)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1240
ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		
ги исмејувал на непријатен начин	Correlation Coefficient	-,101)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1235
ги нарекувал со навредливи имиња	Correlation Coefficient	-,098)**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	1234
намерно ги исклучувал од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient	-,121)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1233
одбивал да зборуваат со мене	Correlation Coefficient	-,156)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1234
правел/ ги тервал другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Correlation Coefficient	-,111)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1234
намерно ги озборувал	Correlation Coefficient	-,166)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1232
намерно им правел гримаси	Correlation Coefficient	-,081)**

	Sig. (2-tailed)	,004
	N	1232
намерно ги клеветев	Correlation Coefficient	-,142)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1232
им се заканував да ми дадат пари	Correlation Coefficient	-,161)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1234
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Correlation Coefficient	-,144)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1233
намерно им оштетив некој нивен предмет	Correlation Coefficient	-,158)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1233
намерно им украдов нешто	Correlation Coefficient	-,113)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1235
намерно ги удрив , клоцнав или турнав	Correlation Coefficient	-,101)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1235
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient	-,088)**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	1235
ги допирав на сексуален начин	Correlation Coefficient	-,106)**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	1234

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2.2.4. Поврзаноста на одредени карактеристики на училиштето (големина, местоположба, етничкиот состав) со насилство меѓу децата

Во рамките на системската теорија за објаснување на насилството *училишните карактеристики се вклучени во системот што влијае врз појавата насилството меѓу учениците*. Постојат мноштво училишни карактеристики коишто може да се поврзат со насилството (односите меѓу учениците, учениците со возрасните, наставна програма и стил на настава, училишни планови за дисциплина, недостаток од реакција на наставниците, типот на училиштето, големина, местоположба, етнички состав и други карактеристики). Но, процесот на собирање податоци за определени карактеристики е проследен со низа

потешкотии со оглед дека училиштата се доста затворени институции (коишто ретко даваат определени информации во поглед на училиштето). Така, во рамките на истражувањето го анализираваме влијанието на *големината, местоположбата и етничкиот состав на насилството меѓу децата.*

Влијание на средината во која се наоѓа училиштето со доживеаните облици на насилство

Постојат определени тврдења во литературата дека местоположбата на училиштето (односно дали се наоѓа во урбана или во рурална средина) е особено значајна за утврдување на насилството, во насока дека *степенот на насилство во училиштата е повисок во урбаните отколку во руралните училишта.* Во рамките на истражувањето се внимаваше во примерокот да бидат вклучени и училишта од руралните средини на општините, со цел да се направи споредба меѓу нив и да се утврди дали постојат статистички значајни разлики. Со примена на т-тестот можеме да забележиме дека ***не постои статистички значајни разлики меѓу средината во која се наоѓа училиштето и степенот на насилство.*** Тоа ни укажува дека констатацијата што укажува дека насилството е типично само за градските училишта, не се потврдува во ова емпириско истражување.

Врз основа на резултатите, може да се забележи дека се појавуваат ***разликите меѓу испитаниците од руралните и од урбаните училишта,*** кај прашањата „ме исмејуваа на непријатен начин“ „намерно ме озборуваат“ и кај манифестирањето на „ги исмејував на непријатен начин“ во насока дека се случуваат почесто во урбаните отколку во руралните средини (***но мора да се напомене дека оваа разлика не е толку многу силна***). (Види Табела 19)

Со цел да се утврди какво е влијанието на средината во комбинација со другите карактеристики во логистичката регресија може да се забележи дека средината нема статистичко значајно влијание или пак можеби нејзиното влијание е потиснато од други карактеристики што имаат посилено статистичко значајно влијание.

Табела 19. Разлики кај насилството меѓу децата во однос урбана-рурална средина.

		Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means				
ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Equal variances assumed	2,392	1282	,017	,152	,063
	Equal variances not assumed	2,635	883,089	,009	,152	,058
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Equal variances assumed	-,336)	1288	,737	-,016)	,047
	Equal variances not assumed	-,334)	693,745	,738	-,016)	,047
ме исмејуваа на непријатен начин	Equal variances assumed	2,477	1283	,013	,136	,055
	Equal variances not assumed	2,758	893,455	,006	,136	,049
ме нарекуваа со навредливи имиња	Equal variances assumed	-,086)	1290	,931	-,006)	,068
	Equal variances not assumed	-,088)	734,959	,930	-,006)	,067
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	,371	1288	,710	,017	,045
	Equal variances not assumed	,387	767,433	,699	,017	,044
одбиваа да зборуваат со мене	Equal variances assumed	-,297)	1287	,766	-,015)	,049
	Equal variances not assumed	-,300)	714,849	,764	-,015)	,049
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Equal variances assumed	-,274)	1288	,784	-,011)	,042
	Equal variances not assumed	-,280)	730,,274	,780	-,011)	,041
намерно ме озборуваа	Equal variances assumed	2,121	1289	,034	,154	,073
	Equal variances not assumed	2,273	821,973	,023	,154	,068
намерно ми правеа гримаси	Equal variances assumed	1,620	1289	,105	,094	,058
	Equal variances not assumed	1,737	822,463	,083	,094	,054
намерно ме клеветеа	Equal variances assumed	1,722	1289	,085	,104	,060
	Equal variances not assumed	1,883	863,485	,060	,104	,055
ми се закануваа да им дадам пари	Equal variances assumed	1,238	1290	,216	,028	,023
	Equal variances not assumed	1,419	973,463	,156	,028	,020
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Equal variances assumed	1,043	1289	,297	,025	,024
	Equal variances not assumed	1,159	898,445	,247	,025	,022

намерно ми оштетија некој мој предмет	Equal variances assumed	1,197	1288	,232	,044	,036
	Equal variances not assumed	1,296	838,915	,195	,044	,034
ми украдоа некој мој предмет	Equal variances assumed	,870	1289	,384	,040	,046
	Equal variances not assumed	,946	851,401	,344	,040	,043
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Equal variances assumed	-,396)	1284	,692	-,022)	,056
	Equal variances not assumed	-,398)	708,590	,690	-,022)	,056
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	1,834	1283	,067	,059	,032
	Equal variances not assumed	2,274	1156,655	,023	,059	,026
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Equal variances assumed	1,878	1287	,061	,066	,035
	Equal variances not assumed	2,202	1026,481	,028	,066	,030
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО						
ги исмејував на непријатен начин	Equal variances assumed	2,513	1282	,012	,093	,037
	Equal variances not assumed	2,912	996,554	,004	,093	,032
ги нарекував со навредливи имиња	Equal variances assumed	,839	1281	,401	,033	,039
	Equal variances not assumed	,869	757,042	,385	,033	,038
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	,936	1280	,349	,028	,030
	Equal variances not assumed	,996	807,698	,320	,028	,028
одбивав да зборуваат со мене	Equal variances assumed	,076	1280	,939	,003	,037
	Equal variances not assumed	,080	793,085	,936	,003	,035
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Equal variances assumed	,423	1279	,672	,011	,026
	Equal variances not assumed	,453	810,,670	,651	,011	,024
намерно ги озборував	Equal variances assumed	1,226	1277	,220	,043	,035
	Equal variances not assumed	1,351	869,272	,177	,043	,032
намерно им правев гримаси	Equal variances assumed	1,367	1277	,172	,043	,032
	Equal variances not assumed	1,552	935,744	,121	,043	,028
намерно ги клеветев	Equal variances assumed	,050	1277	,960	,001	,022
	Equal variances not assumed	,049	671,759	,961	,001	,022
им се заканував да ми дадат пари	Equal variances assumed	,244	1280	,807	,004	,016

	Equal variances not assumed	,281	971,850	,779	,004	,014
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Equal variances assumed	-,784)	1279	,433	-,010)	,013
	Equal variances not assumed	-,680)	533,315	,497	-,010)	,015
намерно им оштетив некој нивен предмет	Equal variances assumed	-1,107)	1279	,268	-,018)	,016
	Equal variances not assumed	-,995)	565,564	,320	-,018)	,018
намерно им украдов нешто	Equal variances assumed	,548	1281	,584	,008	,015
	Equal variances not assumed	,574	775,227	,566	,008	,015
намерно ги удрив , клоцнав или турнав	Equal variances assumed	-,456)	1281	,649	-,014)	,031
	Equal variances not assumed	-,448)	670,,926	,655	-,014)	,032
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	,542	1281	,588	,012	,022
	Equal variances not assumed	,610	920,,020	,542	,012	,020
ги допирив на сексуален начин	Equal variances assumed	1,443	1280	,149	,048	,033
	Equal variances not assumed	1,656	969,118	,098	,048	,029
Според тебе, дали во твоето училиште има ученици кои вознемируваат, малтретираат, повредуваат или им се закануваат на некои друг/и ученик/чки	Equal variances assumed	2,960	1255	,003	,272	,092
	Equal variances not assumed	3,100	757,494	,002	,272	,088

Разлика меѓу училиштата со мултиетнички и со етничко хомоген состав во поглед на обличите на доживеано и на манифестирано насилство

Кога станува збор за насилство во училиштата постојат определени размислувања дека во рамките на мултиетничките училишта во поголем степен е присутна виктимизацијата и манифестирањето на насилството. Се смета дека разлики врз база на етничка припадност, вероисповед, културни вредности и други околности може да бидат причина или да создадат погоден терен за зголемен степен на насилство во таквите училишта. Од таа причина, во рамките на истражувањето се внимаваше во примерокот да бидат вклучени и мултиетнички училишта, односно ученици од различно етничко потекло (што може да се потврди со примерокот на истражувањето). Во таа насока, со цел да се утврди дали постојат статистички значајни разлики меѓу училиштата што имаат мултиетнички состав и оние што имаат етнички хомоген состав, се употреби алатката т-тест. Резултатите од т-тестот ни укажуваат дека **постојат статистички**

значајни разлики само кај определени облици на доживеано и на манифестирано насилство, односно дека кај „намерно ме озборуваа“, „намерно ми правеа гримаси“, „намерно ме клеветеа“ „намерно ми украдоа предмет“ и кај манифестираните облици „намерно им правев гримаси“ „им се заканував да ми дадат пари“ и „намерно ги удри, ги клоцнав или ги турнав“. Она што е интересно е тоа дека постои *некоја тенденција кај доживеаните облици каде што постојат статистички значајни разлики, тие да се појавуваат во мултиетничките училишта*, додека пак манифестираните облици на насилство (каде што има статистички значајни разлики) да бидат поприсутни во етнички хомогените училишта (Види Табела 20). Особено е интересен фактот дека физичките облици на насилство „намерно ги удри, ги клоцнав или ги турнав“ во поголем степен се случуваат во етнички хомогените училишта отколку во мултиетничките. *Со тоа можеме да забележиме дека често поставуваниот акцент дека физичкото насилство најчесто се случува во мултиетничките училишта поради различни конфликти не може да се потврди во резултатите од ова истражување*. Со ваквите резултати делумно може да се потврди поединечната теза во истражувањето дека „училиштата со етнички хомоген состав имаат повисока зачестеност на ученици што покажуваат насилничко однесување“. Мора да се напомене дека во оние училишта во коишто постои и настава на јазикот на етничките заедници, учениците немаат толку големи контакти и врски со другите етнички групи. Степенот на виктимизација можеби е поголем во мултиетничките училишта со оглед дека тие и главно имаат поголем број ученици, а со тоа може да расте и бројот на виктимизациите.

Табела 20. Разлика меѓу училиштата во однос на етничкиот состав во поглед на доживеаното и на манифестираното насилство

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО						
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Equal variances assumed	-1,193)	1282	,233	-,073)	,061
	Equal variances not assumed	-1,192)	906,766	,234	-,073)	,061
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Equal variances assumed	-1,206)	1288	,228	-,054)	,045
	Equal variances not assumed	-1,228)	963,988	,220	-,054)	,044

ме исмејуваа на непријатен начин	Equal variances assumed	1,325	1283	,185	,069	,052
	Equal variances not assumed	1,259	789,113	,208	,069	,055
ме нарекуваа со навредливи имиња	Equal variances assumed	-,493)	1290	,622	-,032)	,065
	Equal variances not assumed	-,486)	880,,891	,627	-,032)	,066
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	-,002)	1288	,998	,000	,043
	Equal variances not assumed	-,002)	933,977	,998	,000	,043
одбиваа да зборуваат со мене	Equal variances assumed	1,086	1287	,278	,051	,047
	Equal variances not assumed	1,028	779,473	,304	,051	,050
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Equal variances assumed	,065	1288	,948	,003	,040
	Equal variances not assumed	,064	876,626	,949	,003	,040
намерно ме озборуваа	Equal variances assumed	2,948	1289	,003	,204	,069
	Equal variances not assumed	2,763	761,281	,006	,204	,074
намерно ми правеа гримаси	Equal variances assumed	3,568	1289	,000	,196	,055
	Equal variances not assumed	3,293	732,780	,001	,196	,060
намерно ме клеветеа	Equal variances assumed	3,844	1289	,000	,221	,057
	Equal variances not assumed	3,546	730,,150	,000	,221	,062
ми се закануваа да им дадам пари	Equal variances assumed	-,210)	1290	,834	-,005)	,022
	Equal variances not assumed	-,209)	908,115	,834	-,005)	,022
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Equal variances assumed	-,596)	1289	,551	-,014)	,023
	Equal variances not assumed	-,615)	998,453	,538	-,014)	,022
намерно ми оштетија некој мој предмет	Equal variances assumed	,730	1288	,465	,025	,035
	Equal variances not assumed	,692	784,526	,489	,025	,037
ми украдоа некој мој предмет	Equal variances assumed	2,113	1289	,035	,093	,044
	Equal variances not assumed	1,966	746,934	,050	,093	,047
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Equal variances assumed	,162	1284	,871	,009	,053
	Equal variances not assumed	,159	857,041	,874	,009	,054
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	1,134	1283	,257	,035	,031
	Equal variances not assumed	1,060	751,568	,290	,035	,033
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Equal variances assumed	-1,907)	1287	,057	-,064)	,034
	Equal variances not assumed	-2,121)	1195,986	,034	-,064)	,030
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО						
ги исмејував на непријатен начин	Equal variances assumed	,075	1282	,940	,003	,036
	Equal variances not assumed	,071	777,227	,943	,003	,038
ги нарекував со навредливи имиња	Equal variances assumed	-,937)	1281	,349	-,035)	,038
	Equal variances not assumed	-,932)	885,284	,352	-,035)	,038
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	,530	1280	,596	,015	,029
	Equal variances not assumed	,510	804,750	,610	,015	,030
одбивав да зборуваат со мене	Equal variances assumed	-,118)	1280	,906	-,004)	,035
	Equal variances not assumed	-,114)	812,338	,909	-,004)	,036
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Equal variances assumed	,943	1279	,346	,023	,025
	Equal variances not assumed	,904	799,907	,366	,023	,026
намерно ги озборував	Equal variances assumed	1,157	1277	,247	,039	,033
	Equal variances not assumed	1,065	717,124	,287	,039	,036
намерно им правев гримаси	Equal variances assumed	2,214	1277	,027	,067	,030

	Equal variances not assumed	1,973	661,354	,049	,067	,034
намерно ги клеветев	Equal variances assumed	,612	1277	,541	,013	,021
	Equal variances not assumed	,565	723,309	,573	,013	,023
им се заканував да ми дадат пари	Equal variances assumed	2,255	1280	,024	,035	,016
	Equal variances not assumed	1,767	502,286	,078	,035	,020
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Equal variances assumed	-,734)	1279	,463	-,009)	,012
	Equal variances not assumed	-,749)	946,927	,454	-,009)	,012
намерно им оштетив некој нивен предмет	Equal variances assumed	-,227)	1279	,821	-,004)	,016
	Equal variances not assumed	-,218)	811,993	,827	-,004)	,016
намерно им украдов нешто	Equal variances assumed	1,619	1281	,106	,024	,015
	Equal variances not assumed	1,393	610,,112	,164	,024	,017
намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав	Equal variances assumed	-2,987)	1281	,003	-,089)	,030
	Equal variances not assumed	-3,396)	1233,874	,001	-,089)	,026
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	-,161)	1281	,872	-,003)	,021
	Equal variances not assumed	-,157)	841,453	,875	-,003)	,022
ги допирив на сексуален начин	Equal variances assumed	,356	1280	,722	,011	,032
	Equal variances not assumed	,342	803,784	,733	,011	,033
Според тебе, дали во твоето училиште има ученици кои вознемируваат, малтретираат, повредуваат или им се закануваат на некои друг/и ученик/ки	Equal variances assumed	-,437)	1255	,663	-,038)	,088
	Equal variances not assumed	-,427)	830,,670	,670	-,038)	,090

Големина на училиштето и неговата поврзаност со доживеаното и манифестираното насилство меѓу учениците

Големината на училиштето е една од карактеристиките на училиштата којашто истражувачите ја вклучуваат во моделот за објаснување на насилството, во насока дека *колку е поголемо училиштето толку е поголем степенот на доживеано и на манифестирано насилство*. Во таа насока одредени истражувања (соопштени претходно) ја потврдуваат оваа теза и укажуваат на потребата образовниот процес да се организира во помали училишта со што се овозможува *продлабочување на односите меѓу сите во училиштето, зајакнување на социјализацијата, како и поголемо внимание и посветеност на училишниот кадар кон учениците*.

Со цел да утврдиме дали оваа теза се потврдува и во нашето истражување, големината на училиштата ја ставивме во корелација со облиците на насилство. Училиштата според големината се поделени во пет групи: 1- до 300 ученици, 2- 301 до 500 ученици, 3-501 до 700 ученици, 4- 700-900 ученици и 5- над 900 ученици). Резултатите од корелацијата покажуваат дека ***постои статистичка значајна поврзаност на***

големината на училиштето со одредени форми на доживеано насилство како што е „задевање или малтретирање“ „намерно клеветење“, „закана за давање пари“ „ми украдоа некој мој предмет“ и „допирање на сексуален начин“. Интересно е да се констатира дека „задевањето и малтретирањето“ се случува почесто во најмалите училишта, додека оние облици на виктимизација во кои се вклучени озборувања, закани, кражба или допирање на сексуален начин *се зголемуваат со зголемување на големината на училиштето*. Можеби ваквите резултати се согласно правилото дека колку е поголема концентрацијата на луѓе, толку е поголема можноста за евентуална виктимизација. Големината на училиштето, исто така, може да влијае на помалата контрола и надзор од страна на наставниците, а со тоа и поголема можност за вршење одредени облици на насилство од страна на учениците. Но интересен е податокот дека во помалите училишта во поголем степен се случува „задевање или малтретирање“. Можеби ваквиот резултат е случаен, или пак можеби постојат определени фактори коишто ја зголемуваат можноста за малтретирање во помалите училишта. Врз основа на ваквите резултати, може да се заклучи дека **делумно може да се потврди поединечната теза** дека *поголемите училишта имаат во поголем степен искуство со насилството* (бидејќи таа поврзаност ја гледаме само кај доживеаните облици на насилство, но не и кај манифестираните, што може пак да упати дека во поголемите училишта постојат едни исти ученици што вршат некои облици на насилство спрема повеќе ученици).

Доколку ги разгледаме резултатите од логистичката регресија, влијанието на големината на училиштето не се губи и останува кај сите облици на доживеано насилство кај кои корелацијата покажала статистички значајна поврзаност.

Ваквите резултати **укажуваат на можноста за формирање помали училишта**, бидејќи сигурно *поинтензивната комуникација, односи и внимание што може да е присутна во помалите училишта*, може да се јави како **фактор на заштита од евентуално доживување и манифестирање насилство**.

Табела 21. Поврзаност на големината на училиштето со доживеаното и манифестираното насилство

ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		големина на училиштето
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Correlation Coefficient	-,036)
	Sig. (2-tailed)	,198
	N	1284
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Correlation Coefficient	-,059)
	Sig. (2-tailed)	,033
	N	1290
ме исмејуваа на непријатен начин	Correlation Coefficient	-,017)
	Sig. (2-tailed)	,538
	N	1285
ме нарекуваа со навредливи имиња	Correlation Coefficient	-,027)
	Sig. (2-tailed)	,331
	N	1292
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient	-,028)
	Sig. (2-tailed)	,317
	N	1290
одбиваа да зборуваат со мене	Correlation Coefficient	-,047)
	Sig. (2-tailed)	,089
	N	1289
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Correlation Coefficient	-,014)
	Sig. (2-tailed)	,628
	N	1290
намерно ме озборуваа	Correlation Coefficient	,049
	Sig. (2-tailed)	,076
	N	1291
намерно ми правеа гримаси	Correlation Coefficient	,034
	Sig. (2-tailed)	,226
	N	1291
намерно ме клеветеа	Correlation Coefficient	,063
	Sig. (2-tailed)	,023
	N	1291
ми се закануваа да им дадам пари	Correlation Coefficient	,070
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	1292
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Correlation Coefficient	,018
	Sig. (2-tailed)	,516
	N	1291
намерно ми оштетија некој мој предмет	Correlation Coefficient	,006
	Sig. (2-tailed)	,824
	N	1290
ми украдоа некој мој предмет	Correlation Coefficient	,062
	Sig. (2-tailed)	,026
	N	1291
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Correlation Coefficient	-,026)

	Sig. (2-tailed)	,360
	N	1286
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient	,032
	Sig. (2-tailed)	,258
	N	1285
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Correlation Coefficient	,058
	Sig. (2-tailed)	,038
	N	1289
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		
ги исмејувал на непријатен начин	Correlation Coefficient	-,013)
	Sig. (2-tailed)	,653
	N	1284
ги нарекувал со навредливи имиња	Correlation Coefficient	-,030)
	Sig. (2-tailed)	,282
	N	1283
намерно ги исклучува од заедничките активности и дружења	Correlation Coefficient	,008
	Sig. (2-tailed)	,766
	N	1282
одбивал да зборуваат со мене	Correlation Coefficient	-,005)
	Sig. (2-tailed)	,869
	N	1282
правел/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Correlation Coefficient	,035
	Sig. (2-tailed)	,209
	N	1281
намерно ги озборува	Correlation Coefficient	,013
	Sig. (2-tailed)	,651
	N	1279
намерно им правел гримаси	Correlation Coefficient	,034
	Sig. (2-tailed)	,227
	N	1279
намерно ги клеветел	Correlation Coefficient	,049
	Sig. (2-tailed)	,080
	N	1279
им се заканува да ми дадат пари	Correlation Coefficient	,039
	Sig. (2-tailed)	,158
	N	1282
им се заканува дека ќе ги повредам или ги присилува да прават она што не сакале	Correlation Coefficient	-,019)
	Sig. (2-tailed)	,504
	N	1281
намерно им оштетил некој нивен предмет	Correlation Coefficient	-,031)
	Sig. (2-tailed)	,260
	N	1281
намерно им украдел нешто	Correlation Coefficient	,030
	Sig. (2-tailed)	,286
	N	1283
намерно ги удрил , клоцнал или турнал	Correlation Coefficient	-,013)

	Sig. (2-tailed)	,650
	N	1283
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	Correlation Coefficient	-,008)
	Sig. (2-tailed)	,764
	N	1283
ги допирав на сексуален начин	Correlation Coefficient	,042
	Sig. (2-tailed)	,136
	N	1282

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3. Превенција на насилството меѓу децата во училиштата.

Во рамките на криминолошките и виктимолошките истражувања, основните цели што сакаат да се постигнат преку емпириските истражувања е искористување на сознанијата коишто се добиваат со цел креирање превентивна политика и програма. Во таа насока, значајно е да се утврди какви се превентивните програми и политики во училиштата во поглед на насилството, дали постојат и колку се тие ефикасни.

Хипотетичката рамка на овој труд, се однесува на превентивните програми и политики во училиштата. Врз основа на претходните контакти со училиштата и разговорот со педагозите/психолозите и врз основа на одговорите во прашалниците, училиштата беа поделени на оние што имаат политика и определена програма во поглед на насилството во која е вклучено нивното училиште и оние што немаат ниту политика ниту програма. Тргувајќи од идејата и од податоците во литературата кои укажуваат дека оние училишта коишто имаат јасна политика, но и програма за насилство покажуваат пониски стапки на насилство за разлика од оние училишта во коишто таа отсутствува, беше основата за поставување на генералната хипотеза дека *отсуството на политики и програми за насилство во училиштата е поврзано со повисок степен на насилство во училиштата.*

Резултатите од т-тестот покажуваат дека ***не постои статистичка значајна разлика во поглед на степенот на доживеано и манифестирано насилство со оглед на постоење или отсуство на политика и програма за спречување на насилство во училиштата.*** Може да се забележат определени статистички значајни разлики (но не толку силни) кај генералното прашање што се однесува на тоа дали воопшто доживеал некој облик на насилство, дали бил задеван или малтретиран, исмејување на непријатен начин, намерно клеветен или им бил украден некој предмет (Види Табела 22). Врз основа на средните вредности може да се забележи дека ***испитаниците од училиштата коишто имаат политика и програма во поглед на насилството покажуваат повисок степен на изјаснување дека доживеале некој облик на насилство*** (кај генералното прашање) дека биле задевани или малтретирани и исмејувани на непријатен начин, додека ***испитаниците од училиштата коишто немаат политика и програма покажуваат***

повисок степен кај „намерно ме клеветеа“ и „намерно ми украдоа некој мој предмет“ (Види Табела 23). Врз основа на ваквите резултати **не може да се потврди генералната хипотеза дека училиштата каде што отсуствува политика и програма за насилство имаат повисок степен на насилство** (освен кај двете конкретни облици на доживеано насилство) особено не може тоа да се утврди во делот на манифестираните облици на насилство. *Оттука се поставува прашањето, зошто училиштата коишто имаат политика и програма за насилство во училиштето не покажуваат пониски стапки на насилство.* Во прилог на ова прашање може да се дадат неколку објаснувања.

Првото објаснување коешто можеби и е најлогично е тоа дека училиштата и покрај тоа што се изјаснуваат дека имаат политика за превенција на насилство, таа **политика не е јасна дефинирана, ниту некаде запишана**, ниту се спроведува. Во ситуација кога немате пишан документ во кој ќе ги наведете основните принципи, целите, приоритет на акции и механизми за координација за превенцијата, во тој случај политиката не е позната ниту на наставниците, ниту на учениците, а уште помалку на родителите. Логично, кога нема **јасна и дефинирана политика, нема ни превенција**. Можеби ова не можеме да го констатираме за сите училишта во примерокот, но за дел од училиштата како можност постои. Врз основа на тоа, очекувањата степенот на присутност на насилството во овие училишта да биде помал би биле неоправдани.

Второто објаснување е во насока дека училиштата коишто имаат определена политика и програма за насилство, ја **донеле таа програма како резултат на сознанијата дека има повисок степен на насилство во училиштата**. Така што степенот на присутно насилство можеби споредбено со претходните години (кога не била имплементирана програмата) можеби е намален. Тоа би значело дека не би требало да ги споредуваме училиштата коишто имаат имплементирано политика и програма и оние што немаат, туку е потребно да се врши споредување на степенот на насилство во определено училиште пред да биде имплементирана програмата и по нејзиното имплементирање, бидејќи само на тој начин ќе можеме да видиме реално дали програмата е ефикасна или не. Во сето ова би требало да ги имаме предвид и научните сознанија што укажуваат дека за да се утврдат определени ефекти од одредена програма **потребно е таа да се**

*имплементира подолг временски период*²⁷, така што реално е да се очекува дека позитивните ефекти од програмата може да се очекуваат по неколку години.

Третото објаснување е во насока на тоа што политиката и програмата за насилство меѓу основните цели коишто ги има најпрво е подигнување на свеста кај децата во поглед на препознавање на насилството и справување со него. ***Кога кај децата постои повисок степен на свест за постоењето на насилството и кога се поттикнати на кршење на златното правило на молчење, очекувано е тие да бидат поискрени при одговарањето на прашањата што се однесуваат и на доживеаното и на манифестираното насилство!*** Ваквиот пристап кај учениците во училиштата што спроведуваат определена програма за насилство, можеше да се насети при спроведување на теренското истражување. Пристапот на учениците, сериозноста, интересот за определени прашања, како и поголемата искреност, може да бидат причина зошто овие училишта покажуваат повисок степен пред сè кај некои од облиците на доживеано насилство. Ако се советувани од страна на училишниот персонал дека е потребно да го скршат правилото на молчење, очекувано е тоа и да го презентирале во ваква прилика при давањето на одговорите во прашалникот.

Меѓутоа, навистина е тешко е да се даде конкретен одговор на ова прашање. Причините за ваквите резултати може да бидат разновидни, а во таа насока можеби подобри објаснувања би дале доколку анкетањето како техника го комбинираме со набљудувањето, со цел да се запознаеме суштински со тоа како функционира определено училиште, како ја имплементира програмата и како се справува со насилството!

²⁷ Според некои автори потребна е имплементација од најмалку пет години со цел да се утврдат ефектите од програмата.

Табела 22. Разлика меѓу училиштата во поглед на облиците на доживеано и на манифестирано насилство врз основа на постоење политика и програма во училиштата

		Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО								
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Equal variances assumed	44,069	,000	3,894	1282	,000	,225	,058
	Equal variances not assumed			3,992	1277,268	,000	,225	,056
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Equal variances assumed	42,119	,000	3,621	1288	,000	,156	,043
	Equal variances not assumed			3,719	1280,808	,000	,156	,042
ме исмејуваа на непријатен начин	Equal variances assumed	18,501	,000	2,440	1283	,015	,122	,050
	Equal variances not assumed			2,490	1282,931	,013	,122	,049
ме нарекуваа со навредливи имиња	Equal variances assumed	6,993	,008	1,929	1290	,054	,120	,062
	Equal variances not assumed			1,943	1270,924	,052	,120	,062
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	6,336	,012	1,323	1288	,186	,055	,042
	Equal variances not assumed			1,343	1285,765	,180	,055	,041
одбиваа да зборуваат со мене	Equal variances assumed	,021	,884	,100	1287	,921	,004	,045
	Equal variances not assumed			,100	1240,561	,921	,004	,045
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Equal variances assumed	,770	,381	-,370)	1288	,711	-,014)	,038
	Equal variances not assumed			-,367)	1190,158	,714	-,014)	,039
намерно ме озборуваа	Equal variances assumed	12,774	,000	-1,942)	1289	,052	-,129)	,066
	Equal variances not assumed			-1,914)	1154,570	,056	-,129)	,067
намерно ми правеа гримаси	Equal variances assumed	,824	,364	,486	1289	,627	,026	,053
	Equal variances not assumed			,488	1252,690	,626	,026	,053
намерно ме клеветеа	Equal variances assumed	33,070	,000	-3,190)	1289	,001	-,175)	,055
	Equal variances not assumed			-3,113)	1082,070	,002	-,175)	,056
ми се закануваа да им дадам пари	Equal variances assumed	1,853	,174	-,676)	1290	,499	-,014)	,021
	Equal variances not assumed			-,662)	1111,128	,508	-,014)	,021
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Equal variances assumed	1,790	,181	,682	1289	,495	,015	,022
	Equal variances not assumed			,687	1270,070	,492	,015	,022
намерно ми оштетија некој мој предмет	Equal variances assumed	,270	,604	-,347)	1288	,729	-,012)	,033
	Equal variances not assumed			-,348)	1247,705	,728	-,012)	,033
ми украдоа некој мој предмет	Equal variances assumed	41,957	,000	-3,829)	1289	,000	-,161)	,042
	Equal variances not assumed			-3,734)	1074,300	,000	-,161)	,043
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Equal variances assumed	5,546	,019	1,479	1284	,140	,075	,051
	Equal variances not assumed			1,490	1267,342	,136	,075	,051
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	18,106	,000	-2,175)	1283	,030	-,063)	,029
	Equal variances not assumed			-2,103)	1004,810	,036	-,063)	,030
те допреле или те фатиле на	Equal variances assumed	3,971	,047	-1,069)	1287	,285	-,034)	,032

сексуален начин	Equal variances not assumed			-1,059)	1181,254	,290	-,034)	,032
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО								
ги исмејував на непријатен начин	Equal variances assumed	1,401	,237	,577	1282	,564	,020	,034
	Equal variances not assumed			,584	1274,819	,559	,020	,034
ги нарекував со навредливи имиња	Equal variances assumed	,001	,974	,274	1281	,784	,010	,036
	Equal variances not assumed			,271	1162,445	,787	,010	,036
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	7,723	,006	-1,364)	1280	,173	-,037)	,027
	Equal variances not assumed			-1,320)	1014,829	,187	-,037)	,028
одбивав да зборуваат со мене	Equal variances assumed	1,253	,263	-,568)	1280	,570	-,019)	,034
	Equal variances not assumed			-,561)	1162,864	,575	-,019)	,034
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Equal variances assumed	10,268	,001	-1,644)	1279	,100	-,039)	,024
	Equal variances not assumed			-1,601)	1057,984	,110	-,039)	,024
намерно ги озборував	Equal variances assumed	,061	,805	,205	1277	,837	,007	,032
	Equal variances not assumed			,205	1216,035	,838	,007	,032
намерно им правев гримаси	Equal variances assumed	2,009	,157	-,726)	1277	,468	-,021)	,029
	Equal variances not assumed			-,717)	1153,826	,474	-,021)	,029
намерно ги клеветев	Equal variances assumed	6,267	,012	-1,270)	1277	,204	-,025)	,020
	Equal variances not assumed			-1,239)	1069,493	,215	-,025)	,021
им се заканував да ми дадат пари	Equal variances assumed	2,806	,094	-,841)	1280	,400	-,013)	,015
	Equal variances not assumed			-,821)	1069,224	,412	-,013)	,015
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Equal variances assumed	12,914	,000	-1,797)	1279	,073	-,021)	,012
	Equal variances not assumed			-1,683)	763,262	,093	-,021)	,013
намерно им оштетив некој нивен предмет	Equal variances assumed	2,211	,137	-,741)	1279	,459	-,011)	,015
	Equal variances not assumed			-,723)	1078,869	,470	-,011)	,015
намерно им украдов нешто	Equal variances assumed	5,285	,022	-1,169)	1281	,243	-,016)	,014
	Equal variances not assumed			-1,141)	1073,920	,254	-,016)	,014
намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав	Equal variances assumed	,056	,813	-,095)	1281	,924	-,003)	,029
	Equal variances not assumed			-,095)	1229,635	,925	-,003)	,029
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	1,166	,280	-,548)	1281	,584	-,011)	,020
	Equal variances not assumed			-,543)	1181,622	,588	-,011)	,020
ги допирав на сексуален начин	Equal variances assumed	2,772	,096	-,850)	1280	,395	-,026)	,030
	Equal variances not assumed			-,839)	1155,275	,401	-,026)	,031

Табела 23. Средни вредности според критериумот на постоење политика и програма и облиците на доживеано и манифестирано насилство

ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		N	Mean	Std. Deviation
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	да	705	1,58	1,142
	не	579	1,36	,881
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	да	709	1,36	,854
	не	581	1,21	,648
ме исмејуваа на непријатен начин	да	706	1,43	,970
	не	579	1,31	,790
ме нарекуваа со навредливи имиња	да	710	1,60	1,150
	не	582	1,48	1,065
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	да	708	1,25	,791
	не	582	1,20	,678
одбиваа да зборуваат со мене	да	710	1,25	,810
	не	579	1,25	,801
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	да	710	1,22	,655
	не	580	1,23	,714
намерно ме озборуваа	да	710	1,51	1,105
	не	581	1,64	1,276
намерно ми правеа гримаси	да	710	1,38	,958
	не	581	1,35	,929
намерно ме клеветеа	да	711	1,33	,867
	не	580	1,50	1,108
ми се закануваа да им дадам пари	да	710	1,05	,332
	не	582	1,06	,410
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	да	709	1,08	,409
	не	582	1,07	,379
намерно ми оштетија некој мој предмет	да	710	1,17	,601
	не	580	1,19	,588
ми украдоа некој мој предмет	да	709	1,19	,656
	не	582	1,36	,854
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	да	706	1,43	,943
	не	580	1,36	,869
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	да	706	1,06	,430
	не	579	1,12	,613
те допреле или те фатиле на сексуален начин	да	709	1,10	,547
	не	580	1,13	,604
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО				
ги исмејував на непријатен начин	да	706	1,22	,640
	не	578	1,20	,565
ги нарекував со навредливи имиња	да	706	1,24	,604
	не	577	1,23	,680
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	да	705	1,09	,410
	не	577	1,13	,572
одбивав да зборуваат со мене	да	704	1,17	,564
	не	578	1,19	,637

правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	да	703	1,06	,365
	не	578	1,10	,481
намерно ги озборував	да	702	1,15	,559
	не	577	1,15	,575
намерно им правев гримаси	да	701	1,11	,483
	не	578	1,13	,553
намерно ги клеветев	да	702	1,05	,313
	не	577	1,07	,404
им се заканував да ми дадат пари	да	704	1,02	,235
	не	578	1,03	,304
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	да	703	1,01	,125
	не	578	1,03	,281
намерно им оштетив некој нивен предмет	да	702	1,04	,233
	не	579	1,05	,299
намерно им украдов нешто	да	704	1,02	,219
	не	579	1,04	,283
намерно ги удрив , клоцнав или турнав	да	704	1,14	,510
	не	579	1,14	,515
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	да	704	1,04	,346
	не	579	1,05	,381
ги допирав на сексуален начин	да	704	1,08	,504
	не	578	1,10	,577
Според тебе, дали во твоето училиште има ученици кои вознемируваат, малтретираат, повредуваат или им се закануваат на некои друг/и ученик/чки	да	690	2,30	1,487
	не	567	2,14	1,479

2.3.1 Ефикасноста на традиционалните начини на реакција на насилството во училиштата

Кога станува збор за превенцијата, значајно прашање што се наметнува е: *дали традиционалните мерки на реакција (пред се педагошки мерки) коишто се применуваат спрема учениците се ефикасни и го спречуваат и го намалуваат насилството меѓу учениците?*

Ако направиме анализа на најчесто применувани педагошки мерки (според принципот на постапност во изрекување), најчесто се применуваат укор, усна опомена и писмена опомена. При направената анализа во теоретскиот дел од педагошките мерки, се постави прашање токму за овие мерки, колку тие може да послужат како механизам за преземање одговорност од страна на ученикот, Во таа насока е и посебната хипотезата дека „Традиционалните мерки на реакција на насилството не влијаат на насилството меѓу децата во училиштата“

Педагозите/психолозите и наставниците што беа вклучени во примерокот, беа запрашани *дали сметаат дека преземените мерки имаат ефикасност и го спречуваат насилството во училиштата*. Врз основа на резултатите, можеме да констатираме дека според перцепцијата на наставниците *мерките делумно се ефикасни (најголем процент изјавиле дека тие се ефикасни—но понекогаш)*. Но мора да го имаме предвид и фактот дека станува збор за субјективна перцепција на наставниците и на педагозите/психолозите за нивната ефикасност. Во таа насока, ваквите мерки можеби се покажале ефикасни спрема децата коишто еднакратно извршиле некој облик на насилство, но *сигурно ефектите не се исти врз оние што повеќе пати се наоѓаат во позиција на насилници*. Ако мерките биле ефикасни, тогаш се поставува прашањето зошто 22 наставника (околу 30 % од примерокот) изјавиле дека била изречена мерката преместување на ученикот во друга паралелка, односно 10 наставници дека била применета мерката упатување во друго основно училиште (Види Табела 24). Ваквите податоци укажуваат дека кај определен број деца (особено оние што континуирано манифестираат или несоодветно, насилничко или пак асоцијално поведење) претходните мерки не покажале никаква влијание! Доколку на ваквите податоци ги додадеме и *одговорите на испитаниците дека кај децата што манифестираат насилничко однесување често пати ни родителите не се интересираат*, тогаш е очекувано дека мерките што им биле изречени не постигнале никаков ефект штом се бара поддршка и помош и од родителите! Со ваквите податоци делумно се потврдува посебната теза дека *традиционалните мерки на реакција не влијаат на спречување на насилничкото однесување кај децата* особено кај оние деца што во континуитет вршат насилство.

Табела 24. Зачестеност на изрекување на педагошките мерки

	никогаш		да, еднаш		да, два или три пати		да, четири или пет пати		да, повеќе пати		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
укор	9	16,1	9	16,1	15	26,8	4	7,1	19	33,9	56	100,0
усна опомена	2	3,2	6	9,5	12	19,0	7	11,1	36	57,1	63	100,0
писмена опомена	5	8,6	10	17,2	17	29,3	7	12,1	19	32,8	58	100,0
намалување на поведението	14	26,9	11	21,2	13	25,0	4	7,7	10	19,2	52	100,0
преместување на ученикот во друга паралелка	28	56	14	28	4	8	1	2	3	6	50	100,0
преместување на ученикот во друго основно училиште	39	79,6	6	12,2	2	4,1	/	/	2	4,1	49	100,0

Табела 25. Ефикасност на педагошките мерки во спречување и намалување на насилството меѓу децата

Дали преземените мерки имаат ефикасност и го спречуваат и го намалуваат насилството меѓу учениците?		
	Frequency	Valid Percent
не	2	2,8
да, понекогаш	42	58,3
да, секогаш	24	33,3
не е застапено насилството во нашето училиште	4	5,6
вкупно	72	100,0

2.3.2 Застапеност на определени вежби и техники базирани на учење на социоемоционални вештини

Кога станува збор за превенцијата на насилството, една од *клучните алатки за рана превенција и интервенција е учењето на социоемоционални вештини*. Кога зборуваме за моделот врз кој треба да се гради превентивната политика, еден од клучните аспекти е внесување на моделот на учење на овие вештини во училиштето. Веројатно како резултат на сознанијата за позитивните ефекти на програмите што се базираат на учење на социо-емоционални вештини, Бирото за развој на образование го имплементира учењето животни вештини во рамките на основните училишта (со

соодветни прирачници – поделени во три категории за деветгодишното основно образование) и во тек се подготовките на прирачниците за учење животни вештини наменети за средните училишта. Со оглед на фактот дека училиштата имаат обврска да практикуваат теми од Прирачниците на класните часови или пак во рамките на предметите во соодветни теми, на испитаниците им беше поставено прашање колку тие ги спроведуваат темите предвидени во рамките на овој прирачник. Од резултатите може да забележиме дека **речиси 2/3 од училишниот персонал изјавиле дека секогаш ги спроведуваат темите за животни вештини!** Меѓутоа, ако разгледаме преку контролното прашање дали дел од типичните вежби за учење на социоемоционални вештини се спроведуваат и колку често, може да се забележи дека **резултатите не кореспондираат со одговорите од претходното прашање.** Не така често наставниците и педагозите/психолозите спроведуваат некои од типичните вежби за учење на социоемоционалните вештини. Може да се забележи дека дел од наставниците не одговориле на ова прашање (околу 12 %) од нив, што **укажува дека или не ги познаваат овие вежби или пак не ги спроведуваат!** Покрај ова, како забелешка што се нагласува од страна на класните раководители, е дека тие често пати своите класни часови ги посветуваат на други проблеми отколку на учењето на социоемоционалните вештини според Прирачникот. Истото се однесува и за наставниците што укажуваат дека имаат преобемна наставна програма и многу администрација на која треба да ѝ се посветат, така што **останува многу малку простор за примена на вакви вежби.** Но постои и категорија на наставници **коишто и не се заинтересирани за вакви вежби,** сметајќи дека нивната задача и обврска е само образование. Врз основа на тоа, постојат многу причини што може да се наведат за недоволната или неефикасната имплементација на лекциите од Прирачникот за учење на животни вештини.

Табела 26. Спроведување на Прирачникот за животни вештини

Дали го спроведувате Прирачник за животни вештини во рамките на наставата или на класните часови?		
	Frequency	Valid Percent
не	4	5,6
да, понекогаш	14	19,7
да, секогаш	52	73,2
незнам	1	1,4
Вкупно	71	100,0

Табела 27. Примена на вежбите за учење на социоемоционални вештини

	никогаш		да, еднаш		да, два или три пати		да четири или пет пати		да, многу пати		вкупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Играње улоги со прикажување на еден добар и еден лош начин на постапување	10	16,9	7	11,9	22	37,3	3	5,1	17	28,8	51	100
Групни дискусии за насилничко однесување	3	4,8	7	11,1	13	20,6	5	7,9	35	55,6	63	100
Препознавање различни емоции	9	15,3	6	10,2	15	25,4	10	16,9	19	32,2	59	100
Развивање вештини за решавање проблеми	14	23	4	6,6	12	19,7	8	13,1	23	37,7	61	100
Пишување весник од страна на учениците за одделението	40	69	5	8,6	6	10,3			7	12,1	58	100
Избирање ученик на неделата за кој сите други ученици треба да кажат барем по една негова позитивна особина	35	60,3	2	3,4	9	15,5	5	8,6	7	12,1	58	100

2.3.3 Застапеност на некои мерки базирани на принципите на ресторативната правда

Ресторативниот пристап во реакцијата на насилството во училиштата во истражувањата покажува дека носи *доста бенифити за сите инволвирани страни во насилството*. Според Бартон (Barton) „Ресторативните практики на решавање конфликти овозможуваат да се учи од грешките, односно младиот ученик да се едуцира од сопственото искуство, бидејќи другите учесници во ресторативниот процес може да кажат зошто неговото однесување е неприфатливо и како тоа влијаело врз нив“ (Stefanovska & Jovanova, 2011). Сепак, може да се забележи дека не многу често се применуваат ресторативните практики во училиштата и мерките не се насочени кон клучните цели што треба да се постигнат со нив. Врз основа на ваквите тези во литературата, се постави дилема во истражувањето *дали училиштата спроведуваат некои од ресторативните мерки и практики и колку се тие ефикасни во поглед на насилството*. Присуството на ресторативниот пристап и мерки можеше индиректно да се насети кај некои училишта преку одговорите на училишниот персонал и на учениците и врз основа на овие податоци

училиштата беа поделени во две групи, оние што применуваат некои ресторативни мерки и практики и оние што јасно не покажале дека ги применуваат истите.²⁸ Со цел да се утврди дали постојат разлики меѓу училиштата врз оваа основа, се употреби т-тест (од програмата SPSS).

Резултатите се слични на оние кога се утврдуваше разликата меѓу оние кои имаат политика и програма за превенција и оние што немаат. Од резултатите, *не можат да се утврдат силни статистички значајни разлики, освен кај одредени облици на доживеано и на манифестирано насилство*, каде што за изненадување повторно во училиштата коишто спроведуваат одредени ресторативни практики имаат за нијанса повисок степен на одговори од учениците дека биле жртви на определени психолошки облици на насилство. Веројатно и тука може да се применат објаснувањата дека во училиштата што спроведуваат вакви ресторативни практики, степенот на свест кај учениците за потребата да се скрши правилото на молчење и да дадат искрени одговори дека доживеале некој облик на психолошко насилство е поголем (што не значи дека може да има некоја друга причина за ваквите одговори). Сепак, мора да се напомене дека имајќи ја предвид околноста дека училишниот кадар во училиштата не дава јасни одговори за примена на ресторативните практики и мерки, оваа поделба која е направена може условно да ја земеме како прифатлива во нашето истражување.

Врз основа на ваквите резултати, може условно да забележиме дека не се потврдува посебната хипотеза на истражувањето дека оние училишта што применуваат некои од ресторативните практики и мерки имаат понизок степен на насилство во училиштата.

²⁸ Врз основа на одговорите, може да се забележи дека најчесто психолозите ја употребуваат медијацијата.

Табела 28. Разлика меѓу училиштата во поглед на облиците на доживеано и манифестирано насилство врз основа на критериумот дали применуваат или не ресторативни мерки

ДОЖИВЕАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО		t-test for Equality of Means						
							95% Confidence Interval of the Difference	
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци?	Equal variances assumed	4,476	1282	,000	,278	,062	,156	,400
	Equal variances not assumed	4,089	625,665	,000	,278	,068	,145	,412
Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици?	Equal variances assumed	2,151	1288	,032	,100	,046	,009	,190
	Equal variances not assumed	2,050	694,741	,041	,100	,049	,004	,195
ме исмејуваа на непријатен начин	Equal variances assumed	2,231	1283	,026	,120	,054	,014	,226
	Equal variances not assumed	2,103	672,752	,036	,120	,057	,008	,232
ме нарекуваа со навредливи имиња	Equal variances assumed	1,286	1290	,199	,086	,067	-,045)	,217
	Equal variances not assumed	1,271	755,483	,204	,086	,068	-,047)	,219
намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	2,578	1288	,010	,115	,045	,027	,202
	Equal variances not assumed	2,307	607,244	,021	,115	,050	,017	,212
одбиваа да зборуваат со мене	Equal variances assumed	,622	1287	,534	,030	,048	-,065)	,125
	Equal variances not assumed	,610	741,995	,542	,030	,049	-,067)	,127
правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене	Equal variances assumed	,247	1288	,805	,010	,041	-,070)	,090
	Equal variances not assumed	,239	720,796	,811	,010	,042	-,073)	,093
намерно ме озборуваа	Equal variances assumed	-,880)	1289	,379	-,063)	,071	-,202)	,077
	Equal variances not assumed	-,907)	841,829	,365	-,063)	,069	-,198)	,073
намерно ми правеа гримаси	Equal variances assumed	-1,331)	1289	,183	-,076)	,057	-,187)	,036
	Equal variances not assumed	-1,390)	867,904	,165	-,076)	,054	-,182)	,031
намерно ме клеветеа	Equal variances assumed	-3,009)	1289	,003	-,178)	,059	-,294)	-,062)

	Equal variances not assumed	-3,320)	994,808	,001	-,178)	,054	-,283)	-,073)
ми се закануваа да им дадам пари	Equal variances assumed	-1,111)	1290	,267	-,025)	,022	-,068)	,019
	Equal variances not assumed	-1,215)	972,051	,225	-,025)	,020	-,064)	,015
ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал	Equal variances assumed	1,875	1289	,061	,045	,024	-,002)	,091
	Equal variances not assumed	1,654	591,961	,099	,045	,027	-,008)	,097
намерно ми оштетија некој мој предмет	Equal variances assumed	,337	1288	,736	,012	,036	-,058)	,082
	Equal variances not assumed	,332	749,665	,740	,012	,036	-,059)	,083
ми украдоа некој мој предмет	Equal variances assumed	-,473)	1289	,636	-,021)	,045	-,111)	,068
	Equal variances not assumed	-,472)	775,818	,637	-,021)	,045	-,111)	,068
ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа	Equal variances assumed	,698	1284	,485	,038	,055	-,069)	,146
	Equal variances not assumed	,695	767,585	,487	,038	,055	-,070)	,146
ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	-1,277)	1283	,202	-,040)	,031	-,101)	,021
	Equal variances not assumed	-1,400)	981,943	,162	-,040)	,029	-,096)	,016
те допреле или те фатиле на сексуален начин	Equal variances assumed	1,196	1287	,232	,041	,034	-,026)	,109
	Equal variances not assumed	1,101	645,441	,271	,041	,037	-,032)	,115
МАНИФЕСТИРАНИ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО								
ги исмејував на непријатен начин	Equal variances assumed	1,524	1282	,128	,056	,036	-,016)	,127
	Equal variances not assumed	1,518	771,713	,129	,056	,037	-,016)	,128
ги нарекував со навредливи имиња	Equal variances assumed	2,075	1281	,038	,080	,038	,004	,155
	Equal variances not assumed	2,054	760,243	,040	,080	,039	,004	,156
намерно ги исклучував од заедничките активности и дружења	Equal variances assumed	-,881)	1280	,378	-,026)	,029	-,084)	,032
	Equal variances not assumed	-,965)	972,203	,335	-,026)	,027	-,079)	,027
одбивав да зборуваат со мене	Equal variances assumed	-,976)	1280	,329	-,035)	,036	-,106)	,035
	Equal variances not assumed	-1,049)	932,158	,295	-,035)	,033	-,101)	,031
правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка	Equal variances assumed	-2,299)	1279	,022	-,058)	,025	-,108)	-,009)
	Equal variances not assumed	-2,653)	1109,742	,008	-,058)	,022	-,101)	-,015)
намерно ги озборував	Equal variances assumed	,158	1277	,874	,005	,034	-,062)	,072

	Equal variances not assumed	,158	774,957	,874	,005	,034	-,062)	,072
намерно им правев гримаси	Equal variances assumed	-1,370)	1277	,171	-,043)	,031	-,103)	,018
	Equal variances not assumed	-1,509)	988,483	,132	-,043)	,028	-,098)	,013
намерно ги клеветев	Equal variances assumed	-,487)	1277	,626	-,010)	,022	-,053)	,032
	Equal variances not assumed	-,522)	920,330	,602	-,010)	,020	-,050)	,029
им се заканував да ми дадат пари	Equal variances assumed	-1,504)	1280	,133	-,024)	,016	-,056)	,007
	Equal variances not assumed	-2,103)	1122,773	,036	-,024)	,012	-,047)	-,002)
им се заканував дека ќе ги повредам или ги присилував да прават она што не сакале	Equal variances assumed	-,242)	1279	,809	-,003)	,013	-,028)	,022
	Equal variances not assumed	-,272)	1045,110	,785	-,003)	,011	-,025)	,019
намерно им оштетив некој нивен предмет	Equal variances assumed	,391	1279	,696	,006	,016	-,025)	,038
	Equal variances not assumed	,430	983,308	,667	,006	,015	-,022)	,035
намерно им украдов нешто	Equal variances assumed	,008	1281	,994	,000	,015	-,029)	,030
	Equal variances not assumed	,008	744,824	,994	,000	,015	-,030)	,030
намерно ги удрив , клоцнав или турнав	Equal variances assumed	2,588	1281	,010	,080	,031	,019	,140
	Equal variances not assumed	2,293	595,468	,022	,080	,035	,011	,148
им покажував или им давав или оставав слики со сексуална содржина	Equal variances assumed	,450	1281	,653	,010	,022	-,033)	,053
	Equal variances not assumed	,421	667,639	,674	,010	,023	-,036)	,055
ги допирив на сексуален начин	Equal variances assumed	-,790)	1280	,430	-,026)	,032	-,089)	,038
	Equal variances not assumed	-,820)	851,438	,413	-,026)	,031	-,087)	,036

2.3.4 Улогата на училишниот персонал во идентификување, интервенција и превенција на насилството (споредба на ставовите на учениците, на наставниците/педагозите/психолозите)

Еден од најзначајните фактори што влијае на успешна превенција и рана интервенција е улогата на наставниците. Пристапот кон превенција и кон реакција од наставниците и од педагозите/психолозите битно влијае врз однесувањето на голем дел од учениците.

Прво прашање е дали ***во случај на доживеано насилство, наставниците преземаат определени активности за да го спречат истото.*** Ако се погледнат одговорите меѓу учениците и оние што ги даваат наставниците, ***може да се забележи голема разлика меѓу нивните одговори.*** Ако погледнеме што одговориле учениците, може да се забележи дека 34,2 % од испитаниците (коишто одговориле на ова прашање) изјавиле ***дека наставниците ништо не преземале,*** а доколку на ова се додаде и 23,1 % од испитаниците коишто кажале дека не знаат што било преземено (Види Табела 30), може да се земе како индикатор дека децата не препознаваат дека наставниците преземаат определени мерки. Оние ученици што одговориле дека наставниците нешто преземаат најчесто наведуваат дека тоа е: *разговор со ученикот, опоменување или предупредување на ученикот, повикување на родителот, упатување кај педагогот или психологот, отстранување од часот и пишување неоправдан изостанок, а во многу случаи и не знаат што е преземено спрема ученикот што покажал насилничко однесување.* Ако се погледне ***од аспект на учениците коишто се изјасниле дека манифестираат насилничко однесување, може да се забележи, според нивните одговори, дека наставниците не преземале ништо во 48,5 % спрема нив*** и доколку се додат и 14,3 % од испитаниците што изјавиле дека не знаат што е преземено за да го спречат да манифестира насилство (Види Табела 31), сето ова ***укажува дека нема јасна политика на реакција на насилството од страна на наставниците.*** Децата што покажале насилничко однесување укажуваат дека најчесто *ги опоменале и ги советувале, ги повикуваат нивните родители, ги упатуваат кај педагогот, психологот или кај директорот, им одредуваат педагошки мерки или казни или пак во некој случај не знаат.*

Ваквиот начин на реакција укажува дека сè уште се употребуваат традиционалните начини на реакција на насилството.

Ваквите резултати се потврдуваат и кај одговорите на *перцепцијата на учениците сведоци во поглед на реакцијата на наставниците* (Види Табела 32). Притоа тие нагласуваат дека и во случај да преземале нешто, најчести мерки што ги преземаат се: *известување и повикување родители, казнување со педагошки мерки, упатување кај педагог, психолог или директор, опомена, разговор, разделување, смирување, отстранување од час или од училиште.*

Доколку ги разгледаме *ставовите на наставниците/педагозите/психолозите во поглед на реакцијата*, очекувано резултатите се високи (сепак станува збор за субјективна перцепција, што не секогаш значи дека и одговара на фактичката состојба). Училишниот персонал изјавил дека во речиси 80% интервенирале во случај на насилство во училиштата (можеби ваквиот процент се однесува само кога тие биле присутни или пак кога насилството било видливо според нивните процени). Слични се резултатите и во поглед на реакцијата на другите наставници во училиштето.

Училишниот персонал истакнува дека *најчесто преземани мерки спрема жртвите е индивидуален разговор или советување, групно советување со родителите*. Многу ретко се спомнуваат некои од мерките и постапки што се базираат на принципите на ресторативната правда. Најчесто укажуваат дека ја применуваат медијацијата како постапка. Кога станува збор за *мерките што се преземаат спрема детето што покажало насилничко однесување*, се споменуваат најчесто: разговор со педагог, психолог, советување, повикување родители за утврдување причини за насилничкото однесување.

Во поглед на размислувањето на наставниците/педагозите/психолозите што треба да се преземе спрема учениците што покажуваат насилничко однесување (односно кои мерки да ги преземе) *најчесто тие укажуваат дека треба да има разговор, индивидуално и групно советување, постојана соработка со родителите, со учениците, преземање мерки и казни*. Мал процент од испитаниците укажале дека има потреба од донесување на Кодекс на однесување, имплементирање на Правилникот за животни вештини, разговор меѓу насилниците и жртвите за разрешување конфликти, употреба на игри со цел

намалување на насилничкото однесување, како и одредени филмови што ќе дадат позитивен пример за начинот на однесување. Ваквите одговори може индиректно да укажуваат дека генерално **отсуството на реакцијата на училишниот персонал е поврзано со успешна превенција и реакција на насилството во училиштата**. Ако реакцијата на наставниците и стручната служба биде навремена, итна и правилна, а особено насочена кон рана интервенција, во тој случај нивната улога сигурно би имала позитивно влијание врз ефикасноста на превенцијата на насилството во училиштата. Со ваквите податоци, се потврдува посебната хипотеза на овој докторски труд, укажувајќи притоа на значајната функција на училишниот персонал како фактор на заштита за појава на насилство во училиштата.

Табела 29. Ставови на учениците во поглед на реакција на наставниците– доживеано насилство

Дали наставниците направиле нешто за да спречат друг ученик/чка да ти врши некои од горенаведените случувања врз тебе?		
	Frequency	Valid Percent
никогаш	235	34,2
да, понекогаш	134	19,5
да, секогаш	160	23,3
не знам	159	23,1
Вкупно	688	100,0

Табела 30. Ставови на учениците во поглед на реакција на наставниците– манифестирано насилство

Дали наставниците направиле нешто за да те спречат да не правиш некои од горенаведените облици на насилство?		
	Frequency	Valid Percent
никогаш	173	48,5
да, понекогаш	72	20,2
да, секогаш	61	17,1
не знам	51	14,3
Вкупно	357	100,0

Табела 31. Ставови на учениците во поглед на реакција на наставниците– сведоци на насилство

Дали наставниците во твоето училиште направиле нешто за да спречат учениците меѓусебно да се задеваат, да малтретираат, да навредуваат, да повредуваат, да се напаѓаат или закануваат?		
	Frequency	Valid Percent
никогаш	299	24,9
да, понекогаш	263	21,9
да, секогаш	448	37,3
не знам	192	16,0
Вкупно	1202	100,0

Табела 32. Ставови на наставниците во поглед на интервенирање во случај на насилство

Колку Вие како наставник/чка интервенирате во горенаведените облици на насилство на насилство?		
	Frequency	Valid Percent
да, понекогаш	9	12,3
да, секогаш	57	78,1
не знам	1	1,4
не е застапено насилството во нашето училиште	6	8,2
Total	73	100,0

Табела 33. Ставови на наставниците во поглед на интервенирањето на другите наставници во случај на насилство

Колку другите наставници/чки интервенираат во горенаведените облици на насилство?		
	Frequency	Valid Percent
да, понекогаш	11	15,1
да, секогаш	48	65,8
незнам	1	1,4
зависи од наставниците, некои често некои никогаш	8	11,0
не е застапено насилството во нашето училиште	5	6,8
Total	73	100,0

2.3.5 Улогата и ангажираноста на родителите во поглед на насилството меѓу децата во училиштата (ставовите на училишниот персонал)

Еден од значајните фактори во делот за превенција на насилството е ***улогата и ангажираноста на родителите***. Мора да се напомене дека *кругот за креирање позитивен образец за однесување кај децата не завршува во училиштата, туку потребно е да продолжи и во семејството*. Оттука се поставува прашањето колку родителите на учениците се вклучуваат во надминување на проблемите со насилничко однесување. Според резултатите од училишниот персонал, може да се забележи дека ***процентот на вклученост на родителите е навистина висок, меѓутоа она што загрижува е колку е ефикасна соработката со родителите*** (Види Табела 34 и 35). Податоците не се надежни ако според 34% од испитаниците ***соработката ја оцениле како незадоволителна***. Ова е индикатор дека проблемот не настанува во делот на формалното обраќање на родителите, колку во делот на тоа колку е ефикасна таа соработка. Ако на сето ова ги додадеме и одговорите на испитаниците ***коишто укажале дека родителите на оние деца што покажуваат насилничко однесување најмалку соработуваат, дури и ја префрлаат вината врз другите ученици***, тогаш јасно е дека се потврдува ***посебната хипотеза на овој труд дека недоволната ангажираност и соработка на родителите е поврзана со ефикасно спречување на насилството меѓу децата***. Во случај кога постои соработка меѓу наставниците и родителите најчесто таа се одвивала преку преку индивидуални и групни средби, советувања, преку Советот на родители и преку разговори.

Доколку се фокусираме на ***ангажираноста на родителите во поглед на креирање политика за ненасилно однесување***, може да се констатира од одговорите на училишниот персонал дека училиштето соработува со родителите, но колку е активна нивната улога, како прашање треба да се разгледува преку анализа на активностите на Советот на родители што како тело има обврска, исто така, да се занимава со ова прашање. Но од разговорите со педагозите/психолозите во училиштата, можеше кај определен дел од нив да се забележи дека и покрај формалното постоење, советите на родители практично не функционираат секаде. И онаму каде што се одржуваат состаноци, многу поголем акцент се става на други проблеми отколку на прашањето за насилството. *Со тоа делумно може да се потврди размислувањето дека родителите*

креирањето на политиките и на програмите му го оставаат на училиштето сметајќи го единствено одговорно во тој дел.

Табела 34. Вклученост на родителите во надминување на проблемите со насилничко однесување

Дали родителите се вклучуваат во надминување на проблемите со насилничкото однесување		
	Frequency	Valid Percent
не	5	7,1
да	56	80,0
зависи	9	12,9
Вкупно	70	100,0

Табела 35. Ефикасност на соработката со родителите во надминување на проблемите со насилничкото однесување

Ефикасноста на соработката со родителите		
	Frequency	Valid Percent
незадоволителна	22	34,9
добра	27	42,9
зависи	14	22,2
Вкупно	63	100,0

Table 36. Соработка на родителите во делот на преземање на мерки и активности за превенција на насилство во училиштата

Колку соработувате со родителите во делот на преземање на мерки и активности за превенција на насилството во училиштето?		
	Frequency	Valid Percent
никогаш	1	1,5
да, понекогаш	18	26,9
да, секогаш	47	70,1
незнам	1	1,5
Вкупно	67	100,0

Прашањето за насилството меѓу децата во училиштето, претставува актуелна тема насекаде во светот. Фактот дека не можеме да го негираме постоењето насилството во кое било општество, се однесува и на насилството меѓу децата. Самото постоење на ваква појава, наметнува обврска кај научната и стручната јавност за нејзино проучување со цел нејзино спречување. Но, за да се стигне до одговорот зошто насилството се случува, а уште повеќе зошто тоа го вршат децата, особено во училиштата е тешко прашање што во голема мера бара многу истражувања во насока на добивање на одговорот. Одговорот сигурно ќе зависи од многу околности, но и од конкретните услови и околности каде што се одвива. Всушност тоа е и целта на овој труд. Утврдувањето на феноменолошките аспекти на насилството меѓу децата, а и во иста мера и анализа на можните фактори на ризик (етиолошките аспекти на насилството), како основните компоненти што требаше да се утврдат со цел да се дадат насоки што е позитивно, ефикасно односно делотворно кај одредени политики, мерки и активности за превенцијата на насилството кај децата!

Врз основа на теоретското и на емпириското истражување на овој труд, може да се презентираат главните заклучоци и препораки во однос на трите аспекта на насилството меѓу децата во училиштата.

ФЕНОМЕНОЛОШКИ АСПЕКТИ

Појавни облици, степен на зачестеност, просторна и временска дистрибуција

Еден од двата клучни аспекти што се анализираат во криминолошките истражувања е утврдувањето на феноменолошките аспекти, во насока на утврдување на обемот, структурата и временско и просторно појавување на појавата. Врз основа на резултатите од емпириското истражување, можеме да забележиме дека резултатите се движат во иста тенденција, како и резултатите од претходните истражувања коишто се прикажани во теоретскиот дел од трудот. Насилството меѓу децата се појавува во различни облици, често како физичко насилство (Батик, и др., 2011, стр. 87-89) (Dogutas, 2011). Но емпириските резултати во литературата (Besag, 1992, 2002) и во истражувањето

на овој докторски труд повторно ја потврдуваат тезата дека во училиштата во **поголем степен се застапени психолошките облици на насилство во училиштата** (како во однос на доживеаното, така и кај манифестираното насилство) со застапеност околу 20% кај испитаниците. Со ова се потврдува размислувањето дека истражувањата не треба да бидат насочени единствено кон физичкото насилство, со оглед на застапеноста на психолошките облици на насилство, но и врз последиците за кои според емпириските истражувања е потврдено дека може да бидат посериозни отколку кај физичките облици на насилство.

Во поглед на зачестеноста, различните истражувања, во одделни држави даваат различни податоци. Постојат определени држави што утврдиле дека насилството меѓу децата се случува често, додека некаде се случува еднократно. Од резултатите на истражувањето на овој труд, може да се забележи една **тенденција насилството да се случува еднаш или два пати**, ретко испитаниците изјавуваат дека повеќекратно се појавуваат во улога на жртви, а уште помалку повеќекратно дека се наоѓаат во улога на лица што манифестираат насилничко однесување. Но податоците што укажуваат дека не постои голема зачестеност на насилничките акти, не значи по правило дека и се помалку сериозни по своите последици.

Во поглед **на временската и на просторната дистрибуција**, истражувањата што се направени во поглед на насилството ја потврдуваат тезата дека тоа најчесто се случува во време и простор кога отсуствува надзор од страна на возрасните. Ваквите констатации во литературата се потврдуваат и во резултатите на истражувањето и со тоа се потврди поединечната хипотеза на трудот, дека насилството најчесто **се појавува во време и на простор кога отсуствува контрола од возрасни**. Така, тоа најчесто се случува во училиницата, училишниот двор или во ходниците, меѓутоа во време на големите одмори, што е насока каде треба да се насочат дел од превентивните активности и мерки.

Во феноменолошкиот дел на насилството кај децата, значајна карактеристика којашто е утврдена како во теоријата е **групното вршење насилството**, најчесто во група од три лица, а во некои случаи и повеќе. Опасноста кај овој начин на вршење насилство е неможноста секогаш да се препознае групното вршење насилство, со оглед на тоа дека честопати едно лице од групата го врши насилството, додека другите даваат

поддршка или помагаат во извршувањето. Резултатите од истражувањето потврдуваат дека не е за потценување групното вршење насилство, бидејќи околу 20% од испитаниците изјавиле дека насилството им било извршено од страна на група ученици. Ваквите сознанија треба да им послужат на училиштата во насока за преземање мерки за идентификување на ваквите групи и спречување на нивното дејствување.

Потребата за проучување на насилството меѓу децата се јавува и поради сознанијата што постојат во литературата (коишто се базираат на претходни истражувања) дека насилството предизвикува последици како кај жртвите, така кај оние што манифестираат насилничко однесување, но и кај децата коишто набљудуваат насилство. Какви ќе бидат последиците, дали ќе бидат краткотрајни или долготрајни зависи од многу фактори, меѓу кои и од резилентноста на детето. Сепак, генерално жртвите покажуваат *ниско ниво на самодоверба, се изолираат, одбиваат да одаат во училиште, го намалуваат успехот, покажуваат психоматски симптоми и хронична депресија, болест* (Rigby, 1998), *тага, уплашеност и несигурност* (Orpinas & Horhe, 2006, p. 3). Децата жртви имаат и други проблеми поврзани со стресот како што се, *главоболка, несоница и стомачни тегоби*. Кај децата што манифестираат насилничко однесување, исто така, се појавува тага, депресија, ниско ниво на самодоверба, зголемен ризик да манифестираат асоцијално поведение во понатамошниот живот. Додека кај другите деца што набљудуваат насилство се појавува страв, несигурност, кај некои деца дури и несоница и болки во стомакот. Ваквите податоци укажуваат дека негативното влијание на насилството се манифестира и кај децата што се појавуваат во улога на сведоци, односно набљудувачи на ваквите настани. Со тоа уште повеќе се засилува потребата за преземање мерки и активности за намалување на насилството вкупно во општеството, но и меѓу децата.

ЕТИОЛОШКИ АСПЕКТИ

Вториот аспект во рамките на криминолошко-виктимолошките истражувања односно етиологијата којашто се фокусира на причините (факторите) за одредена појава, можеби е најтешкиот дел кој може да се утврди. Постојат многу теории што даваат објаснување за насилничкото однесување кај децата, почнувајќи од биолошките, од психолошките, од социолошките, како и новите социолошки теории. Најисцрпна теорија

што може да даде посеопфатна слика за насилничкото однесување кај децата е системската теорија како и интегративната теорија, коишто не го истиснуваат влијанието на одделни фактори, туку ја разгледуваат нивната заемна поврзаност и влијание врз насилничкото однесување кај децата. Но врз општествените појави, меѓу кои и на насилството, може да влијаат толку многу испреплетени фактори, некои повеќе, а некои помалку видливи, помалку или повеќе интензивни или пак да дејствуваат како медијатори, тешко би било или пак нереално би било да се очекува дека може да се расветли целокупната мрежа на фактори. Но, и покрај овој факт, потребата за утврдување на факторите за насилството кај децата е вид извор на податоци за насочување на превенцијата.

Во рамките на целокупната мрежа на фактори, може да се забележи дека најзначајни индивидуални фактори што може да влијаат на појавата на насилство кај децата се полот, темпераментот, депресивноста, агресивното однесување, како и социјализацијата. Во групата на микросоцијалните фактори како најзначајни во литературата се анализираат: семејството, училиштето, врсниците како и медиумите. Етиолошката димензија во литературата не би била целосно расветлена доколку не се разгледува насилството во рамките на пошироко општествено-економскиот контекст во кој се случува насилството, влијанието на политиката, културата и војната.

Тргувајќи од ваквите размислувања во рамките на теоријата, во трудот се постави генералната хипотеза поаѓајќи од системската теорија дека **определени индивидуални карактеристики, степенот на социјализација во училиштата, одредени семејни и училишни карактеристики заедно како модел влијаат на објаснувањето за доживеаното и манифестираното насилство.** Со цел да се потврди тезата дали сите овие карактеристики заедно влијаат врз насилството, се *употреби регресијата, чии резултати покажаа дека влијанието на овие карактеристики е статистички значајно, иако процентот на објаснување не е толку висок и се движи околу 20 %.* Што значи дека во моделот недостасуваат други варијабли коишто дополнително ќе придонесат во објаснување на насилството кај децата. Но мора да се напомене дека можеби моделот е статистички значаен за објаснување на насилството, но тоа не значи дека сите варијабли поединечно имаат статистичко значајно влијание.

Влијание на индивидуални карактеристики на детето

Полот како фактор. Во голем дел од емпириските истражувања што се однесуваат на насилството, се смета дека постои определена поврзаност на полот со манифестирање или доживување на насилство (Block, 1983; Parke & Slaby, 1983) (Orpinas & Norhe, 2006). Иако првичните размислувања во рамките на теоријата се движеа во насока дека насилството е исклучива карактеристика за момчињата, сепак резултатите од определени истражувања делумно ја потврдуваат оваа теза (Currie et al., 2004; Tapper and Boulton, 2004; Salmivalli and Kaukiainen, 2004). Многу почесто во литературата се зборува за разлики меѓу момчињата и девојчињата, во поглед на облиците на насилство што ги вршат отколку дека тоа го вршат само момчињата. Така што поинаквиот начин на функционирање на девојчињата и на момчињата влијае на тоа девојчињата многу почесто да се вклучени во психолошките облици на насилство, особено оние што се посуптилни по својата природа, додека момчињата кај вербалните облици на психолошко насилство и кај физичкото насилство. Со цел да се провери хипотезата дали полот има влијание врз насилството меѓу децата, во емпириското истражување, врз основа на резултатите од регресијата *полот се појавува како значаен предиктор за манифестирање на насилничко однесување* (но не кај сите облици на насилство). Разликите меѓу момчињата и девојчињата се покажуваат и при употребата на т-тестот, што покажува дека *девојчињата во поголем степен се појавуваат како жртви на насилство (особено кај психолошките облици на насилство), додека момчињата се појавуваат во поголем степен како лица што манифестираат насилство*. Но она што би требало да се нагласи дека разликите меѓу момчињата и девојчињата опаѓаат или пак кај одредени облици на насилство не постојат, што укажува дека се потврдува размислувањето дека *насилничкиот образец на однесување не е исклучива црта што може да им се препише на момчињата*.

Возраста на децата често пати се предвидува како фактор што може да се поврзе со манифестирање насилство во училиштето. Во рамките на литературата, често се потврдува тезата дека со зголемување на возраста се зголемува и степенот на манифестирање на насилничкото однесување. Постојат и размислувања што укажуваат дека возраста треба да ја ставиме во корелација со облиците на насилство. Така, постојат

размислувања дека многу почесто физичкото насилство е присутно на помала возраст, додека со зголемување на возраста многу почесто се застапени психолошките облици на насилство. Во таа насока и истражувањето на Dogutas, што потврдило дека учениците од 12-14 години биле повеќе вклучени во физичко насилство отколку учениците на 17-18 години (Dogutas, 2011). Покрај теоретското потврдување на тезата, се направи обид и да се види дали и емпириското истражување на трудот ќе ја потврди тезата. Врз основа на корелацијата што беше направена во рамките на трудот, резултатите покажаа дека делумно се потврди поединечната хипотеза на истражувањето **„Колку што се зголемува возраста на децата толку се зголемува и манифестацијата на насилничко однесување“**. Резултатите покажуваат дека не постои силна статистичка поврзаност меѓу возраста и облиците на доживеано насилство (виктимизација), освен кај *„намерно ме удрија, ме турнаа или ме клоцнаа“* која укажува на тоа дека степенот на виктимизација се зголемува колку што е помала возраста на ученикот. Кај манифестацијата на облиците на насилство, може да се забележи статистичка, но не *толку силна поврзаност* кај *„намерно ги озборував“*, *„намерно им правев гримаси“* и *„ги допирав на сексуален начин“*, така што, како што се зголемува возраста на ученикот, така се зголемува и степенот на манифестирање на овие облици на насилство. Сепак, со оглед на малиот број испитаници што се изјасниле дека манифестирале сексуален облик на насилство заклучокот во поглед на поврзаноста со возраста на учениците може да ја земеме условно. Ваквото влијание на возраста кај логистичката регресија се губи кога е ставена во комбинација со други варијабли (или пак нејзиното влијание е потиснато), што укажува дека постојат други причини коишто можеби имаат посилно и поинтензивно влијание отколку возраста.

Влијание на етничката припадност. Во рамките на многу истражувања за насилството, акцентот се става на етничката припадност на учениците, во смисла дека етничкото потекло во одредена мера е поврзано со насилството во училиштата. Во литературата, особено во оние општества коишто се мултиетнички, задолжително се истражува овој аспект на насилството. Резултатите од истражувањето на докторската дисертација покажува дека кога станува збор за *доживеаните облици на насилство*, може да се забележи една тенденција дека *Бошњациите, Србите и Турците* во поголем степен се појавуваат како *жртви на психолошките облици*, додека *Турците и Ромите*

на физичките облици на насилство, и очекувано Ромите се појавуваат со изразена разлика жртви на кражба на некој предмет. Ако се разгледаат и резултатите од т-тестот (преку кој се утврдуваат разлики во поглед на манифестација на насилничко однесување), тие се движат во насока дека Турците покажуваат повисок степен на манифестирање на психолошките облици на насилство (не помалку и Ромите), додека кај **кражбите, намерното уништување на предмети, физичките облици на насилство** (сличен степен имаат и Турците) и кај **сексуалното вознемирување** (допирање на сексуален начин) **ромите покажуваат поголем степен на манифестирано** насилство за разлика од другите. **Србите и Бошњациите** имаат **поголем степен на манифестирање на вербалните облици** на психолошко насилство (намерно ги исмејувал и ги нарекувал со погрдни имиња). Сепак, резултатите од логистичката регресија покажуваат дека кога етничката припадност ќе се стави во комбинација со други варијабли, *нејзиното влијание се губи или е потиснато од другите карактеристики во моделот. Ваквите резултати, особено на логистичката регресија укажуваат дека етничката припадност (со одредени исклучоци) не може да се земе како интензивен фактор, во насока дека определени облици на насилство се карактеристика за определени лица од одредена етничка припадност (барем кога станува збор за насилството меѓу децата).*

Манифестираната агресивност е меѓу еден од позначајните и можеби *најтесно поврзан фактор со насилството*. Под агресивно однесување се подразбира „**постапка со која намерно или ненамерно на некоја личност ѝ се нанесува физичка, психичка, морална повреда или се уништува** (Ђорђевиќ & Стаменковиќ, 2003). И покрај тоа што, за агресивноста се смета дека е вродена црта на личноста, сепак во литературата се зборува дека процесот на социјализација е многу битен за тоа дали таа ќе се манифестира или не. Во таа насока, во литературата постојат доста сознанија што ја потврдуваат тезата дека агресивното однесување е тесно поврзано со насилничкото однесување, односно дека агресивното однесување е всушност подвид на насилничко однесување. Во таа насока се движат и резултатите од истражувањето што покажуваат (за разлика од сите други варијабли) **најсилна поврзаност со манифестираното насилство**. Меѓутоа неочекувани беа резултатите од корелацијата што покажаа дека и **степенот на виктимизација е поврзан со агресивното однесување**, што значи дека колку повеќе се

зголемува агресивноста, толку е поголемо изјаснувањето дека испитаниците биле жртви. Ваквите податоци би значеле дека и жртвите покажуваат определен степен на агресивност или е индикатор дека најчесто **децата што вршат некои облици на насилство, се и жртви на насилство**. Тука доаѓаме до констатација дека постои веројатност во рамките на примерокот да постои **голем процент на категорија „насилници-жртви“** која што се споменува во литературата. Резултатите од логистичката агресија се во насока на она што е утврдено во корелацијата **влијанието на агресивноста е доминантно во рамките и на моделот за објаснување на доживеаните облици на насилство и кај моделот за објаснување на манифестираните облици на насилство**. Што значи дека кога ќе ја поставиме агресивноста во интеркорелација и со другите варијабли *нејзината поврзаност со облиците на насилство не се намалува* (со одредени исклучоци кај моделот за објаснување на психолошките облици на доживеано насилство). Со тоа се потврдува тезата на трудот и *поединечната хипотеза на емпириското истражување дека агресивноста е значаен предиктор за насилството во училиштата*.

Социјализација во училиштето (врзаност и комуникација со врсниците)

Успешниот процес на социјализација, во училиштето но и надвор од него претставува значаен елемент за заштита на децата од евентуално насилство. Значаен аспект е врзаноста и комуникацијата со врсниците. *Се смета дека учениците што имаат многу пријатели во училиштето, имаат со кого да го поминуваат своето слободно време, со кого да играат, да разговараат, имаат и помал ризик да бидат вклучени и како жртви и како насилници*. Имањето пријател им овозможува на учениците полесно да побараат помош во случај на проблем (Doll, Song, & Siemers, 2004). Жртвите на насилство често пати се гледани негативно од нивните врсници и имаат недостаток од социјални вештини со цел да бидат поприватени од нив. Виктимизацијата уште повеќе може да придонесе да нема добра врсничка инклузија. Таквата состојба може да доведе до зголемување на несигурноста и недостаток на социјални вештини, што уште повеќе го отежнува воспоставувањето пријателство (Manarina, 2003). Во таа насока во истражувањето еден сет прашања се однесуваше на социјализацијата на децата што имаше за цел да утврди дали социјализацијата влијае на евентуалната виктимизација и

манифестирање на насилство. Резултатите од емпириското истражување на оваа докторска дисертација утврдија дека *социјализацијата во училиштете е статистички значајно поврзано со речиси сите облици на доживеаното насилство*, во насока дека *колку е помал степенот на социјализација (помалку добри другар-ки, помал степен на дружење и комуникација) толку повеќе се зголемува степенот на виктимизација*. Ваквите резултати укажуваат дека може да се потврди тезата на трудот и на истражувањето. Но, кога ја разгледуваме **поврзаноста на социјализацијата со насилничкото однесување**, може да се забележи дека *не постои статистичка значајна поврзаност*, освен кај определени облици на насилство, како што се: „им оштетив некој предмет“ „ги удрив, ги клоцнав или ги турнав“. Ваквите резултати покажуваат дека лицата што манифестираат насилство немаат проблеми со социјализацијата, но покажуваат повеќе отпор кон самото училиште (односно помалку им се допаѓа кога се во училиште). Резултатите од логистичката регресија покажуваат слични резултати и укажуваат дека *степенот на влијание на социјализацијата опаѓа кога станува збор за манифестирање на некој облик на насилство*.

Бидејќи процесот на социјализација се утврди како фактор на ризик кај лицата што доживуваат некој облик на насилство, произлегува и препораката за училишниот персонал да преземат определени активности во насока на подобрување на социјализацијата на децата во училиштата со цел да се намали можноста на виктимизација кај одредени деца.

Влијание на семејните карактеристики

Семејна структура и атмосфера. Кога станува збор за семејството, во литературата постојат размислувања дека определени семејни карактеристики се тесно поврзани со насилството меѓу децата. Постојат определени карактеристики што се поврзуваат со насилничкото однесување кај децата, но и евентуалната виктимизација. Карактеристиките коишто го прават семејството дисфункционално се особено значајни за разгледување на ова прашање. Алкоголизмот, асоцијално и криминално поведение, насилство во семејството, отфрленост од страна на родителите, економските услови, карактеристики што го прават семејството дисфункционално во бројни истражувања се

потврдиле како значајни за зголемување на ризикот за насилничкото однесување кај децата. (Wolff , 1985; Merikangas et al, 1998; Burke, Schmied, & Montrose, 2006; Olweus, 1993)

Во таа насока, во рамките на прашалникот беа вклучени две семејни карактеристики – семејна структура и атмосфера во рамките на семејството. Со цел да се утврди дали постојат разлики меѓу испитаниците во поглед на насилството поврзани со семејната структура се употреби т–тест чии резултатите покажаа дека *не постојат статистички значајни разлики меѓу доживеаното и манифестираното насилство со оглед на структурата на семејството*, со одредени исклучоци кај генералното прашање дали доживеале некој облик на насилство и „ме нарекуваа со навредливи имиња“, каде што од средните вредности може да се забележи дека *децата коишто живеат со еден родител во поголем степен се виктимизирани*. Ваквите резултати се потврдуваат и во логистичката регресија, каде што *влијанието на семејната структура (во комбинација со други карактеристики) се губи*. Според тоа, може да кажеме дека *не се потврди посебната хипотеза* дека „Семејната структура е поврзана со манифестацијата на насилничкото однесување“. Тоа беше доволен индикатор дека други семејни карактеристики можеби се значајни за насилството кај децата. Во таа насока, се анализираше *влијанието и поврзаноста на атмосферата во семејството*. Резултатите од корелацијата (преку која се утврдува определена поврзаност) покажуваат дека може да се забележи *статистичка значајна, но не толку силна обратнопропорционална поврзаност на атмосферата во семејството со сите облици на доживеано и на манифестирано насилство*. Ако го разгледаме влијанието на атмосферата во семејството во логистичката регресија (кога оваа варијабла се става во комбинација со другите карактеристики), може да се забележи дека *нејзиното влијание се губи кога станува збор за доживеани облици на насилство* (освен кај „намерно ме исклучуваат од заеднички активности и дружења“ „правеа другите да не зборуваат со мене“ „ми се закануваа да им дадам пари“ и „ме допираа на сексуален начин“), додека пак *влијанието на атмосферата во семејството кај манифестираните облици на насилство е поизразено*. Со тоа се потврдува делумно посебната теза дека „атмосферата во семејството е поврзана со манифестација на насилство“, како и

поединечната хипотеза „*колку е поладна атмосферата во семејството толку е поизразено насилството*“.

Ваквите резултати укажуваат дека во понатамошните истражувања потребно е да се внесат и други семејни карактеристики со оглед на тоа дека не е толку важна структурата на семејството колку што се важни односите, комуникацијата и воспитувањето во рамките на семејството, карактеристики коишто тешко може да се утврдат само преку изјаснувањето на децата, но сепак како истражувачи потребно е да се пронајдат и методите на нивно утврдување и поврзување со насилството кај децата.

Влијание на училишните карактеристики

Меѓу микросоцијалните фактори, еден од битните фактори што влијае врз насилството меѓу децата е училиштето. Во литературата има доста карактеристики поврзани со училиштето коишто се значајни за стимулирање или пак намалување на насилството. Во прв ред се нагласуваат односите и комуникацијата меѓу училишниот персонал коишто се најзначајни за позитивна училишна клима во училиштето. Покрај нив, тоа се средината во којашто се наоѓа училиштето, типот на училиштето како и големината на училиштето. (Rutter, Maughan, Mortine & Ouston, 1979; Sugai & Homer, 2002; Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004)

а) Средина во која се наоѓа училиштето

Постојат определени тврдења во литературата дека местоположбата на училиштето (односно дали се наоѓа во урбана или рурална средина) е особено значајна карактеристика за насилството, во насока дека *степенот на насилство во училиштата е повисок во урбаните отколку во руралните училишта*. Размислувањата во литературата одат во насока дека насилството е карактеристика главно за училиштата што се наоѓаат во урбана средина. Во смисла дека животот во урбаните средини наметнува поинакво однесување на децата од урбана за разлика од децата што живеат во рурална средина. Со цел да се провери тезата која што постои во литературата, се направи анализа во резултите од емпириското истражување. Резултатите укажуваат дека **не постои статистичка силна поврзаност меѓу средината во која се наоѓа училиштето и степенот на насилство**. Ваквиот податок укажува дека констатацијата

*„насилството е типично само за градските училишта“ не се потврдува во ова емпириско истражување (освен кај „ме исмејуваа на непријатен начин“ „намерно ме озборуваат“ и кај манифестирањето на „ги исмејував на непријатен начин“). Со цел да утврдиме дали постојат разликите меѓу испитаниците од руралните и од урбаните училишта, се употреби т-тест, кој укажува дека „ме исмејуваа на непријатен начин“ „намерно ме озборуваат“ и кај манифестирањето на „ги исмејував на непријатен начин“ **се случуваат почесто во урбаните отколку во руралните средини** (но мора да се напомене дека оваа разлика не е толку многу силна, што се потврдува и кај резултатите од корелацијата). Резултите од логистичката регресија укажуваат дека средината нема статистичко значајно влијание или пак можеби нејзиното влијание е поттиснато од други карактеристики што имаат посилно влијание во рамките на моделот за објаснување на насилството кај децата.*

б) Големината на училиштето.

Големината на училиштето е една од карактеристиките на училиштето што истражувачите често ја вклучуваат во моделот за објаснување на насилството, во насока дека *колку е поголемо училиштето толку е поголем степенот на доживеано и на манифестирано насилство* (Stephenson & Smith 2002). Кога има поголем број на деца, надзорот и контролата може да се намали од страна на училишниот персонал, а тоа да влијае на позачестено појавување на насилството во поголемите училишта. Резултатите од истражувањето на овој докторски труд покажуваат дека ***постои статистичка значајна поврзаност на големината на училиштето со одредени форми на доживеано насилство*** како што е „задевање или малтретирање“ „намерно клеветење“, „закана за давање пари“ „ми украдоа некој мој предмет“ и „допирање на сексуален начин“. Интересно е да се констатира дека *„задевањето и малтретирањето“ се случуваат почесто во најмалите училишта, додека оние облици на виктимизација во кои се вклучени озборувања, закани, кражба или допирање на сексуален начин се зголемуваат со зголемување на големината на училиштето*. Според резултатите, може да се заклучи дека ***делумно се потврдува поединечната теза дека „ поголемите училишта имаат поголем степен на искуство со насилството“*** (бидејќи таа поврзаност ја гледаме само кај доживеаните облици на насилство, но не и кај манифестираните, што може, пак, да упати дека во поголемите училишта постојат едни

исти ученици кои вршат некои облици на насилство спрема повеќе ученици). Доколку ги разгледаме резултатите од логистичката регресија, *влијанието на големината на училиштето не се губи и останува кај сите облици на доживеано насилство кај кои корелацијата покажала статистички значајна поврзаност.*

в) Етничка структура на учениците во училиштето.

Во теоријата може да се најдат доста размислувања но и податоци од истражувања што укажуваат дека етничката структура на учениците во училиштето може да се поврзе со насилството. Доколку во училиштата постои структура на ученици што се од различно етничко потекло, се смета дека се зголемува ризикот за поголем степен на насилство. Особено ова се однесува за учениците од етничките групи меѓу кои постои определена нетрпеливост. Во јавноста и во медиумите постои размислување дека насилството е поинтензивно во училиштата што имаат етнички хетероген состав на ученици. Но според определена анализа може да се забележи дека во ваквите училишта се случувале инциденти само како исклучок, и тоа како резултат на некои подлабоки општествени проблеми. За таа цел во трудот, во обид да се утврди дали етничката структура во училиштето е поврзана со насилството, училиштата беа поделени на *мултиетнички и етничко хомогени*. Во таа насока резултатите ни укажуваат *дека постојат статистички значајни разлики само кај определени облици на доживеано и на манифестирано насилство* (кај „намерно ме озборуваа“, намерно ми правеа гримаси, намерно ме клеветеа“ „намерно ми украдоа предмет“ и кај манифестираните облици „намерно ми правеа гримаси“ „им се заканував да ми дадат пари“ и „намерно ги удрих, ги клоцнав или ги турнав“). *Со тоа можеме да забележиме дека често поставуваниот акцент дека физичкото насилство најчесто се случува во мултиетничките училишта поради различни конфликти не може да се потврди во резултатите од ова истражување. Со ваквите резултати делумно може да се потврди и поединечната теза во истражувањето дека „училиштата со етнички хомоген состав имаат повисок степен на застапеност на ученици што покажуваат насилничко однесување“.*

Влијанието на медиумите

Во време кога мас-медиумите сè почесто се присутни во секојдневниот живот на децата, не можеме да го негираме и неговото влијание врз однесувањето на децата. Во

денешни услови истражувањата покажуваат дека медиумите со прикажување определени програми и филмови го поттикнуваат насилничкиот образец на однесување кај децата (Wartella, 1995; Pearce, 2002), отколку што имаат позитивно влијание. Зачестеноста на прикажувањето на вакви програми и филмови, има низа негативни последици – *имитирање на она што се гледа е една од најчестите последици*. **Гледањето насилство во медиумите влијае на децата да учат агресивни постапки и го поттикнува размислувањето дека насилството е корисно средство во решавање на нивните проблеми** (Anderson & Bushman, 2002). Во таа насока, задолжително при анализата на факторите на ризик, да се разгледува и влијанието на медиумите врз начинот на кој се однесуваат децата. Истражувањата што покажуваат негативно влијание се доволен показател дека општествата дел од мерките и активностите за превенција треба да ги насочат и кои медиумите коишто често пренесуваат погрешни пораки и вредности за децата за начинот на кој треба да се однесуваат и да ги решаваат конфликтите.

Влијанието на макросоцијалните фактори

Етиологијата на насилството не може да се разгледа без да се стави во контекст на пошироките општествено-економски односи, политиката, културата и војната. Сите овие фактори испреплетени овозможуваат или создаваат поволен терен за развој на насилството во општеството, а посебно меѓу децата. Кризата на економскиот систем, искористување на политичките партии на училиштата за постигнување определени цели, нарушен вредносен систем или криза на вредносниот систем доведе до зголемување на насилничкото однесување кај младите. Затоа секоја анализа без осветлување на макрофакторите, би била нецелосна.

Економските систем, во голем број држави, меѓу кои и во Р. Македонија, доведе до крупни промени на секој план. Кога семејствата се соочени со економска криза, се соочуваат и со стрес и конфликти кои честопати може да влијаат на однесувањето на децата.

Промената на системот на вредности во културата на нашето општество, со ставање сè поголем акцент врз материјалното, врз индивидуализмот, компетативноста, несолидарноста, недовербата, се појавуваат сè почесто и кај децата. Со прифаќање таков систем на вредности, голем е ризикот за продлабочување на конфликтите меѓу луѓето и

нивно решавање по насилен пат, што по пат на учење децата го прифаќаат и според таквиот систем и се однесуваат.

Војната и воените конфликти се една од причините за социјална дезорганизација на едно општеството. Така нејзиното влијание, не можеме да го потиснеме кога зборуваме за насилничкото однесување кај децата, бидејќи по правило војната го релативизира насилниот начин на решавање на конфликтите и промовира нетолеранција и предрасуди кај луѓето. Во такви услови, кога едно општество поминало низ војна или воен конфликт, голема е веројатноста дека може да влијае на развивање на нетолерантноста кај децата, појава на предрасуди, како и насилно решавање на конфликтите меѓу нив. Во таа насока и истражувањата (Мицковиќ и Каневче, 2002) потврдуваат дека во македонското општество постои нетолеранција и предрасуди кај младите во поглед на различните етнички групи во нашето општество, што беше делумно и резултат на воениот конфликт во 2001 година.

ПРЕВЕНЦИЈА НА НАСИЛСТВОТО ВО УЧИЛИШТАТА

Превенцијата на насилството во училиштето е делот што бара посебна обработка. Анализата на моделите за превентивни политики и програми е значајна во поглед на изворот на оптимално решение за начинот на справување со насилството меѓу децата. Сепак, за успешна превенција се наметнува потребата од вклучување низа пристапи во решавање на оваа појава. Превенцијата и превентивните програми треба да бидат насочени кон различни целни групи и да опфати мерки како примарната превенција, така и за секундарната и терцијарната превенција.

Успешна превентивна политика и програма, како и спроведувањето на соодветни мерки и интервенции, нужно бара активни субјекти и во процесот на креирање и во имплементацијата. Нужно се наметнува потребата за активно вклучување на учениците, без чија соработка, нема успешна превенција. Семејството како примарна заедница за воспитување на децата, потребно е да биде активно во делот и за промовирање на позитивно однесување кај децата, но и во делот за активна поддршка и спроведување на мерките за спречување на насилството и виктимизацијата во училиштето. За таа цел

потребно е да има активна соработка со училиштето, коешто во делот на креирањето и спроведувањето на политиката и програмата ја има една од најзначајните функции. Во значајните субјекти за превенција на насилството е училиштето и неговата улога во креирањето позитивна училишна клима од страна на училиштата со цел намалување на ризикот за насилничко однесување кај децата. Меѓу субјектите коишто се клучни во системот на превенција е локалната заедница, што треба да има активна улога и да дава поддршка на училиштата, со цел превентивните програми и политики да бидат успешни и одржливи. Во делот за спречување на насилството меѓу децата во училиштата, сè повеќе се актуелизира прашањето за училишниот полицаец. Потребата за внесување на училишниот полицаец се поткрепува со позитивните ефекти од неговото работење коишто се потврдени во рамките на одредени проекти (Raymond, 2010; Finn & McDevitt, 2005; Benigni, 2004). Позитивните ефекти од назначување училиштен полицаец укажуваат дека нивното поставување е оправдано во рамките на определени училишта во Република Македонија, особено во оние што се соочуваат со поголем ризик за присуство на насилство.

а) Поврзаност на постоење политики и програми со насилството

Во рамките на трудот и истражувањето посебен дел, а можеби и најважен е делот посветен токму на превенцијата на насилство. Во рамките на криминологијата и виктимологијата, основната цел поради која се проучуваат феноменолошките и етиолошките карактеристики, всушност, е превенцијата на определени појави. Од таа поставка тргна и овој докторски труд, што би значело дека секое истражување и теоретско и емпириско во коешто ќе изостане делот за превенција како крајна цел за секое проучување на криминолошко-виктимолошка тема, би било недовршено. Во рамките на докторскиот труд превенцијата на насилството кај децата беше елаборирана и теоретски и беше опфатена во рамките на емпириското истражување. Дел од резултатите за прашањата поврзани за превенцијата во рамките на емпириското истражувања се добија преку изјавите на учениците, но и од страна на училишниот персонал (наставниците и педагозите/психолозите во училиштата).

Основната поставка од којашто тргна оваа докторска дисертација во поглед на превенцијата и којашто ја преточи во една од генералните хипотези се однесува на тоа

дека „училиштата каде што отсуствува политика и програма за насилство во училишта имаат повисок степен на насилство“. Сепак, покрај податоците коишто се елаборирани во трудот, а коишто делумно ја потврдуваат оваа теза (во зависност од политиката и програмата) резултатите од емприското истражување не ја потврдија оваа генерална хипотеза. Уште повеќе зачудуваат податоците што укажуваат дека напротив, училиштата коишто се изјасниле дека имаат политика и програма имаат искуство со поголем степен на определени облици на насилство! Најголемиот дел од училиштата во рамките на истражувањето (преку одговорите на психолозите) истакнаа дека се дел од програмата „Училиште без насилство“, проект финансиран од страна на УНИЦЕФ, којшто нема јасен концепт и конкретни активности што задолжително би требало да се спроведуваат. Можеби, резултатите од истражувањето се такви токму од причина што оваа програма нема јасни активности (освен за активно учество на учениците во снимање кратки видео пораки поврзано со насилството – *активност во која генерално се вклучени ученици кои имаат интерес да се вклучат*, како и обука на дел од наставниците коишто по пат на дисеминација потребно е да ги обучат другите наставници). *Кога отсуствува определена рамка на активности, механизми за нивно спроведување, мерки во случај на неспроведување и континуитет во спроведувањето, ниту една програма нема да покаже големи резултати.* Така што можеби и големи беа очекувањата кога се започна со емпириското истражување дека училиштата што ја спроведуваат оваа програма или некоја друга ќе имаат и помал степен на насилство и покрај можноста училиштата што ги спроведуваат да се соочуваат со доста ограничувања, како што се: недоволно траење, активна примена на дел од активностите или пак маргинализирање на програмата.

Помеѓу другите можни објаснувања за ваквите резултати може да се наведат: **првото објаснување** коешто можеби и е најлогично е тоа дека училиштата и покрај тоа што се изјаснуваат дека имаат политика за превенција на насилство, *политиката не е јасна дефинирана, ниту некаде запишана.* Во ситуација кога немате пишан документ во кој ќе ги наведете основните принципи, целите, приоритетот на акции и механизмите за координација за превенцијата, во тој случај политиката не им е позната ниту на наставниците, ниту на учениците, а уште помалку на родителите. **Второто објаснување** е во насока дека училиштата коишто имаат определена политика и програма за насилство,

ги имплементирале како резултат на сознанијата дека има повисок степен на насилство во училиштата. Така што, резултатите може покажуваат дека споредено со претходните години (кога не била имплементирана програмата) овој степен на насилство е намален. **Третото објаснување** е во насока на тоа што политиката и програмата за насилство меѓу основните цели коишто ги има најпрво е подигнување на свеста кај децата во поглед на препознавање на насилството и справување со него. *Кога кај децата постои повисок степен на свест за постоењето насилството и кога се поттикнати на кршење на златното правило на молчење, очекувано е тие да бидат поискрени при одговарањето на прашањата што се однесуваат и на доживеаното и на манифестираното насилство!*

б) Интервенција и реакција на наставниците (примена на традиционални мерки, вежбите за учење на социоемоционални вештини и ресторативни практики и мерки)

Еден од значајните предуслови за правилно однесување е воспоставување јасна политика и воспоставување стандарди на однесување во училиштата. Во случај на нивно отсуство голема е веројатноста дека насилството ќе опстојува. Анализата на одговорите на училишниот персонал од истражувањата покажуваат дека во рамките на одредени училиштата е забележано отсуството на Кодекс на однесување, што значи дека реакциите и интервенциите не секогаш ќе бидат успешни кога учениците и наставниците немаат јасни правила за тоа како треба да се однесуваат во училиштето.

Во поглед на реакцијата и традиционалните мерки, анализата и на правните акти, но и преку одговорите на учениците и на училишниот персонал, може да се забележи дека во рамките на сегашните училишни политики се предвидени исклучиво традиционални мерки што се насочени кон ученикот сторител, додека жртвите како категорија на коишто им потребно задолжително помош и поддршка се изоставени. Тоа може да се забележи од анализата на правната рамка, нашиот образовен систем кон повреда на должностите и неисполнување на обврските за ученикот казнува, не го поправа ученикот, не ја поправа штетата, не влијае реинтегрирачки *и не прави ништо за жртвата!* Во поглед на ефикасноста од традиционалните мерки, можеме да констатираме дека според перцепцијата на

наставниците *традиционалните мерки делумно се ефикасни (најголем процент изјавиле дека тие се ефикасни но понекогаш)*. Доколку на ваквите податоци ги додадеме и одговорите на испитаниците дека кај децата што манифестираат насилничко однесување често пати ни родителите не се интересираат, тогаш е очекувано дека мерките што им биле изречени на децата коишто покажале насилничко однесување не постигнале никаков ефект, штом се бара поддршка и помош и од родителите! Во прилог на тезата дека традиционалните мерки се неефикасни е и процентот на испитаниците што укажале дека биле изрекувани и мерките *преместување на ученикот во друга паралелка и упатување во друго основно училиште, што значи дека кај определен број деца* (особено оние што континуирано манифестираат или несоодветно, насилничко или пак асоцијално поведение) *претходните мерки не покажале никакво влијание*. Иако може да се забележи дека секој вид реакција и нејзиниот ефект во голема мера зависи од профилот на ученикот, меѓутоа и од начинот на реакција на родителите и околината, што не значи дека мерките треба да се фокусираат на закани, казнување и исклучување.

Еден од значајните аспекти кај превенцијата на насилството кај децата, особено во училиштата е прашањето каква е интервенцијата, односно реакцијата на наставниците. Во рамките на теоретскиот дел од трудот, се потврдува хипотезата дека интервенцијата од страна на наставниците е особено значајна во делот на спречување на насилничко однесување, но дека често училишниот персонал во зависност од мноштво причини покажува пасивност во овој дел. Сознанијата во теоретскиот дел се потврдуваат и во емпириското истражување, **така кај интервенцијата од страна на наставниците** може да се **забележи пасивноста**, што може да ја отсликува *неможнoста на наставниците да го идентификуваат насилството* (со оглед дека околу 40 % од испитаниците изјавиле дека наставниците ништо не преземале за да го спречат насилството) или *пак незаинтересираноста и префрлање на одговорноста единствено врз педагозите/психолозите* во училиштето, под изговор дека фокусот на работата на наставниците треба да е насочен исклучиво кон давање соодветно образование.

- Основниот столб на кој лежи секоја програма е преземање мерки и активности од примарната превенција. Вежбите за учење на социоемоционалните вештини се едни од познатите мерки за рана превенција, што покажале мошне позитивни ефекти во рамките

на училиштата коишто ги спроведувале. Учењето на основните вештини за справување со гневот и со лутината, коишто и најчесто се поврзани со насилството, е значајна алатка во намалувањето на оваа појава (Ђорђевиќ & Стаменковиќ, 2003; Diekstra, 2005). Покрај тоа што теоријата укажува дека вежбите за учење на социоемоционалните вештини имаат позитивни ефекти, сепак практичната примена во Република Македонија не е на високо ниво. Врз основа на анализата на резултатите од истражувањето може да се забележат уште неколку констатации во врска со училишниот кадар, односно дека кај училишниот кадар сè уште не постои развиена свест и вештини или пак постои незаинтересираност **за задолжително имплементирање на вежбите и на техниките за учење на социоемоционални вештини и тоа во редовната настава во училиштата со цел градење позитивен начин на однесување кај учениците, во некој случај и препознавање на истите.**

Констатацијата дека нема успешна политика, ако во нејзините рамки на неа не се опфатени ресторативните пристапи за решавање на насилството во училиштето, честопати се потврдува во литературата (Ashley & Burke, 2009; Watchtel, 2013). Традиционалните пристапи на реакција и нултата толеранцијата не се покажале како позитивни онаму каде што се спроведувале (Skiba, Boone, Fantanini, Wu, Strussell, & Peterson, 2011; Ashley & Burke, 2009). Најчестите ресторативни практики коишто се користат во рамките на училиштата се, врсничка медијација, конференција, круговите, советот на класот и врсничката порота. Кога станува збор за ресторативните практики во училиштата во Република Македонија, од анализата на *официјалните акти на училиштата, може да се забележи дека не е предвидена можноста за преземање определени ресторативни практики и мерки и врз основа на тоа наставниците не покажуваат иницијатива и ентузијазам за преземање вакви мерки, преку коишто наместо кон казнување на сторителот се фокусираат кон помирување на нарушениот однос, отстранување на штетните последици и активно учество на страните во решавање на проблемот. Училиштата генерално и не знаат што е тоа ресторативна правда, така што не можеме ни да очекуваме дека би постоел ресторативен пристап во училишните политики.*

Сепак, може да се заклучи дека при спроведувањето на ресторативните практики и мерки може да се соочиме со бројни предизвици: подолг временски период за нивно спроведување, потребата за повеќе средства со цел обука за нивно спроведување како и отпорот од страна на учениците. *Сепак, сите овие предизвици не значат дека треба да бидат и причини за отфрлање и непрактикување на ресторативните практики. Позитивните резултати што се покажале во бројни истражувања и евалуациите на програмите базирани на ресторативната правда, се многу поголеми отколку ефектите од традиционалните мерки и активности, и тоа треба да биде единствената водилка за истрајност во надминување на пречките при нивното спроведување.*

в) Ангажираност и соработка на родителите и нивната поврзаност со ефективност во спречување на насилството меѓу децата

Една од најзначајните алки во процесот на успешна социјализација и спречување на манифестирање на насилничко однесување е **ангажираноста на родителите во делот на креирање политики и програми и во делот на соодветна реакција** при справување со вакви проблеми во училиштата. Она што е констатирано во трудот (во теоретскиот дел) се потврдува и како теза во истражувањето дека **родителите на децата што манифестираат некој облик на насилство не покажуваат заинтересираност за преземање соодветни мерки за подобрување на однесувањето** (уште полошо кога одговорноста ја префрлуваат врз други деца или пак врз наставниците). Ако се тргне од поставката дека детето го започнува процесот на учење на позитивни начини на однесување во семејството, а потоа го продолжува и се дополнува во училиштето, *родителите нужно мора да бидат вклучени и во тоа што се случува во училиштето.* Ефектите од одредена политика, односно програма никогаш нема да бидат ефективни доколку *процесот на поддршка отсуствува во рамките на семејството.* Во таа насока, во рамките на трудот и од резултатите на емпириското истражување се **потврди и посебната хипотеза** дека *недоволната ангажираност и соработка на родителите при превенција и реакција е поврзана со ефективноста на спречувањето на насилството меѓу децата.*

Нормативен план

– Врз основа на анализата на правната рамка можеме да заклучиме дека во нормативните акти на Министерството за образование и наука и на Бирото за развој на образованието на Република Македонија не можат да се најдат документи за превенција и справување со училишно насилство и во таа насока приоритет е *донесување на донесувањето Национална стратегија за превенција на училишното насилство* (која ќе биде јавно достапна и промовирана).²⁹

– Во насока на овозможување на училишниот персонал поголема лепеза на мерки за интервенција и реакција, потребно е дополнување на законските и на подзаконските акти. Во таа насока потребно е да се направи дополнување на законската основа за примена на **ресторативни практики и мерки (со дополнување на ЗОО и ЗСО)**, како и донесување *подзаконски акти што се однесуваат на постапките на нивното спроведување*. На тој начин формално ќе му овозможиме на училишниот персонал нивна примена.

– Донесување и промовирање Протокол за постапување во случај на насилство во училиштето (или пак негово јавно промовирање и дистрибуција до училиштата).

– Нормирање на обемот на наставните програми во училиштата (со цел намалување и одвојување на простор за вежбите за учење на социоемоционални вештини).

²⁹ Покрај јавното информирање дека постои Стратегија за спречување на насилство во училиштата и Протокол за постапување во случај на насилство во училиштето, се уште не се достапни на официјалната страна на Министерството за образование и наука. Во таа насока потребно е да таа да биде јавно достапна, со цел да може да се направи соодветна анализа.

На план на училиштата

а) Училиштен персонал

– Особено е значајна потребата за **задолжителни проверки на потенцијалните наставници за работа во училиштата** (што не се однесуваат само на нивното знаење, туку и постоење вештини за справување со проблеми во училиштето), бидејќи профилот на наставниците, во голема мера влијае врз начинот на образување и воспитување на децата.

– Со оглед на дека не можеме да очекуваме целосна подготвеност на наставниците и на педагозите/психолозите (особено новите во оваа професија) за препознавање и соодветна реакција на насилството, потребно е да се направат **континуирани обуки за препознавање на невербалните облици на психолошко насилство** (посуптилните облици на насилство) со цел полесна идентификација и реакција на вакви облици на насилство (рани знаци на препознавање на присуство на насилство). Особено е потребно да се даде помош на новите наставници и соработници со предизвиците со коишто се соочуваат и пренесување на знаењето во поглед на насилството меѓу децата.

– Во насока да имаме успешна интервенција и реакција, **теоретска и практична обука на училишниот персонал за спроведување на ресторативните практики и мерки и вежбите за учење на социоемоционалните вештини е неопходен дел**. Стручните квалификации, посебните знаења за ресторативната правда и перманентното следење на новите реформи во превенција на училишното насилство имаат несомнено голема улога во постигнувањето ефикасни резултати.

– Ефектите коишто се докажани во многу анализи на програми што употребуваат ресторативни практики и вежби укажуваат на тоа дека треба да се инсистира на поголема **примена на ресторативните практики, на вежбите за учење на социоемоционалните вештини во рамките на задолжителната настава и воспоставување механизми за контрола на нивното спроведување** (фокусираност на вежби насочени кон намалување на агресивноста) и **креирање начини за подобра социјализација кај учениците**.

–Бидејќи податоците укажуваат дека најчесто насилството се случува во време и на простор кога отсуствува надзорот од возрасни, тоа е доволен индикатор и препорака за училиштата да го **зајакнат непосредниот надзор и контрола од страна на училишниот кадар во времето и на местата каде што најчесто се случува (преку дежурни наставници за контрола и надзор).**

–Потребата за поголема комуникација и разбирање што ја истакнуваат учениците во рамките на емпириското истражување, но која се потврдува и во теоретскиот дел, **наметнува обврска за поголема соработка и комуникација меѓу наставниците и учениците, разбирање на нивните проблеми и давање дополнителна помош и поддршка на децата што се наоѓаат во состојба на ризик. Сепак, за остварување на ваквата активност потребно е растоварување на училишниот персонал во поглед на административните работи (со цел определен дел од времето да го искористат за разрешување на проблемите што ги имаат учениците).**

б) Училиште

– ***Задолжително спроведување на истражување за насилството во училиштата на секои две години*** со помош на стандардизирана методологија што ќе се употреби во сите училишта (со цел споредување на податоците).

– Со цел јасно одредување на начинот на однесување во училиштето, задолжителна е потребата за донесување ***Училишна политика за превенција*** на насилство во училиштата, но и ***Кодекс на однесување со воспоставување стандарди дека секој облик на насилство (вклучително и психичкото насилство) е забранет во училиштето.***

– Истражувачките резултати покажаа дека во Република Македонија се јавува потребата за усвојување и воведување систем на одржување на дисциплината што ќе ги адресира потребите на ученикот што згрешил, на неговиот соученик што е повреден и на училиштето што треба да создаде здрава и безбедна средина, ***што значи во статутите да се предвидат ресторативните практики и мерки.***

– Со цел да се надмине слободното одредување на училиштето за потреба од превентивна програма, потребно е задолжително предвидување **Програма за превенција**

на насилство во училиштата во Годишната програма за работа на училиштето. Притоа, да се нагласи дека е задолжителна нејзината **евалвација**, евентуално дополнување и промена и континуитет во нејзиното спроведување.

– За јасна слика за насилството во училиштето, потребно е воведување посебни бази за инцидентите поврзани со насилство во училиштата.

– **Изнаоѓање механизми за зголемување на активната улога на учениците (преку активна вклученост во училишните тела, вклученост во изготвување на актите на училиштето, вклучување во изготвување кодекс на однесување, вклученост во тим на медијатори итн.**

– *Изнаоѓање механизми за поголема соработка на училиштето со локалната заедница и родителите (месечни состаноци на стручниот кадар од училиштето, родителите што партиципираат во училишниот одбор, заедно со советниците за образование во локалната заедница со цел преземање координирани активности за намалување на насилството, следење на активностите, евалуација и давање предлози за нови активности согласно потребите на училиштето и локалната заедница.)*

– *Поинаков начин на назначување на директорите во училиштата (со цел да се одбегне политичкото влијание врз работењето на училиштето).*³⁰ Досегашниот избор што го врши Градоначалникот на општината, би требало да го прави училишниот одбор. Покрај наведените основни законски услови за избор на директор (завршен VII степен на образование, положено испит за директори и петгодишно работно искуство) задолжително да се оценуваат и да се бодуваат сите дополнителни активности и постигнувања на кандидатите и да бидат дел од вкупната оценка за кандидатот.

– *Резултатите од теоретскиот дел од докторскиот труд укажуваат дека потребно е да се прифати тенденцијата за формирање на помали училишта, бидејќи сигурно поинтензивната комуникација, односи и внимание која може да е присутна во помалите училишта може да се јави како фактор на заштита од евентуално доживување и манифестирање на насилство.*

³⁰ Под влијание на партиските интереси во 2012 година (како резултат на промена на називите на некои од училиштата), директорите при донесување на нивните одлуки се воде од интересите на политичките партии.

На планот на семејството

– Со оглед дека семејството е примарна заедница во којашто детето расте и се формира како личност, потребно е да се наметне обврска на надлежните служби (особено на Центарот за социјални работи по пријава на училиштето) за **давање определена помош на семејствата во поглед на учење на родителски вештини** (особено на семејствата што се соочуваат со определен ризик) и определување механизми за поголема одговорност на родителите во поглед на однесувањето на детето (без интенција за парично казнување), како и преземање определени мерки од страна на надлежните служби (по идентификација од училиштето) за подобрување на состојбите во семејствата што се соочуваат со определен ризик. Ваквата помош и поддршка мора да се одвива во континуитет со цел да се воочат определени позитивни резултати.

– Внесување определени содржини во училиштето со цел поактивна соработка и ангажираност на родителите во училиштето. Тоа би значело вклучување на родителите во организација на битни настани поврзани со училиштето, помош при одржување на некој час за определена тема за која има знаење, споделување на родителот за своето работно искуство со другите деца во класот, волонтирање во библиотека или во некој друг дел на училиштето (во зависност од своите капацитети), присуство на концерти, прослави, патронати, доделување на награди итн.).

– Поактивна улога на Советот на родители, активна вклученост во делот на креирање на политика и програма за превенција на насилство и задолжително учество во делот на работата на училишниот одбор при донесување клучни одлуки за училиштето и учениците, не само формално прифаќање на изготвените акти.

На локален план

– Со оглед дека без поддршка од локалната заедница напорите не би биле целосни, мора да се инсистира на поголема поддршка во спроведување на превентивните планови, и финансирање од страна на локалната заедница, со цел поголема одржливост и ефикасност. Локалната заедница да има обврска за финансирање на програмите на училиштата во делот за превенција на насилство.

На општествен план

Кога станува збор за насилството во училиштата се акцентира потребата за запознавање на општеството, но и стручната јавност со феноменолошките и етиолошките аспекти на насилството меѓу децата, промовирање училишни политики што се темелат на сознанијата од истражувачки резултати и иновативните програми за спречување на училишното насилство во голем број држави во светот. **Позитивните практики, но и препораките за нивно подобрување сигурно ќе биде од корист пред сè на учениците, на родителите, на училишниот персонал, но и на локалната заедница, на медиумите, на научно-истражувачкиот кадар, како и на други субјекти и институции коишто треба да помогнат во креирање здрави и безбедни училишни средини што се предуслови за успешен образовен процес и основа за правилен развој и насочување на децата во едно посттранзициско општеството.** Како што возрасните имаат право да одат на своето работно место без страв дека може физички и психички да бидат повредени, уште повеќе децата имаат право да одат во училиште без страв дека може да станат жртва на каков било облик на насилство. (Orpinas & Nothe, 2006, p. 31)

– *Значајна препорака на општествен план е искористувањето на медиумите за промовирање на позитивниот образец на однесување, преку кампањи, рекламни пораки или преку образовни содржини и програми кои преку бројни истражувања покажале определени ефекти на начинот на однесување на децата, особено во оваа ера на живеење.*

– *Во рамките на истражувањата никогаш не треба да се потцени вкупниот поширок амбиент во кој живеат децата и неговото влијание врз нивното однесување. Во таа насока, подобрувањето на вкупниот општествено-економски амбиент преку преземање различни мерки и активности на сите нивоа треба да биде приоритет со оглед на нивната индиректна поврзаност со присутното насилство и кај возрасните, што понатаму како спирала може да се пренесе и кај децата.*

Препораки за истражувачите

– Бројните теоретски размислувања што се однесуваат на методолошките прашања поврзани со насилството кај децата укажуваат на потребата на усовршување на начинот

на истражување на насилството кај децата, со цел добивање пореална слика за појавата што ја истражуваме. Во таа насока, особено за насилството кај децата ***потребно е комбинирање на истражувањата во поглед на примена на квалитативните и квантитативните методи***, особено користење на набљудување како техника за собирање податоци или пак продлабочено интервју со цел да се навлезе во суптилноста на насилството кај децата. Сепак, за ваков вид истражување потребен е поголем истражувачки тим и подолг временски период за спроведување.

– Ако сакаме правилно операционализирање на насилството, значајно е во областа на криминолошко-виктимолошките истражувања сè повеќе да се инсистира на ***воспоставување стандарден прашалник за мерење на насилството***, со цел споредување на податоците.

– Од анализата на мноштвото истражувања за насилството, неговите нови карактеристики наметнуваат ***внесување дополнителни карактеристики во моделот за објаснување на насилството кај децата***. Определени семејни карактеристики и други училишни околности *сигурно, во поголем степен, ќе влијаат на објаснување на насилството кај децата, но и* вклучување варијабли што се однесуваат на влијанието на медиумите и на интернетот врз насилството кај децата.

Користена литература

КНИГИ

1. Ashley, J., & Burke, K. (2009). *Implementing restorative justice: A guide for schools*. Chicago: Illinois Criminal Justice Information Authority.
2. Barton, C. (2001). *Theories of restorative justice*.
3. Batić, D. (2010). *Deca i razvod- perspektiva adolescenta*. Beograd: Zadužbina Andrejević
4. Belson, W. A. (1978). *Television violence and adolescent boy*. Saxon House.
5. Besag, V. (1992). *We don't have bullies here*. Newcastle: Besag.
6. Blatchford, P. (2005). *Social Life in School*. London: The Falmer Press.
7. Bologa, L. (2010). *Determinant Factors of Current Forms of Manifestation of School Violence. Prevention and Intervention Strategies*. Cluj-Napoca: Faculty of Psychology and Science of Education, "Babes-Bolyai" University Cluj-Napoca.
8. Buljan- Flander, G. (2004). *Nasilje medu decom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
9. Buljan- Flander, G. (2010). *Nasilna ponašanja mladih – Zašto je ljubav važna?: vodič za roditelja*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
10. Burke, S., Schmied, V., & Montrose, M. (2006). *Parental alcohol misuse and the impact on children- literature review*. Ashfield: Centre for Parenting & Research.
11. Caribbean Child Development Centre, S. O. (2005). *Documentation of Interpersonal Violence Prevention Programmes for Children in Jamaica*. Mona.
12. Carrington, P. (2006). *Internet Increases Cyber Bullying*.
13. Casella, R. (2001). *“Being down”: challenging violence in urban schools*. New York: Teachers College Press.
14. Cawson, P., Berridge, D., Barter, C., & Renold, E. (2001). *Physical and sexual Violence between children living in residential settings: exploring perspectives and experiences*. Economic and Social Research Council.
15. Center for the Prevention of School Violence. (2002). *Just What Is “School Violence”?* North Carolina Department of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
16. Clifford, A. (2012) *Teaching Restorative Practices with Classroom Circles*. Center for Restorative Process.
17. Cowie, H., & Dawn, J. (2008). *New perspectives on bullying*. New York: Mc Graw Hill-Open University press.

18. Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing By*. London: Sage Publications.
19. Daniels, J., & Bradley, M. C. (2011). *Preventing Lethal School Violence*. New York: Springer Science+Business Media.
20. Danish Crime Prevention Council. (1998). *SSP Co-operation*. Danish Crime Prevention Council.
21. Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Press.
22. Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from life of crime: Early risk factors and effective interventions*. London, UK: Oxford, University Press.
23. Finley, L. L. (2011). *Encyclopedia of School Crime and Violence*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, LLC.
24. Finn, P., & McDevitt, J. (2005, March). National Assessment of School Resource Officer Programs. Washington D.C: NCJRS.
25. Finn, P., Townsend, M., Shively, M., & Rich, T. (2005). *A Guide to Developing, Maintaining, and Succeeding With Your School Resource Officer Program*. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Community Oriented Policing Services.
26. Gini, G. (2004). *Bullying in Italian schools: An overview of intervention programmes*. Padova: Sage Publication.
27. Haralambos, M., Holborn, M., & Heald, R. (2000). *Sociology: Themes and Perspectives*. London: Harper Collins.
28. Hardy, V. K; Laszloffy, A. T;. (2007). *Teens Who Hurt: Clinical Interventions to Break the Cycle of Adolescent Violence*. New York: The Guilford Press.
29. Hoffman, J. S. (2004). *Youth violence, resilience, and rehabilitation*. LFB Scholarly Publishing LLC.
30. Hughes , T. L., Crothers , L. M., & Jimerson, S. R. (2008). *Identifying, Assessing, and Treating Conduct Disorder at School*. New York: Springer Science+Business Media, Inc.
31. Huston, A. C., Donnerstein, E., Fairchild, H., Fashbach, N. D., Murray, J. P., Katz, P. A., и др. (1992). *Big World, Small Screen: The Role of Television in American Society*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
32. Ignjatović, Đ. (2009). *Teorije u kriminologiji*. Beograd: Pravni Fakultet.
33. Isić, U. (2010). *Vršnjačka medijacija (Priručnik za roditelje i nastavnike)*. OSCE-Mission in Bosna and Hercegovina.
34. Jimerson, S., & Furlong, M. (2006). *Handbook of school violence and school safety-from Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
35. Johson, D. W., & Rogert, J. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

36. Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). *Social and Emotional Learning in Schools*. Society for Research in Child Development.
37. Juanita, R. E., & Watkinson, A. M. (Yp.). (2004). *Systemic Violence: How Schools Hurt Children*. London: RoutledgeFalmer.
38. Kane, J. (2008). *Violence and schools*. Brussels: European Commission.
39. Kessler, R. (2000). *The soul of education: helping students find connection, compassion, and character at school*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
40. Leitman, R., & Binns, K. (1993). *The Metropolitan Life Survey of the American Teacher 1993, Violence in America's Public Schools*. New York: Louis Harris and Associates, Inc.
41. Levine, L. E., & Munsch, J. A. (2011). *Child Development: A Active learning Approach*. London: SAGE Publications.
42. Lipkins, S. (2006). *Preventing hazing : how parents, teachers, and coaches can stop the violence harassment, and humiliation*. San Francisco: Jossey-Bass .
43. Maines, B., & Robinson, G. (1992). *Michael's Story, The No Blame Approach*. Bristol Lucky Duck.
44. Manarina, A. (2003). *Beyond The Bully Victim Dyad: The Role of Peers in Bullying Relationships*.
45. Marshall, T. F. (1999). *Restorative Justice: An Overview*. Home Office. Research Development and Statistics Directorate.
46. McCabe , K. A., & Martin, G. M. (2005). *School violence, the media, and criminal justice responses*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
47. Mccabe, A. K., & Martin, G. M. (2005). *School violence, the media, + Criminal justice responses*. New York: Peter Lang Publishing.
48. McDaniel, J. (2001). *School Resource Officers: What We Know, What We Think We Know, What We Need to Know*. Raleigh, N.C: Center for the Prevention of School Violence, North Carolina Department of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
49. Meyer, L. H., & Evans, I. M. (2012). *The School Leader's Guide to Restorative School Discipline*. Thousand Oaks: Corwin.
50. Miller, T. W. (2008). *School Violence and Primary Prevention*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
51. Morrison, B. (2002). *Bullying and Victimisation in Schools: A Restorative Justice Approach*. Cambera: Australian Institute.
52. Nedimović, T. (2010). *Vršnjačko nasilje u školama: pojavni oblici, učestalost i faktori rizika*. Novi Sad.
53. Office of the Attorney General. *School Violence Prevention Guide*. Mississippi Association of Educators.
54. Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).

55. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
56. Olweus, D., & Limber, S. (2002). *Bullying Prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study of Prevention and Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
57. Orpinas, P., & Horhe, A. M. (2006). *Bullying prevention-creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.
58. Peggy, D. (Yp.). (2009). *School violence*. Maine: Greenhaven Press.
59. Pierorazio, D. A. (2009). *A reframing of protective factors in the contexts of risk, adversity and competence in adolescents*. College of Saint Mary.
60. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju, Beograd.
61. Raymond, B. (2010). *Assigning Police Officers to Schools*. Center for Problem-Oriented Policing, Inc.
62. Rich, T., Finn, P., & Ward, S. (2003). *Guide to Using School COP to Address Student Discipline and Crime Problems*. Washington DC: Office of Community Oriented Policing Services.
63. Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
64. Rigby, K. (2003). *Bullying among young children: A guide for teachers and carers*. Canberra: Australian Government Attorney-General's Department.
65. Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2010). *Indicators of School Crime and Safety: 2010*. Washington: U.S. Department Of Education.
66. Robert, I., & Kenneth, S. (Yp.). (2008). *Textbook of violence assessment and management*. Arlington: American Psychiatric Publishing, Inc.
67. Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
68. Serra Hoffman, J. (2004). *Youth Violence, Resilience, and Rehabilitation*. New York: LFB Scholarly Publishing.
69. Shafii, M., & Shafii, S. L. (Yp.). (2000). *School violence : assessment, management, prevention*. Washington: American Psychiatric Publishing, Inc.
70. Shaw, M. (2004). *Police, Schools and Crime Prevention: A preliminary review of current practices*. Montreal: International Centre for the Prevention of Crime.
71. Skiba, R. (2000). *Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice*. Indiana Education Policy.
72. Skiba, R., Boone, K., Fantanini, A., Wu, T., Strussell, A., & Peterson, R. (2011, september 15). Preventing School Violence: A Practical Guide to Comprehensive Planning. E Safe And Responsive Schools Project At The Indiana Education Policy Center.
73. Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.

74. Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, C., & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. London: Department for Education and Skills.
75. Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention : realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.
76. The Association for Conflict Resolution. (2007). *Recommended standards for school-based peer mediation programs*. The Association for Conflict Resolution.
77. The Independent Society for Education and Human Rights (SIEDO). *Guide on Implementing School Mediation*. Chisinau.
78. Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2008). *Why school antibullying programs don't work*. Plymouth: Jason Aronson.
79. Twemlow, S.W and Sacco, F.C. (2008). *Why school antibullying programs don't work*. Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
80. Underwood, M. K. (2003). *Social Aggression Among Girls*. New York: The Guilford Press.
81. UNODC, (. (2006). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. New York: United Nations.
82. Van Evra, J. (1990). *Television and child development*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
83. Wachtel, T. (2013). *Defining Restorative*. International Institute for Restorative Practices.
84. Wessler, S., & Preble, W. (2003). *The respectful school : How educators and students can conquer hate and harassment*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
85. Willard, N. (2005). *An educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Center for safe and responsible Internet use.
86. World Health Organisation. (2006). *Developing policies to prevent injuries and violence: guidelines for policy-makers and planners*. (D. Schopper, J.-D. Lormand, & R. Waxwe, Ур.) Geneva: WHO Press.
87. World Health Organization & Liverpool John Moores University. (2009). *Violence prevention- the evidence*. World Health Organization.
88. Youth Justice Board for England and Wales. (2004). *National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme*. London: Youth Justice Board for England and Wales.
89. Алгоритам, Ц. (2011). *Студија за иницијалната состојба со насилството во основните училишта во Македонија*. Скопје: Винсет Графика.
90. Батиќ, Д., Аќимовска- Малетиќ, И., Малиш- Саздовска, М., Николоска, С., Шурбановска, О., Мојсоска, С., и др. (2011). *Безбедност во училиштата (психосоцијални, криминолошки, криминалистички и правни аспекти на безбедноста во средните*

училишта во градот Скопје). Здружение за безбедносни истражувања и едукација;. Скопје: Нова Македонија.

91. Бачановиќ, О. (1998). *Полицијата и жртвите*. Штип: 2 Август
92. Јовановска, Т. (2011). *Деца жртви на семејно насилство*, Факултет за безбедност-Скопје, необјавена магистерска теза
93. Министерство за внатрешни работи. (2011). *Реонскиот полицаец ве советува*. Скопје: ОБСЕ.
94. Спасески, Ј., Аслимоски, П., & Бачановиќ, О. (2006). *Педагошка социопатологија*. Битола: Педагошки факултет.
95. УНИЦЕФ, Биро за развој на образование, Алгоритам. *Запирање на насилството во училиштата- Прирачник за наставници*

ДЕЛОВИ ОД КНИГИ

1. Aisenberg, E., Gavin, A., Mehrotra, G., & Bowman, J. (2011). Defining Violence. Во Т. I. Herrenkohl, E. Aisenberg, J. H. Williams, & J. M. Jenson (Ур.), *Violence in context: current evidence on risk, protection and prevention* (pp. 15-26). New York: Oxford University Press, Inc.
2. Anderson, C. A., & Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: A social– cognitive view. Во М. А. Hogg, & J. Cooper (Ур.), *Handbook of social psychology* (pp. 296 –323). London: Sage.
3. Atria, M., & Spiel, C. (2003). The Austrian situation. Many initiatives against violence, few evaluations. Во P. K. Smith (Ур.), *Violence in Schools: the response in Europe* (pp. 83-99). London: RoutledgeFalmer.
4. Barbanel, L. (2005). *Violence in schools, Cross-National and Cross-Cultural Perspectives*. (L. F. Denmark, H. H. Krauss, W. R. Wesner, E. Midlarsky, & G. P.U., Ур.) New York: Springer Science+Business Media, Inc.
5. Besag, V. (2002). The playground. Во M. Elliot (Ур.), *Bullying A practical guide to coping for schools* (pp. 195-206). London: Pearson Education Limited.
6. Conoley, J. C., & Goldstein, A. P. (Ур.). (2004). *School violence intervention: a practical handbook*. New York: The Guilford Press.
7. Cowie, H., Jennifer, D., & Sharp, S. (2003). School violence in the United Kingdom- Addressing the problem. Во P. K. Smith (Ур.), *Violence in Schools: the response in Europe* (pp. 265-281). London: RoutledgeFalmer.
8. Debarbieux, E., Blaya, C., & Vidal, D. (2003). Tackling violence in schools: A report from France. Во P. K. Smith (Ур.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 17-32). London: RoutledgeFalmer.

9. Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying. Bo S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Yp.), *Bullying in American schools a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 161-184). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
10. Duncan, R. D. (2004). The impact of family relations on school bullies and their victims. Bo D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Yp.), *Bullying in American schools : a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 232-244). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
11. Elliot, M. (2002). 20 anti-bullying exercises to use with students. Bo M. Elliot (Yp.), *Bullying a practical guide to coping for schools* (pp. 126-134). London: Pearson Education Limited.
12. Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Swearer, S. M. (2008). Gender Differences in Bullying: Moving Beyond Mean Level Differences. Bo D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Yp.), *Bullying in American schools : a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
13. Flaherty, L. T. (2001). School violence : assessment, management, prevention. Bo M. Shafii, & S. L. Shafii (Yp.), *School violence : assessment, management, prevention* (pp. 25-52). Washington DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
14. Garbarino, J. (2001). Making Sense of School Violence: Why Do Kids Kill? Bo M. Shafii, & L. S. Shafii (Yp.), *School Violence: assessment, menagment, prevention* (pp. 3-25). Washington: American Psychiatric Publishing, Inc.
15. Glaser, J., & Kahn, K. B. (2005). Prejudice, Discrimination, and the Internet. Bo Y. Amichai-Hamburger (Yp.), *The Social Net: Human Behavior in Cyberspace*. New York: Oxford University Press.
16. Guerra, N., Nucci, L., & Huesmann, L. (1994). Moral cognition and childhood aggression. Bo L. Huesmann (Yp.), *Aggressive Behavior: Current perspectives* (pp. 13-33). New York: Plenum Press.
17. Halbert, E. (2002). Positive behaviour: Strategies for infant and junior schools. Bo M. Elliot (Yp.), *Bullying a practical guide to coping for schools* (pp. 135-153). London: Pearson Education Limited.
18. Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Denning, D. (2004). Bullying Among Young Children:The Influence of Peers and Teachers. Bo D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Yp.), *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 141-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
19. Herrenkohl, T. I., Aisenberg, E., Williams, J. H., & Jenson, J. M. (2011). Violence in context. Bo T. I. Herrenkohl, E. Aisenberg, J. H. Williams, & J. M. Jenson (Yp.), *Violence in context: current evidence on risk, protection and prevention* (pp. 13-26). New York: Oxford University Press, Inc.

20. Huybregts, I., Vettenburg, N., & D'Aes, M. (2003). *Tackling violence in schools: A report from Belgium*, in *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
21. Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on change in aggressive and other behaviours related to bullying. Bo D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Yp.), *Bullying in American school: a social-ecological perspective on prevention and bullying* (pp. 187-210). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
22. Kelker, K. A. (2003). Resolving Conflicts in Schools: An Educational Approach to Violence Prevention. Bo M. S. Fishbaugh, G. Schroth, & T. R. Berkeley (Yp.), *Ensuring safe school environments : exploring issues, seeking solution* (pp. 69-88). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
23. Kettl, P. (2001). Biological and Social Causes of School Violence. Bo M. Shafii, & S. L. Shafii (Yp.), *School violence : assessment, management, prevention* (pp. 53-72). Washington DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
24. Krauss, B. J., Krauss, H. H., & O'Day, J. (2005). Sexual Violence in the Schools. Bo F. L. Denmark, H. H. Krauss, R. W. Wesner, E. Midlarsky, & U. P. Gielen (Yp.), *Violence in schools: cross-national and cross-cultural perspectives* (pp. 101-118). New York, NY: Springer Science+Business Media, Inc.
25. Mora-Merchán, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2007). The new forms of school bullying and violence. Bo R. Ortega, J. A. Mora-Merchán, & T. Jäger (Yp.), *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet* (pp. 7-34). Landau: Verlag Empirische Pädagogik
26. Payne, A. A., & Gottfredson, D. C. (2004). Schools and bullying: school factors related to bullying and school-based bullying interventions. Bo C. E. Sanders, & G. D. Phye (Yp.), *Bullying: implications for the classroom* (pp. 159–176). New York: Elsevier Academic Press.
27. Pearce, J. (2002). What can be done about the bully. Bo M. Elliott (Yp.), *Bullying a practical guide to coping for schools* (pp. 74-91). London: Pearson Education Limited.
28. Pradet, A. (2007). Local authorities coping with SBV. Bo Bo R. Ortega, J. A. Mora-Merchán, & T. Jäger (Yp.), *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet* (pp. 72-99). Landau: Verlag Empirische Pädagogik
29. Schäfer, M., & Korn, S. (2003). Germany- Numerous programmes – no scientific proof. Bo P. K. Smith (Yp.), *Violence in Schools: the response in Europe* (pp. 100-116). London: RoutledgeFalmer.
30. Schneider, T. (2006). Violence and Crime Prevention through Environmental Design. Bo H. Frumkin, R. J. Geller, & I. L. Rubin (Yp.), *Safe and healthy school environments* (pp. 251-270). New York: Oxford University Press.
31. Sedmak, M., & Medarić, Z. (2012). Introduction: the (Un)Importance of Ethnicity and Recognition of Diversity. Bo Z. Medarić, & M. Sedmak (Yp.), *Children's Voices Interethnic Violence in the School Environment* (pp. 7-26). Koper: University of Primorska, Science and Research Centre, Annales University Press

32. Show, M. (2004). Comprehensive approaches to school safety and security: an international view. Bo OECD, *School safety and Security- Lessons in Dangers* (pp. 92-107). Organisation for Economic Co-operation and Development.
33. Smith, P. (2003). Violence in schools: an overview. Bo K. Smith (Ур.), *Violence in Schools, The response in Europe* (pp. 1-15). London and New York: RoutledgeFalmer.
34. Stephenson, P., & Smith, D. (2002). Why some schools don't have bullies. Bo M. Elliott (Ур.), *Bullying A practical guide to coping for schools* (pp. 12-26). London: Pearson Professional Limited.
35. Svensson, R. (2003). Tackling violence in schools: A report from Sweden. Bo P. K. Smith (Ур.), *Violence in Schools: the response in Europe* (pp. 216-231). London: RoutledgeFalmer.
36. Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth. Bo D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Ур.), *Bullying in American schools : a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
37. Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M., & Cary, P. T. (2004). Internalizing Problems in Students Involved in Bullying and Victimization: Implications for Intervention. Bo S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Ур.), *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
38. Галвин, П. (2006). Улогата на училишната самоевалвација во спречувањето и во минимизирањето на насилството. Во П. К. Смит (Ур.), *Намалување на насилството во училиштата – како да се сменат нештата* (стр. 20-35). Совет на Европа
39. Кауи, Х. (2006). Вклучување на учениците- Развивање стратегии за намалување на насилството водени од учениците. Во П. К. Смит (Ур.), *Намалување на насилството во училиштата – како да се сменат нештата* (стр. 61-71). Совет на Европа.
40. Кејси, Џ. (2006). Што треба да се подучува? Искористување на училишната наставна програма за намалување на насилството. Во П. К. Смит (Ур.), *Намалување на насилството во училиштата – како да се сменат нештата* (стр. 46-60). Совет на Европа.
41. О'Мур, М., & Милтон, С. Џ. (2006). Заштита на децата- Создавање безбедна училишна средина. Во *Намалување на насилството во училиштата – како да се сменат нештата* (стр. 72-85). Совет на Европа.
42. Робинсон, Џ., Мејнс, Б., & Хромек, Р. (2006). Поддржување на училишниот персонал- Рамка за обуки: ширење на вирусот на мирот – промовирање соживот. Во П. К. Смит (Ур.), *Намалување на насилството во училиштата – како да се сменат нештата* (стр. 86-99). Совет на Европа.
43. Смит, П. (2006). Справување со насилството: европска перспектива. Во С. Gittins (Ур.), *Намалување на насилството во училиштата – како да се сменат нештата* (стр. 10-20). Совет на Европа.

ЗБОРНИЦИ НА ТРУДОВИ

1. Bačanović, O., & Jovanova, N. (2011). Nasilje u školi - žrtve i reakcija škole. Bo V. C. Ristanovik-Nikolik (Ур.), *Prava zrtava i EU* (pp. 299-317). Beograd: Viktimološko društvo Srbije.
2. Bačanović, O., & Jovanova, N. (2013). Vršnjačko nasilje u školama. Bo *Vršnjačko nasilje (etiologija, fenomenologija, načini prevazilaženja i komparativna iskustva)*. Banja Luka: Uprava za policijsko obrazovanje, Visoka škola unutrašnjih poslova & Hans Zejdel fondacija.
3. Bongers, C., Prior, F., & Walraven, G. (2003). From combating bullying and violence to fostering prosocial behaviour. Bo P. K. Smith (Ур.), *Violence in Schools: The response in Europe* (pp. 65-82). London: RoutledgeFalmer.
4. Burstyn, J. N., Bender, G., Casella, R., Gordon, H. W., Guerra, D. P., Luschen, K. V., и др. (Ур.). (2008). *Preventing violence in schools: a challenge to American democracy*. New York: Taylor & Francis e-Library.
5. Cugler, M., & Mateescu, O. (2007). School byllying and violence - the role of media. In R. Ortega, J. A. Mora-Merchán, & T. Jäger (Ed.), *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet* (pp. 100-126). Landau: Empirische Paedagogik e. V.
6. Gašić-Pavišić, S. (2004). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (36), 168-187.
7. Mirić, J. (2011). Jedan pokušaj merenja nedisciplinovanog ponašanja u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43 (2), 299-311.
8. Plut, D., & Popadić, D. (2007). Reagovanje dece i odraslih na školsko nasilje. (S. Ševkušić, Ур.) *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2), 347-366.
9. Stefanovska, V. Jovanova, N. (2011). Preventive policy of school violence in the republic of macedonia. Bo G. S. Meško (Ур.), *Social Control of Unconvenitonal Deviance* (pp. 227-240). Ljubljana: Faculty of Criminal Justice and Security, University of Maribor, Slovenia.
10. Swanson, C., & Owen, M. (2007). Building bridges: integrating restorative justice with the school resource officer model. *International Police Executive Symposium* (pp. 1-34). IPES.
11. Игњатовиќ, Ѓ. (2008). Етиологија на малолетничкиот криминалитет. Во О. Бачановиќ (Ур.), *Малолетничка правда- од идеја до практика*. Скопје: Полициска Академија.
12. Јованова, Н., & Стојковска, В. (2010). Превенција на училишно насилство. *Безбедноста, еколошката безбедност и предизвиците на Република Македонија* (стр. 452-469). Скопје: Факултет за безбедност-Скопје.
13. Никач, Ж., & Васиљевић, Д. (2011). Насилје у школама и његово спречавање и сузбијање – нормативни и оперативни аспекти. Во Ж. Никач (Ур.). (стр. 21-45). Београд: Криминалистичко-полицијска академија.
14. Половина, Н. (2008). Доприноси школе грађењу партнерства са родитељима. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40 (1), 152-171.

ПЕРИОДИЧНИ ПУБЛИКАЦИИ

1. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2011). Children and Gangs. *Facts for Families* (98)
2. Benigni, M. D. (2004). When Cops Go To Schools. *Principal Leadership*, pp. 43-47.
3. Center, D., & Kemp, D. (2003, February). Temperament and Personality as Potential Factors in the Development and Treatment of Conduct Disorder. *Education and Treatment of Children*, 26 (1), pp. 77-88.
4. Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1999). Zero tolerance for zero tolerance. *Phi Delta Kappan*, 81 (2), 119-120.
5. Diekstra, R. F. (2008). Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programmes Worldwide. *Social and emotional education: An international analysis*, pp. 255-312.
6. Espelage, D. L., Green, H. J., & Wasserman, S. (2007). Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. Bo L. Hanish, & P. Rodkin (Ур.), *Peer social networks New directions for child and adolescent development* (pp. 61-75). San Francisco: Jossey-Bass.
7. Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development* (74), 205-220.
8. Flannery, D. J. (1999). Improving School Violence Preventive Programs Through Meaningful Evaluation. *Choices Briefs* (2).
9. Georgievski, P. (2009). Društveni kontekst krije škole i oblici školskog nasilja. (M. Babović, Ур.) *Sociologija*, 51 (1), 1-22.
10. Gledhill, T. (2002). The Addiction Environment> The Impact on Children and Young People Living in Families with Addiction Problems. (M. Gollop, & J. McCormack, Ур.) *Children and young people's environments*, 99-111.
11. Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
12. Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*.
13. Jackman, M. R. (2002). Violence in social life. *Annual Review of Sociology*, 28, 387-415.
14. Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, B. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled. *Pediatrics* (112), 1231-1237.
15. Kellerman, A. L., Fuqua-Whitley, D. S., Rivara, F. P., & Rivara, F. (1998). Preventing youth violence: what works? *Annual Review of Public Health*, 19, pp. 271-292.
16. Kerlikowske, G. (2003). One in six students fall prey to bullies. Bo *Inside School Safety* (pp. 6-9).

17. Krmek, M. (2006). Krije li se u Vašem djetetu žrtva ili nasilno ponašanje. *Vaše zdravlje*
18. Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 371-410.
19. McElreai, F. (1997). "Win-Win" Solutions to School Conflict. *Contemporary Issues in Education Law: Strategies for Best Practice*. Sydney.
20. Ngakane, M. V., Muthukrishna, N., & Ngcobo, J. E. (2012). Experiencing Violence in Schools: Voices of Learners in the Lesotho Context. *Anthropologist*, 14 (1), 39-48.
21. Ninković, S. (2010). Savetovanje nasilnih i viktimiziranih učenika. *Pedagogija*, 65 (3), 428-435.
22. O'Brien, S. (2005). Restoring schools: A case of school accountability boards. *Promoting and enhancing Restorative Justice principles and practice* (21), pp. 7-10.
23. Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology* (21), 167-175.
24. Pikas, A. (2002). New developments of shared concern method. *School Psychology International*, 23 (3), pp. 307-326.
25. Popadić, D., & Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji - oblici i učestalost. *Psihologija*, 40 (2), 309-328.
26. Popović-Čitić, B. (2009). Vršnjačko nasilje u sajber prostoru. *Temida*, 12 (3), 43-62.
27. Popović-Čitić, B. (2012). School bonding in students who have different roles in bullying. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11 (4), 547-564.
28. Saunders, B. J., & Goddard, C. (2002). The role of mass media in facilitating community education and child abuse prevention strategies. *Child Abuse Prevention Issues* (16)
29. Simons-Morton, B. G., Haynie, D., Saylor, K., Crump, A. D., & Chen, R. (2004). The effects of the Going Places Program on early adolescent substance use and anti-social behavior. *Prevention Science*, 5, 101-111.
30. Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
31. Stanković-Đorđević, M. (2007). Intrageneracijsko nasilje u školi. *Pedagoška stvarnost*, 53 (9-10), 798-811.
32. Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24 (1-2), 23-50.
33. Tronick, E., & Beeghly, M. (2011). Infants' Meaning-Making and the Development of Mental Health Problems. *American Psychologist*, 66 (2), 107-119.
34. Volokh, A., & Snell, L. (1998, January). School Violence Prevention: Strategies to Keep Schools Safe. *Policy Study*.
35. Wachtel, T. (2003). Restorative practices on schools An antidote to Zero tolerance: *VOMA*, 13

36. Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). "A survey of the nature and extent of bullying in primary and secondary schools. *Educational Research* (35), 34-39.
37. Williams, K., Lourdes, R., Neighbours, R., & Reznik, V. (2007). Youth violence prevention comes of age: research, training and future directions. *Annu Rev Public Health.* , pp. 195-211.
38. Батик, Д. (2010). Фактори на ризик и фактори на заштита на малолетничкото престапништво (индивидуални и семејни фактори). *Годишник на Факултет за безбедност-Скопје* , стр. 263-272.
39. Ѓорђевиќ, Ж., & Стаменковиќ, Н. (2003). Превентивно-едукативна радионица о проблему адолесцентне агресије. (Р. Грандиќ, Ур.) *Педагошка стварност* , 49 (3'4), 328-336.
40. Јованова, Н. (2008). Насилството помеѓу децата и младите во училиштата. *Годишник на Полициска академија* , стр. 132-145.

ИЗВЕШТАИ

1. Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., и др. (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/06 Survey. Health Policy for Children and Adolescent.* Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.
2. Travis III, L., & Kiernan Coon, J. (2005). *The Role of Law Enforcement in Public School Safety: A National Survey.* Washington D.C.
3. WHO. (2004). *World Report on Violence and Health.* Copenhagen: WHO.
4. WHO. (2008). *Inequalities in young people's health: international report from the HBSC 2006/06 survey.* Copenhagen WHO Regional Office for Europe.: World Health Organization .
5. World Health Organisation. (2002). *World report on violence and health.* Geneva: World Health Organisation.
6. Zolotar, A., Saralidze, L., Gogvadze, N., & Lynch, M. (2006). *National Study of School Violence in Georgia.* UNICEF.

СПИСАНИЈА

1. Ananiadou, K., & Smith, P. K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminal Justice* (2), pp. 471-491.
2. Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science* (295), 2377-2378.

3. Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research* (92), 86-97.
4. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* , 84 (2), 191-215.
5. Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review* , 23 (2), 165-174.
6. Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review* , 27 (1), 14-33.
7. Beljanski, M. (2009). Predlog programa prevencije u oblasti nasilja među vršnjacima. (R. Grandić, Ур.) *Pedagoška stvarnost* , 55 (7-8), 713-734.
8. Belsey, B. (2006). Bullying.org: A Learning Journey. *Bulletin – Newfoundland and Labrador Teachers Association* , 49 (4), 20.
9. Benbenishty, R., & Astor, R. V. (2008). School violence in an international context: A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of Violence and Schools* , 59-80.
10. Besemer, S. (2012). The Impact of timing and frequency of parental criminal behavior and risk factor on offspring offending. *Psychology, Crime & Law* .
11. Borduin, C. M., Mann, B. J., Cone, L. T., Henggeler, S. W., Fucci, B. R., Blaske, D. M., и др. (1995). Multisystemic treatment of serious juvenile offenders: Long-term prevention of criminality and violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (63), 569-578.
12. Carra, C. (2009). European trends in research into violence and deviance in schools: achievements, problems, and outlook. (C. Carra, & M. E. Hedibel, Ур.) *International Journal on Violence and Schools*, 10 (Violences In Schools: European Trends In Research), 97-110.
13. Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health* , 74 (7), 252 – 261.
14. Catalano, R., Fleming, C., Haggerty, K., Abbott, R., Cortes, R., & Park, J. (2005). Mediator effects in the social development model: An examination of constituent theories. *Criminal Behaviour & Mental Health* , 15 (4), 221-235.
15. Catalano, R., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Newcomb, M., & Abbott, R. (1996). Assessing correlates of onset, escalation, deescalation, and desistance of delinquent behavior. *Journal of Quantitative Criminology* , 15 (3), 277-306.
16. Connolly, M. G., Casswell, S., Steward, J., Silva, P. A., & O'Brien, M. K. (1993). The effect of parents' alcohol problems on children's behaviour as reported by parents and teachers. *Addiction* , 1383-1390.
17. Constantino, J. N., Grosz, D., Saenger, P., Chandler, D. W., Nandi, R., & Earls, F. J. (1993). Testosterone and aggression in children. *Journal of the American Academy of Child Adolesc Psychiatry* , 32 (6), 1217-1222.

18. Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., & Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence* (25), 453-467.
19. Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology* (21), 22-36.
20. Craig, W., & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology* (2), 41-60.
21. Denham, M. A. (2010). Effectiveness of School Resource Officer Programs. *Graduate Research Journal (GRJ)* , 1-28.
22. Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors. *Journal of Counseling and Development* (78), 326–333.
23. Estévez, E., Jiménez, T. I., & Musitu, G. (2008). Violence And Victimization At School In Adolescence. *School Psychology* , 79-115.
24. Fleisher, W. P. , Schwartz, L., (2003) Mental Health Sequelae Of Bullying: A Review and Case Report . *Can Child Adolesc Psychiatr Review*, 12(1): 13–17
25. Fuchs Marek, K. (2009, September). Violence At German Schools Findings And Open Questions. *International Journal of Violence and School* , 79-101.
26. Furlong, J. M., & Morrison, M. G. (2000). The SCHOOL in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders* , 8, 71-82.
27. Hanhan, A. (2013). Effects of Restorative Discipline Model on Bullying and Violence in High Schools. *The Online Journal of Counseling and Education* , 2 (2), 19-35.
28. Hawker, S. D., & Boulton, J. M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (41), 441–455.
29. Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology* , 781–801.
30. Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association* (285), 2094 –2100.
31. O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence* (22), 437– 452.
32. Pellegrini, A. D., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *1. British Journal of Developmental Psychology* (20), 259–280.
33. Rigby, K. (1998). “The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school students. *Journal of Health Psychology* , vol. 3, no. 4, 465-476.

34. Rigby, K., & Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of School Psychology* (133), 33-42.
35. Schafer, M., Kom, S., Smith, P. K., Simon, C. S., Mora–Merchan, A. J., Singer, M. M., и др. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394.
36. Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308–1316.

ЗАКОНИ И ПОДЗАКОНСКИ АКТИ

1. Закон за основно образование, Службен Весник на Р. Македонија, бр.103/08
2. Законот за правда за децата, Службен Весник на Р. Македонија, бр. 148/13)
3. Законот за средно образование, Службен Весник на Р. Македонија, бр.52/02
4. Правилник за изрекување на педагошките мерки во основните училишта во Република Македонија, бр. 11-3292/1, 14 јуни 2005 година

МЕЃУНАРОДНИ ДОКУМЕНТИ

1. ООН. (1989). *Конвенција за правата на детето*.
2. Congress of Local and Regional Authorities, Council of Europe (2003). *Recommendation (135) on local partnership for preventing and combating violence at school*. Council of Europe.

ИНТЕРНЕТ СТРАНИЦИ

1. Allard, L. T., & Hunter, A. (2010). *Understanding Temperament in Infants and Toddlers*. Преземено Septembar 10, 2013 од Center on Social and Emocional Foundations for Early Learning : <http://csefel.vanderbilt.edu/resources/wwb/wwb23.html>
2. Cares, L. S. (2006). *Words and actions can hurt me*. Преземено 01 10, 2011 од <http://www.leesummit.k12.mo.us/pdf/parentinfo/BullyingNewsletterSept06.pdf>
3. *Deca i policija*. (н.д.). Преземено Octobar 22, 2012 од Ministarstvo unutrašnjih poslova: <http://prezentacije.mup.gov.rs/Deca/skolski-policajac.html>

4. DiFonzo, R., Gall, K., & Quante, D. (н.д.). *School violence, Education Post-Columbine: An Overview of Violence in Schools in the 21st Century*. Преземено 09 15, 2011 од <http://wikiedresearch.wikidot.com/>: <http://wikiedresearch.wikidot.com/school-violence>
5. DiMaria, L. (2011). *Impulsivity and Aggression in Childhood Depression*. Преземено September 23, 2013 од www.Depression.about.com.
6. Dogutas, A. (2011). *School violence in Turkey, Multiple perspectives in multiple settings*. Retrieved september 10, 2011, from <http://www.kent.edu/ehhs/oa/dissertations/upload/dogutas-abstract-8-26-11-2.pdf>
7. *Frustration-aggression hypothesis*. (н.д.). Преземено March 20, 2013 од http://en.wikipedia.org/wiki/Frustration%E2%80%93aggression_hypothesis
8. Kathy, O. K. (2002). *Understanding Your Child's Temperament*. Преземено September 10, 2013 од Family Tapestries Strengthening Family Bonds: <http://ohioline.osu.edu/flm02/FS05.html>
9. Morrison, B. (2002). *Restorative Justice and School Violence: Building Theory and Practice*. Преземено 08 20, 2011 од www.restorativepractices.org: <http://www.restorativejustice.org/articlesdb/articles/2259>
10. Ortega, R., Sanchez, V., Wassenhoven, L., Deboutte, G., & Deklerck, J. (2006). *VISTA Unit A1: Understanding the definition and context of school violence*, VISTA. Преземено 01 12, 2011 од www.vista-europe.org/downloads/English/A1f.pdf
11. *Restorative justice or Restorative practices*. (н.д.). Преземено October 23, 2013 од <http://www.fixschooldiscipline.org/toolkit/educators/restorative/>
12. Sinobad, S. (2005), *Obeležja vršnjačkog nasilja u školama*. <http://www.uds.org.yu/file/tem050.pdf>
13. *Social Psycholog*. (н.д.). Преземено Septembar 10, 2013 од The Frustration-Aggression Hypothesis: <http://www1.appstate.edu/~beckhp/aggfrustrationagg.htm>
14. *The International Observatory of Violence in School*. (н.д.). Преземено July 15, 2013 од The International Observatory of Violence in School - IOVS: <http://www.ijvs.org/>
15. *The PATHS (Providing Alternative THinking Strategies)® Curriculum*. (н.д.). Преземено July 23, 2013 од <http://www.prevention.psu.edu/projects/PATHS.html>: <http://www.prevention.psu.edu/projects/PATHS.html>
16. *Заедно за училишта без насилство*. (н.д.). Преземено јуни 23, 2013 од Градење на капацитетите на училиштата: <http://www.beznasilstvo.mk/mk/nacionalna-akcija/gradenje-na-kapacitetite-na-ucilistata>

Прилог бр. 1

ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИ

Драг ученик/ чка!

Во последниот период се забележува зголемување на насилството а особено загрижува мислењето дека се повеќе е застапено насилството меѓу децата. Многу е значајно да се утврди дали во некое училиште постои некој облик на насилство со оглед на последици кои може да ги предизвика како врз децата кои што вршат насилство, врз децата кои доживеале насилство но и врз децата кои се сведоци на тоа. Затоа со овој прашалник и Вашите одговори може да помогнете во утврдување присуството на насилството и неговите појавните облици во вашето училиште а сето тоа да послужи како основа за креирање на соодветна превентивна програма за намалување на насилството во училиштата

Пред тебе се наоѓаат прашања кои се однесуваат на насилството меѓу децата.

Ве молиме, грижливо да го прочитате секое прашање и искрено да одговорите. Само на тој начин ќе ни помогнете во спречување на насилството меѓу децата во училиштата. Доколку имате потешкотии во разбирањето на прашањата може да се обратите за помош на лицето кое што ви дало инструкции за начинот на пополнување на прашалникот.

Прашалникот кој го пополнувате е анонимен.

Ве молиме вашиот одговор обележувајте го со X во квадратчето

Правилно обележување

Неправилно обележување

НАПОМЕНА - Доколку сте погрешиле во пополнувањето и сакате да обележите друг одговор во тој случај :

Погрешниот одговор ќе го обележите со потполно поцрнување (на пр. ■) а потоа ќе внесете X кај правилниот одговор (на пр.)

Името на твоето училиште е

pr 1__

Во кое одделение учиш

- Шесто одделение
- Седмо одделение
- Осмо одделение

Колку години имаш?

pr 2__

Јас сум

- Момче
- Девојче

pr 3__

Која е твојата етничка припадност?

- Македонец
- Албанец
- Турчин
- Ром
- Србин
- Бошњак
- Друго _____

pr 4__

pr4.1__

Живеам во населба

pr 5__

Колку време учиш во твоето училиште?

pr 6__

Јас живеам со

- само со татко ми
- само со мајка ми
- со татко ми и мајка ми
- со родителите и со баба ми или дедо ми
- со баба ми или дедо ми
- друго _____

pr 7 ___

pr 8 ___

Јас имам

- постар брат
- помал брат
- постара сестра
- помала сестра
- постар брат и помала сестра
- помал брат и постара сестра
- немам ни брат ни сестра
- друго _____

pr 9 ___

pr 10 ___

Каков е твојот успех во училиштето оваа учебна година

- недоволен
- доволен
- добар
- многу добар
- одличен

pr 11 ___

ДЕЛ 1

1. Како ти се допаѓа кога си во училиште?

- Воопшто не ми се допаѓа во училиште
- Не ми се допаѓа во училиште
- Ниту ми се допаѓа ниту не ми се допаѓа
- Ми се допаѓа во училиште
- Многу ми се допаѓа во училиште

pr 12__

2. Колку добри другари/ки имаш во твоето училиште

- ниеден/на
- јас имам еден/а добар другар/ка во моето одделение
- јас имам два или три добри другари/ки во моето одделение
- јас имам 4-5 добри другари/ки во моето одделение
- јас имам повеќе од пет добри другари/ки во моето одделение

pr 13 __

3. Дали некои ученици/ки не сакаат да се дружат со тебе и те избегнуваат?

- нема такви ученици/чки
- да, има еден/една ученик/чка
- да, има двајца или тројца ученици/чки
- да, има 4-5 ученици/чки
- да, има повеќе ученици/чки

pr14__

4. Колку често се дружиш со децата од твоето одделение или училиште

- не се дружам со децата од моето одделение односно училиште
- ретко
- понекогаш
- често

pr 15 __

5. Колку често разговараш со децата од твоето одделение или од твоето училиште

- не разговарам со децата од моето одделение односно училиште
- ретко
- понекогаш
- често

pr 16 __

6. Дали последните неколку месеци, некогаш не си отишол во училиште поради тоа што си се плашел да не бидеш вознемируван, нападнат, повреден или да не ти се закануваат?

- не, никогаш не сум помислил да го направам тоа
- не, но сум помислил да го направам тоа
- да, еднаш или двапати

- да, повеќе од двапати
- да, често

pr 17__

7. Дали во последните неколку месеци можеш слободно и без страв дека ќе бидеш задеван/а или малтретиран/а, да се движиш во училиштето?

- секогаш слободно и без страв се движам во училиштето
- имам страв дека некој ќе ме задева или малтретира
- многу се плашам дека некој ќе ме задева или малтретира
- не знам

pr 18__

ДЕЛ 2

НАСИЛСТВО МЕЃУ УЧЕНИЦИТЕ

Во овој дел се дадени прашања кои се однесуваат на насилството меѓу учениците. Најпрво ќе објасниме што е тоа насилство. Зборуваме дека има извршено насилство врз ученик/чка кога друг ученик или група на ученици намерно

- зборуваат подли и навредливи зборови спрема други ученици или го навредуваат именувајќи го со погрдни имиња, потполно го исклучиле ученикот од својата група на пријатели или намерно го вознемируваат ударајќи го со рака или нога, туркање, клоцање, ширење на лажни гласини или настојуваат да го одвратат другиот ученик од него односно му прават други непријатно работи, намерно уништуваат или крадат туѓ предмет, како и прикажуваат одредени работи со сексуална содржина со цел вознемирување или пак допирање на сексуален начин

1. Дали некој ученик/чка извршил некој од горенаведените облици на насилство врз тебе последните неколку месеци?

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pr 19__

2. Дали во последните неколку месеци си бил/а задеван/а или малтретиран/а од страна на други ученици ?

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pr 20__

3. Што од следново ти се случило во последните неколку месеци

а) ме исмејуваа на непријатен начин

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- многу често

pg 21__

б) ме нарекуваа со навредливи имиња

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 22__

в) намерно ме исклучуваа од заедничките активности и дружења

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 23__

г) одбиваа да зборуваат со мене

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често
-

pg 24__

д) правеа/ги натераа другите ученици да не зборуваат со мене

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 25__

ѓ) намерно ме озборуваа

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 26__

е) намерно ми правеа гримаси

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 27__

ж) намерно ме клеветеа

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 28 __

з) ми се закануваа да им дадам пари

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 29 __

с) ми се закануваа дека ќе ме повредат или ме присилуваа да правам она што не сум сакал

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 30__

и) намерно ми оштетија некој мој предмет

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 31__

ј) ми украдоа некој мој предмет

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 32 __

к) ме удрија, ме клоцнаа или ме турнаа

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати

да, многу често pg 33 __

љ) ти покажале, ти дале или оставиле слики со сексуална содржина

- не
 да, само еднаш
 да, два или три пати
 да, четири или пет пати
 да, многу често pg 34 __

м) те допреле или те фатиле на сексуален начин

- не
 да, само еднаш
 да, два или три пати
 да, четири или пет пати
 да, многу често pg 35 __

н) друго (наведи) _____ pg 36 __

**ДОКОЛКУ НЕ ВИ СЕ СЛУЧИЛО НИТУ ЕДНО ОД ГОРЕНАВЕДЕНИТЕ ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО
НАВЕДЕНИ ВО ПРАШАЊЕ 3, ПРЕМИНЕТЕ НА ДЕЛ 3**

1. Во случај ти се случило нешто од горенаведеното тоа било сторено од страна на...

- момче
 девојче
 понекогаш момче, понекогаш девојче pg 37 __

2. Дали тоа било сторено од група на ученици

- не, никогаш не ми било сторено од група
 се случило еднаш или двапати
 се случило три или четири пати
 се случило четири или пет пати
 се случува често pg 38__

3. Колку години имал ученикот/чката кој/а што ти го сторил тоа? (можеш да облежиш повеќе одговори)

- помали од мене pg 39 __
 на иста возраст како мене pg 39.1__
 поголеми од мене pg 39.2__
 незнам pg 39.3 __

4. Местото каде најчесто било извршено едно од горенаведените работи (можеш да обележиш повеќе одговори)

- на пат до училиште pg 40__
 на автобуска станица pg 40.1 __

- во училница pr 40.2 __
- на спортско игралиште pr 40.3 __
- во училиштниот двор pr 40.4 __
- во тоалет pr 40.5 __
- во соблекувална pr 40.6 __
- во ходник pr 40.7 __
- во мензата pr 40.8 __
- на пат до дома pr 40.9 __
- друго место _____ pr 41__

5. Кога најчесто се случувале вакви ситуации?

- за време на часови pr 42__
- помеѓу часови pr 42.1__
- на големиот одмор pr 42.2__
- друго _____ pr 43 __

6. Колку време траело таквото случување? Во текот на:

- еден или два дена
- една недела
- неколку недели
- неколку месеци
- една година
- повеќе од една година pr 44__

7. Како си се чувствувал/а после таквото/те случување/а?

- останав рамнодушен
- се вознемирив
- се налутив
- се растажив pr 45__
- друго _____ pr 46__

8. Дали кажа некому за тоа што ти се случило? (можеш да обележиш повеќе одговори)

- да, на наставникот, pr 47__
- на педагогот pr 47.1 __
- на директорот pr 47.2 __
- на мајка ми pr 47.3 __
- на татко ми pr 47.4 __
- на брат или сестра pr 47.5 __
- на моите другари/ки pr 47.6 __
- не, не сум кажал никому pr 47.7 __
- на некој друг (наведи) _____ pr 48

9. Дали ситуацијата се подобри откако кажа на некого за тоа што ти се случило?

- никогаш не сум кажал/а на никој
- кажав но работите се влошија
- кажав но работите не се сменија
- кажав и работите се подобрија

pr 49__

10. Дали наставниците направиле нешто за да спречат друг ученик/чка ти врши некои од горенаведените случувања врз тебе?

- никогаш
- да, понекогаш
- да, секогаш
- незнам

pr 50__

11. Во случај наставниците да спречиле друг ученик/чка да ти врши некои од горенаведените случувања, што преземале

pr 51__

12. Дали твојот родител во последните неколку месеци бил повикан во училиште за да му каже некој од училиштето дека ти се случило некои од горенаведените случувања?

- не
- да, еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pr 52__

13. Дали си се одбранил од учениците кои што те вознемирувале, нападнале, повредувале или ти се заканувале?

- не,
- да, понекаш
- да, секогаш
- незнам

pr 53__

14. Во последните неколку месеци бев вознемируван, нападат, повредуван или ми се закануваше некој друг ученик или група на ученици бидејќи... (можеш да обележиш повеќе одговори)

- ги нарекував со погрдни имиња
- ги клеветив
- им правев гримаси
- ги удирав и ги клоцав
- ги навредував
- ги озборував
- им се заканував да ми дадат пари
- не правев ништо од ова

pr 54__

pr 54.1 __

pr 54.2 __

pr 54.3 __

pr 54.4 __

pr 54.5 __

pr 54.6 __

pr 54.7 __

друго _____

pg 55 __

ДЕЛ 3

1. Доколку би бил вознемируван, нападнат, повредуван или некој ти се заканува, дали би кажал некому за тоа?

- не, во никој случај не би кажал
- понекогаш
- секогаш
- незнам

pg 56 __

2. Што би направил/а ако некој од твоето училиште те вознемирува, напаѓа, повредува или ти се заканува? (можеш да обележиш повеќе одговори)

- ништо не би направил/а
- би го опоменал/а
- би му вратил затоа што заслужил/а
- ќе им кажам на моите другари/ки
- ќе и кажам на наставникот/чката или педагогот
- ќе му кажам на моето семејство

pg 57 __

pg 57.1 __

pg 57.2 __

pg 57.3 __

pg 57.4 __

pg 57.5 __

друго _____

pg 58 __

ДЕЛ 4

НАСИЛСТВО ВРЗ ДРУГИ УЧЕНИЦИ

Зборуваме дека има извршено насилство врз ученик/чка, кога друг ученик или други ученици намерно

- зборуваат подли и навредливи зборови спрема други ученици или го навредуваат именувајќи го со погрдни имиња, потполно го исклучиле ученикот од својата група на пријатели или намерно го вознемируваат ударајќи го со рака или нога, туркање, клоцање, ширење на лажни гласини или настојуваат да го одвратат другиот ученик од него односно му прават други непријатно работи, намерно уништуваат или крадат туѓ предмет, како и прикажуваат одредени работи со сексуална содржина со цел вознемирување или пак допирање на сексуален начин

1. Дали си направил нешто од горенаведените работи односно дали си вознемирувал, напаѓал, навредувал, повредувал или си му се заканувал на некој друг/и ученик/ци?

да не

pg 59 __

2. Ако да, најчестата причина била:

- а) заради забава да не pr 60 __
- б) бидејќи ме вознемируваа да не pr 60.1__
- в) затоа што се правеа важни да не pr 60.2__
- г) за да земам некој предмет или пари од нив да не pr 60.3__
- д) затоа што другите го правеа тоа да не pr 60.4 __
- ѓ) за да му вратам за нешто што тој/таа сторил да не pr 60.5__
- не сум правел ништо од тоа pr 60.6__
- некоја друга причина(наведи)_____ pr 61 __

3. Дали во последните неколку месеци си направил нешто од следните работи

а) го исмејувал некој друг ученик/чка на непријатен начин

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- многу често pr 62__

б) ги нарекувал со навредливи имиња

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често pr 63__

в) намерно исклучуваав некој ученик/чка од заедничките активности и дружења

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често pr 64__

г) намерно одбиваав да зборуваат со мене

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често pr 65 __

д) правев/ ги терав другите ученици да не зборуваат со некој друг ученик/чка)

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати

- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 66__

ѓ) намерно ги озборував

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 67__

е) намерно им правеа гримаси

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 68__

ж) намерно ги клеветев

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 69__

з) им се закануваав да ми дадат пари

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 70__

с) им се закануваав дека ќе ги повредам или односни ги присилував да прават она што не сакале

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често

pg 71__

и) намерно им оштетив некој нивен предмет

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати

да, многу често pg 72__

ј) им украдов нешто

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често pg 73__

к) намерно ги удрив, ги клоцнав или ги турнав

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често pg 74__

љ) им покажувал намерно или им давал или оставал слики со сексуална содржина

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често pg 75__

м) ги допирав на сексуален начин

- не
- да, само еднаш
- да, два или три пати
- да, четири или пет пати
- да, многу често pg 76__

н) друго (наведи) _____ pg 77__

ДЕЛ 5

ДОКОЛКУ НЕ СИ НАПРАВИЛ НИТУ ЕДНО ОД ГОРЕНАВЕДЕНИТЕ ПОСТАПКИ (ОДНОСНО ОБЛИЦИ НА НАСИЛСТВО) ПРЕМИНЕТЕ НА ДЕЛ 6

1. Во случај ако си направил барем некои од горенаведените облици на насилство, тоа било сторено спрема...

- момче
- девојче

понекогаш момче, понекогаш девојче pr 78__

2. Колку години имал ученикот/чката на кој/а што си му го сторил некои од горенаведените облици на насилство? (можеш да облежиш повеќе одговори)

- помали од мене
- на иста возраст како мене
- поголеми од мене
- незнам pr 79__

3. Кое е местото каде најчесто си сторил некои горенаведените облици на насилство (можеш да обележиш повеќе одговори)

- на пат до училиште pr 80__
- на автобуска станица pr 80.1 __
- во училница pr 80.2 __
- на спортско игралиште pr 80.3 __
- во училиштниот двор pr 80.4 __
- во тоалет pr 80.5 __
- во соблекувална pr 80.6 __
- во ходник pr 80.7 __
- во мензата pr 80.8 __
- на пат до дома pr 80.9 __
- друго место _____ pr 81 __

4. Кога најчесто си ги вршел некои од горенаведените облици на насилство?

- за време на часови pr 82 __
- помеѓу часови pr 82.1 __
- на големиот одмор pr 82.2 __
- друго _____ pr 83 __

5. Ако си направил некој од горенаведените облици на насилство, дали најчесто тоа си правел спрема ист ученик/чка

- не
- да pr 84 __

6. Дали некои од горенаведените облици на насилство си ги направил како дел од група на ученици/ група со други ученици ?

- никогаш не сум бил/а дел од таква група
- се случило еднаш
- се случило два или три пати
- се случило четири или пет пати
- се случува често pr 85 __

7. Дали наставниците направиле нешто за да те спречат да не правиш некои од горе од горенаведените постапки?

- никогаш
- да, понекогаш
- да, секогаш
- незнам

pg 86 __

8. Во случај наставниците да те спречиле да правиш некои од горенаведените облици на насилство, што преземале

pg 87 __

9. Дали некогаш твојот родител бил повикан затоа што си направил нешто од горенаведените постапки (некои од облиците на насилство)?

- не
- да, еднаш
- да, два или три пати
- да повеќе пати
- да, многу често

pg 88 __

ДЕЛ 6

1. Според тебе, дали во твоето училиште има ученици кои вознемируваат, малтретираат, напаѓаат, повредуваат или им се закануваат на некои друг/и ученик/ци.

- нема
- да, има двајца или тројца
- да, има петмина
- да, има десетмина
- да, има многу

pg 89 __

2. Ако да, најчесто местото каде било извршено е (можеш да обележиш повеќе одговори)

- на пат до училиште pg 90 __
- на автобуска станица pg 90.1 __
- во училница pg 90.2 __
- на спортско игралиште pg 90.3 __
- во училиштниот двор pg 90.4 __
- во тоалет pg 90.5 __
- во соблекувална pg 90.6 __
- во ходник pg 90.7 __
- во мензата pg 90.8 __
- на пат до дома pg 90.9 __
- нема такви ученици pg 90.10 __
- друго место _____ pg 91 __

3. Кога најчесто се случувале вакви ситуации? (може да обележиш повеќе одговори)

- за време на часови pg 92 __
- помеѓу часови pg 92.1 __
- на големиот одмор pg 92.2 __
- друго _____ pg 93 __

4. Како реагираш кога ќе видиш дека некој ученик од твоето одделение или училиште вознемируваат, малтретираат, напаѓаат, повредуваат некој друг ученик?

- Никогаш не сум забележал/а такво нешто pg 94 __
- Учествувам во тоа што прават тие ученици pg 94.1 __
- Ништо не правам, мислам дека тоа што го прават е во ред pg 94.2 __
- Само набљудувам што се случува pg 94.3 __
- Ништо не правам, но мислам дека би требало да му се помогне на ученикот во такви случаи pg 94.4 __
- Се обидувам да му помогнам на ученикот на кој му се случува вакво нешто pg 94.5 __
- друго _____ pg 95 __

5. Дали си му помогнал или бранел некој ученик/чка додека бил/а вознемируваан, малтретиран, нападнат, повреден од страна на некој друг ученик од некој друг ученик/чка?

- никогаш
- да, еднаш
- да, два или три пати
- да, повеќе пати
- да, многу често pg 96 __

6. Дали наставниците во твоето училиште направиле нешто за да спречат учениците меѓусебно да се задеваат, малтретираат, навредуваат, повредуваат, напаѓаат или закануваат ?

- никогаш
- да, понекогаш
- да, секогаш
- незнам pg 97 __

7. Доколку да, што најчесто наставниците преземаат за да спречат вакви случувања во твоето училиште?

_____ pg 98 __

СКАЛА ЗА КВАЛИТЕТ НА СЕМЕЈНА ИНТЕРКАЦИЈА

Прочитај го внимателно секое тврдење и заокружи го бројот кој означува колку за тебе тоа тврдење е точно

Ред. Број	тврдење	Воопшто не е точно	Воглавно не е точно	Не сум сигурен/а	Воглавно точно	Да, во потполност се сложувам
1.	За мене семејството е извор на утеха и задоволство	1	2	3	4	5
2.	Моето семејство ми оди на нерви	1	2	3	4	5
3.	Кога ќе пораснам ќе имам свое семејство и ќе биде слично на сегашното семејство	1	2	3	4	5
4.	Посакувам да не сум член на моето семејство	1	2	3	4	5
5.	Се чувствувам како странец во моето семејство	1	2	3	4	5
6.	Во споредба со други семејства мислам дека моето семејство е многу добро	1	2	3	4	5
7.	Во моето семејство никој не ме разбира	1	2	3	4	5
8.	Се гордеам со моето семејство	1	2	3	4	5
9.	Моето семејство е едно несреќно семејство	1	2	3	4	5
10.	Членовите на моето семејство прават добро едни на други	1	2	3	4	5
11.	Имам доверба во моето семејство	1	2	3	4	5

Прилог 2

ПРАШАЛНИК

НАСИЛСТВОТО ПОМЕЃУ ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТЕ

Почитувани,

Зголеменото присуство на насилството во нашето опкружување, воопшто се повеќе не поттикнува на едно длабоко и сериозно размислување за насилството меѓу децата и младите во училиштата како деструктивен фактор кој влијае на иднината на нашето општество. Овој современ тренд е сложен проблем во кој секој од учесниците во процесот на воспитување на младите треба да сноси одговорност за преземање на одредени мерки за негово спречување или намалување на одредено прифатливо ниво.

Кога говориме насилството помеѓу децата во училиштето се наметнува потребата за проучување на неговите појавни облици и, врз основа на тоа, да преземеме мерки соодветни за одреден облик или форма на насилство. Насилството помеѓу децата може да се појави во многу облици: психички, емоционален, вербален или комбинација од сите наведени.

Многубројни проучувања утврдиле дека насилството помеѓу децата може да предизвика *долготрајни и краткотрајни ефекти* и врз оние кои го вршат насилството и врз оние кои се жртви. Осаменост, депресивност, тага, уплашеност, несигурност, ниска самодоверба се само дел од можните последици кои што може да произлезат од оваа појава.

Со овој прашалник и Вашите одговори може да помогнете во утврдување присуството на насилството и неговите појавните облици во вашето училиште а сето тоа да послужи како основа за креирање на соодветна превентивна програма за намалување на насилството во училиштата доколку е присутно.

Ви благодариме на соработката

Ве молиме вашиот одговор обележувајте го со X во квадратчето

Правилно обележување

Неправилно обележување

НАПОМЕНА - Доколку сте погрешиле во пополнувањето и сакате да обележите друг одговор во тој случај :

Погрешниот одговор ќе го обележите со потполно поцрнување (на пр. ■) а потоа ќе внесете X кај правилниот одговор (на пр.)

Дел 1

1. Во кое училиште работите?

пр 1__

2. Пол

машки

женски

пр 2__

3. Возраст: _____

пр 3__

4. Вашата етничка припадност?

Македонец

Албанец

Србин

Ром

Турчин

Влак

Друго _____

пр 4__

пр 4.1__

5. Во кое одделение предавате?

Петто одделение

Шесто одделение

Седмо одделение

Осмо одделение

Друго _____

пр 5__

пр 5.1__

пр 5.2__

пр 5.3__

пр 6__

6. Која е вашата позиција во училиштето?

пр 7__

7. Колку долго работите како наставничка/педагог/психолог?

пр 8__

8. Колку долго предавате во ова училиште (односно колку долго работите како психолог/педагог во ова училиште)

пр 9__

9. Вашиот работен однос е заснован на

на неопределено време на определено време

пр 10__

Дел 2

НАСИЛСТВО МЕЃУ УЧЕНИЦИТЕ

Во овој дел се дадени прашања кои се однесуваат на насилството меѓу учениците. Најпрво ќе објасниме што е тоа насилство. **Зборуваме дека има извршено насилство врз ученик/чка кога друг ученик или други ученици**

- намерно зборуваат подли и навредливи зборови према други ученици или го навредуваат именувајќи го со погрдни имиња, го исмејуваат, потполно исклучување на ученикот од својата група на пријатели или намерно го вознемируваат ударајќи го со рака или нога, туркање, клоцање, ширење на лажни гласини или настојуваат да го одвратат другиот ученик од него, намерно озборуваат или клеветат, односно му прават други непријатно работи, се закануваат за да добијат пари или пак да направи нешто што не сака, уништување или пак крадење на туѓ предмет, како и прикажување на одредени работи со сексуална содржина со цел вознемирување или пак допирање на сексуален начин

1. Според Вас, дали во вашето училиште има ученици кои вршат некои од горенаведените облици на насилство?

- нема
- да, има двајца или тројца
- да, има петмина
- да, има десетмина
- да, има многу

пр 11__

2. Колку ученици во Вашето училиштето биле изложени на некои од горенаведените облици на насилство во последните неколку месеци? (означете посебно за секоја категорија)

Момчиња

- ниедно
- две или три
- петмина
- десетмина
- многу

пр 12__

Девојчиња

- ниедно
- две или три
- петмина
- десетмина
- многу

пр 13__

3. На кои облици на насилство се изложени најчесто некои од учениците од страна на други ученици? (можете да заокружите повеќе одговори)

- | | |
|---|-----------|
| <input type="checkbox"/> социјална изолација и исклучување од групата | pr 14 __ |
| <input type="checkbox"/> задевање, потсмевање, деградирање, непристојни гестови | pr 14.1__ |
| <input type="checkbox"/> намерно озборување и клеветење | pr 14.2__ |
| <input type="checkbox"/> застрашување, закани | pr 14.3__ |
| <input type="checkbox"/> намерно оштетување или крадење на туѓи предмети | pr 14.4__ |
| <input type="checkbox"/> намерно удирање, клоцнување, туркање, притискање | pr 14.5__ |
| <input type="checkbox"/> прикажување на материјали со сексуална содржина со цел вознемирување или пак допирање на сексуален начин | pr 14.6__ |
| <input type="checkbox"/> не постои насилство во нашето училиште | pr 14.7__ |
| <input type="checkbox"/> друго (Ве молиме поконкретно да одговорите) _____ | pr 15__ |

4. Кое е местото каде најчесто се прават некои горенаведените облици на насилство (можеш да обележиш повеќе одговори)

- | | |
|--|------------|
| <input type="checkbox"/> на пат до училиште | pr 16 __ |
| <input type="checkbox"/> на автобуска станица | pr 16.1__ |
| <input type="checkbox"/> во училница | pr 16.2__ |
| <input type="checkbox"/> на спортско игралиште | pr 16.3__ |
| <input type="checkbox"/> во училиштниот двор | pr 16.4__ |
| <input type="checkbox"/> во тоалет | pr 16.5__ |
| <input type="checkbox"/> во соблекувална | pr 16.6__ |
| <input type="checkbox"/> во ходник | pr 16.7__ |
| <input type="checkbox"/> во мензата | pr 16.8__ |
| <input type="checkbox"/> на пат до дома | pr 16.9__ |
| <input type="checkbox"/> не е застапено насилството во нашето училиште | pr 16.10__ |
| <input type="checkbox"/> друго _____ | pr 17 __ |

5. Кога најчесто учениците ги прават некои од горенаведените облици на насилство?

- | | |
|---|-----------|
| <input type="checkbox"/> за време на часови | pr 18 __ |
| <input type="checkbox"/> помеѓу часови | pr 18.1__ |
| <input type="checkbox"/> на големиот одмор | pr 18.2__ |
| <input type="checkbox"/> друго _____ | pr 19__ |

6. Кои најчесто ги прават некои од горенаведените облици на насилство?

- | | |
|--|-----------|
| <input type="checkbox"/> момче | pr 20 __ |
| <input type="checkbox"/> девојче | pr 20.1__ |
| <input type="checkbox"/> група машки | pr 20.2__ |
| <input type="checkbox"/> група девојчиња | pr 20.3__ |
| <input type="checkbox"/> од страна на момчиња и девојчиња заедно | pr 20.4__ |
| <input type="checkbox"/> нема такви во нашето училиште | pr 20.5__ |
| <input type="checkbox"/> друго) _____ | pr 20.6__ |

7. Од кое одделение се учениците кои вршат некои од горенаведените облици на насилство? (можно е да се обележат повеќе одговори)

- од истото одделение како жртвата pr 21__
- од друго одделение но на иста возраст pr 21.1__
- од помало одделение pr 21.2__
- од поголемо одделение pr 21.3__
- неznam pr 21.4__
- не постои насилство во нашето училиште pr 21.5__
- друго _____ pr 22__

8. Кои се причини поради кои овие ученици вршат некои од облиците на насилство врз другите ученици? (може да обележите повеќе одговори)

- заради забава pr 23 __
- бидејќи го вознемирувале pr 23.1 __
- за да земе некој предмет или пари pr 23.2 __
- заради тоа што другите ученици го правеле тоа pr 23.3 __
- за да му врати за нешто што другиот ученик го сторил pr 23.4__
- за да привече внимание pr 23.5__
- затоа што бил љубоморен pr 23.6__
- за да се чувствуваат моќни pr 23.7__
- неznam pr 23.8__
- не постои насилство во нашето училиште pr 23.9__
- друго (Ве молиме одговорете поконкретно) _____ pr 24__

9. Колку често другите ученици се обидуваат да спречат некои од горенаведените облици на насилство врз друг ученик/ци? (одговорете за секоја категорија)

Во училиште

- никогаш
- понекогаш
- секогаш
- неznam
- не постои насилство во нашето училиште pr 25__

До и од училиштето

- никогаш
- понекогаш
- секогаш
- неznam
- не постои насилство во нашето училиште pr 26__

Дел 3

1. Колку Вие како наставник/чка интервенирате во горенаведените облици на насилство на насилство?

- никогаш
- да, понекогаш
- да, секогаш
- не знам
- не е застапено насилство во нашето училиште pr 27__

2. Колку другите наставници/чки интервенираат во во горенаведените облици на насилство на насилство?

- никогаш
- да, понекогаш
- да, секогаш
- не знам
- зависи од наставниците, некои често некои никогаш
- не е застапено насилство во нашето училиште pr 28__

3. Дали и какви мерки преземате спрема оние деца кои што се појавуваат како жртви на горенаведените облици на насилство?

_____ pr 29__

4. Дали и какви мерки се преземаат кон ученикот/чката кога врши некој облик на психичко или физичко насилство врз некој друг ученик/чка?

_____ pr 30__

5. Колку често се преземале следните мерки во училиштето во последната учебна година

	никогаш	Да, еднаш	Да, два или три пати	Да, четири или пет пати	Да, повеќе пати	
укор						pr 31__
Усна опомена						pr 31.1_
Писмена опомена						pr 31.2_
Намалување на поведението						pr 31.3_
Преместување на ученикот во друга паралелка						pr 31.4_
Преместување на ученикот во друго основно училиште						pr 31.5_

6. Дали преземените мерки имаат ефикасност и го спречуваат и намалуваат насилството меѓу учениците?

- не
- да, понекогаш
- да, секогаш
- не знам
- не е застапено насилство во нашето училиште
- друго _____

pr 32__
pr 32.1__

7. Кои се причините за појава на задевањето или малтретирањето/односно вршењето на насилството од некои ученици во училиштето?

pr 33__

8. Дали родителите се вклучуваат во надминувањето на проблемите поврзани со насилството помеѓу децата?

pr 34__

9. Како ја оценувате соработката со родителите чие дете континуирано задева или малтретира други ученици односно врши насилство врз нив?

pr 35__

10. Дали родителите Ве известуваат дека забележале дека нивното дете е жртва на некој облик на физичко или психичко насилство од некој друг ученик или група на ученици?

pr 36__

11. Какво е вашето мислење за начинот на кој треба да се справите со ваквите ученици кои вршат насилство (односно што би требало да се преземе)?

pr 37__

ДЕЛ 4

1. Дали во последните две учебни години во вашето училиште се спровело (интерна и екстерна) анкета за присуство на насилството во училиштето?

да не

pr 38__

2. Дали во последните две учебни години твоео училиште Ви овозможило да посетувате

	никогаш	Да, еднаш	Да, или два три пати	Да, три или четири пати	Да, повеќе пати	
обука за менаџирање во училиницата						pr 39__
обука за политики и практики поврзани со насилство						pr 39.1__
обука за ресторативни мерки за превенција и справување со насилство во училиштето						pr 39.2__
обука за препознавање на рани знаци на насилничко однесување кај одредени ученици						pr 39.3__
обука за политики и практики за злоупотреба на дрога и алкохол од страна на децата						pr 39.4__
обука за препознавање на рани знаци кај ученици кои злоупотребуваат дрога и алкохол						pr 39.5__
обука за превенција и интервенција на кризи						pr 39.6__

Други видови обуки _____

pr 39.7__

3. Дали во рамки на Вашето училиште имате донесено нова училишна политика која се однесува на насилството?

да не pr 40__

Друго _____ pr 40.1__

4. Дали имате посебен Правилник во кои се пропишани стандардите за однесување за сите субјекти во училиштето со кои се забранува било каков облик на физичко и психичко насилство?

да не pr 41__

5. Во случај да има ваков Правилник кои мерки може да се преземат во случај на присуство на било кој облик на насилство?

 _____ pr 42__

6. Дали во Вашето училиште се води евиденција за учениците кои манифестираат некој облик на насилство

да не pr 43__

7. Дали го спроведувате Правилникот за животни вештини во рамки на наставата или на класните часови?

не
 да, понекогаш
 да, секогаш
 незнам pr 44__

8. Колку често спроведувате некои од следните вежби и техники во оваа последните две учебни години?

	никогаш	Да, еднаш	Да, два или три пати	Да, четири или пет пати	Да, многу пати	
Играње на улоги со прикажување на еден добар и еден лош начин на постапување						pr 45__
Групни дискусии за насилничко однесување						pr 45.1__
Препознавање на различни емоции						pr 45.2__
Развивање на вештини за решавање на проблеми						pr 45.3__
Пишување на весник од страна на учениците за одделението						pr 45.4__

Бирање на ученик на неделата за кои сите други ученици треба да кажат барем по една негова позитивна особина						pr 45.5__
Друго _____						Pr 45.6__

9. Колку соработувате со родителите во делот на преземање на мерки и активности за превенција и спречување на насилството во училиштето?

- никогаш
- да, понекогаш
- да, секогаш
- неznam pr 46__
- друго _____ pr 46.1__

10. Доколку соработувате со родителите во кои форми се одвива таа соработка?

_____ pr 47__

11. Колку соработувате со локалната заедница во делот на воспоставување на мерки и активности за превенција и спречување на насилството во училиштето?

- никогаш
- да, понекогаш
- да, секогаш
- неznam pr 48__
- друго _____ pr 48.1__

ДЕЛ 5

1. Што треба учениците да направат за да спречат да бидат изложени на некои од горенаведените облици на насилство? (може да обележите повеќе одговори)

- да им кажат на родителите pr 49__
- да им кажат на наставниците pr 49.1__
- да им кажат на другарите/ките pr 49.2__
- да зборуваат со ученикот/ката или групата која и врши некои од облиците на насилство pr 49.3__
- да возвратат pr 49.4__
- ништо pr 49.5__
- неznam pr 49.6__
- друго (Ве молиме одговорете поконкретно) _____ pr 49.7__

2. Каква е улогата на телата и органите во училиштето (педагошка служба, совет на родители, локална заедница) во превенцијата и справувањето со насилството во училиштата?

pr 50__

3. Како можат родителите да го спречат насилството помеѓу децата во училиште? (можете да обележите повеќе одговори)

- | | |
|---|-----------|
| <input type="checkbox"/> да зборуваат со нивното дете за тоа | pr 51__ |
| <input type="checkbox"/> да зборуваат со наставникот/чката или директорот | pr 51.1__ |
| <input type="checkbox"/> ништо не можат да направат | pr 51.2__ |
| <input type="checkbox"/> не знам | pr 51.3__ |
| <input type="checkbox"/> не ме интересира | pr 51.4__ |
| <input type="checkbox"/> друго (Ве молиме одговорете поконкретно) _____ | pr 51.5__ |

4. Забелешки и коментари

pr 52__