

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

NAČINI RJEŠAVANJA SUKOBA MEĐU UČENICIMA

Diplomski rad

Katarina Buben

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

NAČINI RJEŠAVANJA SUKOBA MEĐU UČENICIMA

Diplomski rad

Katarina Buben

Mentor: dr. sc. Ivan Markić, doc.

Zagreb, 2018.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA.....	2
2.1. TERMINOLOŠKO ODREĐENJE SUKOBNA.....	2
2.1.1. Ključni elementi sukoba	3
2.1.2. Uzroci nastanka sukoba.....	4
2.1.3. Struktura sukoba.....	5
2.1.4. Vrste sukoba.....	6
2.1.5. Dinamika sukoba.....	7
2.2. SUKOBIMA MEĐU UČENICIMA NIŽIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE	8
2.2.1. Obilježja učitelja i učenika	13
2.2.2. Razlika između sukoba i nasilja	21
2.3. PREVLADAVANJE SUKOBNA.....	22
2.3.1. Proces rješavanja sukoba.....	23
2.3.2. Pretpostavke rješavanja sukoba	25
2.3.3. Pristup rješavanju sukoba	27
2.3.4. Metode, tehnike i stilovi rješavanja sukoba.....	28
2.3.5. Medijacija.....	35
2.3.6. Programi rješavanja sukoba.....	38
2.3.7. Pregled istraživanja o sukobima.....	40
3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE.....	44
3.1. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA.....	44
3.2. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	47
3.2.1. Uzroci sukoba.....	47
3.2.2. Vrste i oblici sukoba.....	48
3.2.3. Načini rješavanja sukoba.....	49
3.2.4. Učenički pokušaji rješavanja sukoba.....	50
3.2.5. Učitelj kao posrednik u situaciji sukoba.....	51
3.2.6. Evidencija sukoba.....	52
3.3. RASPRAVA.....	53
3.3.1. Prijedlozi za buduća istraživanja	58
4. ZAKLJUČAK	60
5. LITERATURA.....	62
6. PRILOZI.....	67

Načini rješavanja sukoba među učenicima

Sažetak

Pojava sukoba u razredu nije ni neuobičajena niti neočekivana, a susreće ih se svakodnevno, u različitim situacijama i među različitim dobnim i spolnim skupinama. Ovim se radom daje uvid u problematiku sukoba među učenicima nižih razreda osnovne škole. U prvom se dijelu iznose teorijska saznanja o obilježjima sukoba te mogućim načinima njihova rješavanja, dok se u drugom dijelu navode i objašnjavaju rezultati empirijskog istraživanja provedenog među učiteljima razredne nastave. U sklopu empirijskog istraživanja iznose se rezultati kvalitativnog istraživanja provedenog na uzorku od desetero učitelja i učiteljica razredne nastave u četvrtim razredima osnovnih škola na području grada Zagreba. Učitelje/ice se ispituje o uzrocima, vrstama i oblicima sukoba, načinima rješavanja sukoba, učeničkim pokušajima samostalnog rješavanja sukoba, uključivanja učitelja kao posrednika te vođenju evidencije o pojavnosti sukoba.

Ključne riječi: sukobi među učenicima, niži razredi osnovne škole, učitelji razredne nastave, načini rješavanja sukoba

Conflict Resolution among Students

Abstract

Emergence of conflicts within a classroom is neither unusual nor unexpected, and they can be encountered on a daily basis, in various situations and among different age and sex groups. This thesis provides an insight into the issue of conflict emergence among students attending lower grades of elementary school. The first section of the thesis presents theoretical knowledge of characteristics of conflict and possible means of resolving them, while the second part states and elaborates the results of an empirical research conducted among class teachers. The results of qualitative study conducted on the sample of 10 fourth grade elementary class teachers in Zagreb are presented within the empirical research. Teachers are interviewed about causes and types of conflicts, methods of resolving conflicts, students'

attempts to independently resolve their conflicts, teachers' involvement as mediators, and documenting the appearance of conflicts.

Key words: conflicts among students, lower grades of elementary school, class teachers, conflict resolution methods

1. UVOD

Budući da se javlja svakodnevno i u svim aspektima života pojedinca, sukob gotovo i nije potrebno definirati. Iako sukobi sami po sebi nisu nužno loši i u određenim su okolnostima korisni za razvoj i promjene, u našem je društvu još uvijek rašireno uvjerenje da ih treba izbjegavati. Ipak, posljednjih godina u Hrvatskoj raste zanimanje za razumijevanje sukoba i pronalaženja načina za njihovo konstruktivno rješavanje što bi se, navode Ibišević-Muminović i Pijaca (2009), moglo shvatiti kao posljedica porasta razine nasilja u društvu.

Istraživanja sukoba kreću se u više različitih smjerova, od teorijskih objašnjenja njihova nastanka i prijedloga mogućih načina rješavanja do empirijskih istraživanja tih spoznaja i njihove praktične primjene u svakodnevnim životnim situacijama. Primjerice, istražuju se sukobi u različitim dobnim i spolnim skupinama (rana dječja dob, adolescenti, odrasli), u različitom socijalnom okruženju (u obitelji, u partnerskim odnosima, u školi, na radnom mjestu, u široj društvenoj zajednici), nekim se istraživanjima utvrđuje postotak pojavnosti i oblici sukoba dok se drugima ispituju načini njihova rješavanja i slično.

Ovim se diplomskim radom istraživanje usmjerava na sukobe unutar školske zajednice, odnosno, preciznije, na vršnjačke sukobe učenika u razredu i načine njihova rješavanja. Kako je većina teorijskih i empirijskih istraživanja školskih sukoba usmjerena na vršnjačke sukobe u adolescenciji, uz naglasak, u empirijskim istraživanjima, na prikupljanju kvantitativnih podataka, smatram da su pojavnost i rješavanje sukoba u razdoblju srednjeg djetinjstva, odnosno u nižim razredima osnovne škole nedovoljno istraženi pa se svojim radom umjeravam na istraživanje istog. U teorijskom dijelu rada nudi se prikaz nekih općenitih obilježja sukoba (vrste, uzroci, struktura, elementi sukoba), zatim obilježja sukoba među učenicima u razredu, mogući načini rješavanja vršnjačkih sukoba (metode, stilovi i tehnike rješavanja te važnost uloge učitelja) i na kraju pregled nekih empirijskih istraživanja vršnjačkih sukoba. U sklopu empirijskog dijela ovog rada, kvalitativnom se metodom istraživanja ispituju učitelji razredne nastave u četvrtim razredima osnovnih škola o načinima rješavanja sukoba među učenicima.

Uzimajući u obzir činjenicu da se sukobi u školama pojavljuju sve češće te da je velika mogućnost da, ako ih se ne krene rješavati na vrijeme i na primjeren način, prerastu u nasilje, smatram da je ova tema vrlo zanimljiva i korisna za proučavanje te da se njezinim istraživanjem može uvelike pridonijeti boljitku i napretku školskih zajednica.

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA

2.1. TERMINOLOŠKO ODREĐENJE SUKOBA

Riječ sukob dolazi od latinske riječi *conflictus* koja označava zajednički napad ili udar. Miljević-Ridički i suradnici (1999) kažu da do sukoba može doći između dvoje ili više pojedinaca, primjerice kada se dvoje djece posvađa oko toga tko će se igrati s nekom igračkom. Sukobiti se mogu i manje grupe, kao kada se verbalno i/ili fizički obračunaju članovi suprotstavljenih navijačkih timova. Mogući su sukobi i između velikih grupa, država ili naroda (Miljević-Ridički i sur., 1999).

Petz (1992) navodi da se sukob javlja kada pojedinci ili grupe doživljavaju razlike neusklađenim ili vide jedni druge kao prijetnju svojim potrebama, vrijednostima ili sredstvima (prema Ajduković i Sladović-Franz, 2003). Uzelac (2000) definira sukob kao situaciju u kojoj dvije ili više osoba/grupa/entiteta žele ostvariti svaka svoj cilj, ali se kao ostvarljiv opaža samo jedan od tih ciljeva. Kako bi se sukob pojavio, moraju postojati barem dvije strane od kojih svaka mobilizira energiju da bi postigla taj cilj, a drugu stranu doživljava kao prepreku ili prijetnju. Riječ je o vrlo čestoj i univerzalnoj pojavi koja se očituje kako na intraindividualnom, tako i na interindividualnom planu (Ajduković i Pečnik, 1994). Na tragu tome, Morton Deutsch (1973) razlikuje intrapersonalne (unutar pojedinaca) i interpersonalne (između pojedinaca) sukobe, zatim sukobe unutar skupine i među skupinama te intranacionalne i internacionalne sukobe (prema Brajša, 1994).

Iako postoji velik broj različitih definicija sukoba, opći je konsenzus da je jedna od karakteristika sukoba neusuglašenost dviju (ili više) strana. Costantino i Merchant (1996), primjerice, sukob opisuju kao izraz neslaganja ili nezadovoljstva interakcijom, procesom, proizvodom ili uslugom, dok Geist (1995) definira sukobe kao neslaganja, razlike u mišljenju, različite interpretacije, borbu za kontrolom i različitost perspektiva (prema Hammer, 2005). Nadalje, Rubin, Pruitt i Kim (1994) kažu da se sukob odnosi na razliku u interesima ili vjerovanje da se trenutne težnje sukobljenih strana ne mogu istovremeno ostvariti (prema Hammer, 2005). Slično tome, Ting-Toomey i suradnici (2000) definiraju sukob kao intenzivan proces neslaganja između minimalno dvije međuovisne osobe u trenutku kada one uočavaju nekompatibilne interese, stajališta, procese i/ili ciljeve prilikom međusobne interakcije (prema Hammer, 2005). Shodno tome, jedan od temeljnih elemenata procesa sukoba je percepcija neslaganja između suprotstavljenih strana.

Sljedeća temeljna značajka sukoba je afektivna ili emocionalna reakcija, većinom u obliku antagonizma temeljenog na percepciji međusobne prijetnje ili uplitanja jedne ili više osoba u određenu situaciju. Fink (1968) primjerice tvrdi da se sukob odnosi na bilo koju socijalnu situaciju ili proces u kojem su dvije ili više osoba povezane barem jednim oblikom neprijateljskog odnosa ili barem jednim oblikom neprijateljske interakcije (prema Hammer, 2005). Slično tome, Fisher (1990) opisuje sukob kao socijalnu situaciju koja uključuje percipiranje neslaganja ciljeva ili vrijednosti između dviju ili više osoba, pokušaj sukobljenih strana da se međusobno kontroliraju i neprijateljske odnose između strana (prema Hammer, 2005). Dakle, dvije temeljne karakteristike dinamike sukoba su percepcija neslaganja uparena sa jakim, negativnim emocionalnim reakcijama.

Najjasnija definicija sukoba bila bi da je to „pojam koji označava situaciju u kojoj se sukobljavaju najmanje dva ili više različitih i suprotnih mišljenja o situaciji, zbivanju, osjećajima, načinu rješavanja nekog problema, nesuglasnosti ciljeva i mogućih načina njihovih ostvarenja“ (Ibišević-Muminović i Pijaca, 2009, 11). Dakle, najšire definirano, sukob znači neslaganje između dvije ili više osoba ili ideja.

Bez obzira na negativne emocionalne reakcije koje se često vežu uz sukob, on je neizbježan, integralni dio svake promjene koji je, u minimalnom stupnju, čak optimalan način međusobne komunikacije i ponašanja.

2.1.1. Ključni elementi sukoba

Ibišević-Muminović i Pijaca (2009) navode da je važno poznavanje sljedećih elemenata sukoba:

- Najmanje dvije strane su uključene u sukob.
- Prisutna je neka vrsta borbe, prijetnje ili straha povezanog s gubitkom nečega što je sukobljenim stranama važno.
- Sukobljene strane su u interakciji.
- U velikoj su mjeri izraženi osjećaji koji prate sukob.

Slične elemente navodi i Deutsch (1973), koji kaže da je za razumijevanje konfliktne situacije potrebna analiza svih njezinih elemenata. To su, najprije, prijašnji odnosi partnera koji su u sukobu (ako je poznat raniji odnos strana, veća je mogućnost razumijevanja trenutne konfliktne situacije) (prema Brajša, 1994). Drugi se element sastoji od trenutnog ponašanja

partnera u sukobu, a na trećem je mjestu glavni problem sukoba. Problem je potrebno staviti u kontekst socijalne sredine, pritom vodeći računa i o prisutnim promatračima, koji izravno ili posredno utječu na dinamiku konfliktne situacije. Element koji slijede su strategija rješavanja sukoba te posljedice sukoba (Deutsch, 1973, prema Brajša, 1994).

2.1.2. Uzroci nastanka sukoba

Navođenje i kategorizacija svih mogućih uzroka nastanka sukoba nisu mogući. Jedan od razloga su velike individualne razlike između ljudi zbog kojih nikada ne možemo biti u potpunosti sigurni koje će ponašanje kod nekoga dovesti do neželjenih reakcija. Ibišević-Muminović i Pijaca (2009) za te razlike kažu da one „uvijek postoje, iako nisu uvijek jasno prepoznate i tek u sukobu dolaze do izražaja i postaju vidljive“ (15).

Razni su autori pokušali pronaći neke od temeljnih uzroka sukoba. Jedan od najpoznatijih teoretičara medijacije, Christian Moore (2003), primjerice, navodi da su neki od njih: različiti interesi, vrijednosti (različite ideologije, religije), informacije (nedostatak informacija, krivo interpretiranje), odnosi u kojima su prisutne jake emocije, izraženi stereotipi te generalno nerazumijevanje (prema Ibišević-Muminović i Pijaca, 2009). Nadalje, Johnson i Johnson (1995) tvrde kako se razlozi nastanka sukoba mogu svrstati u tri osnovne grupe:

1. Nezadovoljene psihološke potrebe
2. Ograničeni resursi oko kojih se ljudi natječu
3. Različite vrijednosti (prema Ibišević-Muminović i Pijaca, 2009).

Rupert Lay (1981) opisuje osobne i komunikacijske uzroke konfliktuoznosti. Osobni uzroci su u prvome redu pogrešne procjene stvarnosti, nerealna tumačenja stvarnosti te iskrivljavanje stvarnosti, a slijede ih nepoznavanje sebe, pogrešna slika o sebi i manjak uvida u vlastito ponašanje (prema Brajša, 1994). Osim toga tu se ubrajaju tjeskoba, strah, napetost i predrasude te netolerantnost prema drugačijem mišljenju, ponašanju i stavovima. Na kraju, Lay spominje i manjak humora kao važan osobni uzrok konfliktnog ponašanja (Brajša, 1994). Pod komunikacijske uzroke sukoba Lay (prema Brajša, 1994) navodi semantičke nesporazume (neusklađenost ili različitost tumačenja značenja pojedinih činjenica) i neprikladnu emocionalnu pratnju.

Od neposrednih uzroka sukoba najčešće se spominju okidači (engl. triggers). Okidači su one riječi, pokreti, stavovi koji na ljude utječu na način da proizvode negativne reakcije,

jake emocije i najčešće skreću pažnju s pravog problema. Ibišević-Muminović i Pijaca (2009) navode da se ljudi često u situacijama sukoba fokusiraju na okidače (verbalne ili neverbalne) i na njih različito reaguju. Tako, primjerice, neke osobe ne vole kada im se usred diskusije objašnjava nešto na način da se maše kažiprstom ispred njihovog nosa (time se pokazuje odnos moći). Takvi verbalni i/ili neverbalni signali često pobuđuju ljutnju i mogu dovesti do sukoba.

2.1.3. Struktura sukoba

Unutar strukture sukoba postoje međusobno povezani elementi, a to su: a) situacija sukoba, b) ponašanje u sukobu i c) motivacijske dispozicije (Vlah, 2013).

Situacija sukoba može biti bilo koja situacija u kojoj sukobljene strane opažaju uzajamnu neusklađenost. Kao takva može postojati među djecom u svakodnevnoj igri, među interesnim grupama raznih organizacija ili među sukobljenim državama. Sljedeći element, ponašanje u sukobu, podrazumijeva činjenicu da ljudi različito opažaju stvarnost. Prema Vlah (2013), „kada se situacija sukoba različito opaža, a to se ne ispita i ne razjasni, ishod može biti produbljavaње sukoba, što osobito vrijedi onda kada se u sukobu opaža situacija prijatne, odnosno namjere da se nanese bol ili povreda“ (24). Takvo opažanje situacije sukoba rezultira ponašanjem koje sputava konstruktivno rješavanje sukoba. Posljednji element strukture sukoba, motivacijske dispozicije, odnosi se na: sociokulturni kontekst, potrebe, osjećaje, moć, vrijednosti i stavove.

Čudina-Obradović i Težak (1995) strukturu sukoba objašnjavaju na drugačiji način. Navode da svaki sukob ima početak (gdje je najistaknutija bit sukoba, tj. predmet spora), sredinu (najistaknutije su strategije) i kraj (najistaknutiji su rezultati). Bit dječjih sukoba najčešće je kontrola upravljanja, tj. vlast nad fizičkom okolinom ili socijalnom okolinom, pri čemu se koristi superiornost u snazi, dobi ili znanju. Strategije se odnose na fizičke ili verbalne postupke koji mogu biti agresivni, neagresivni ili traženje posredovanja odraslog, dok se rezultati sukoba mogu pojaviti u jednom od 4 oblika:

1. neriješeni sukobi (djeca napuštaju igru ili situaciju)
2. sukob riješen miješanjem odraslog
3. popuštanje jednog djeteta drugome
4. dolaženje do međusobno povoljnog rješenja putem nagodbe, pronalaženjem alternativne aktivnosti ili pretvaranjem sukoba u igru (Čudina-Obradović i Težak, 1995).

2.1.4. Vrste sukoba

Kreidler (1984) navodi da se u učionici, kao i u većini drugih situacija, najčešće razlikuju tri vrste sukoba: sukob resursa, sukob interesa i sukob vrijednosti. Sukob resursa javlja se kada dvije ili više osoba žele nešto čega nema u velikoj količini, kao primjerice loptu, igračku, pažnju nastavnika, prijateljstvo s novim učenikom i slično, i takvi su sukobi najčešće najlakši za razriješiti. Sljedeća vrsta sukoba, sukobi interesa, su zahtjevniji za rješavanje nego sukob resursa, većinom jer je teže otkriti što je dovelo do njih. Palmer (2001) spominje da učenici imaju mnoge interese, uključujući potrebu za moći, prijateljstvom, samopoštovanjem, postignućem ili pripadanjem određenim vršnjačkim grupama (na primjer potrebe jedne osobe za pažnjom ili afirmacijom unutar razreda mogu dovesti do ljubomore i sukoba među učenicima). Kreidlerova treća vrsta sukoba, koja se odnosi na vrijednosti, javlja se kada netko dovodi u pitanje nečija vjerovanja, ideale i ciljeve. Vrijednosti su ona vjerovanja koja su ljudima najdragocjenija, a kada ih netko dovodi u pitanje, ljudi se tada osjećaju ugroženima i drže se svog stajališta sa ustrajnošću koju druge vrste sukoba ne izazivaju u njima (Palmer, 2001). Upravo se iz tog razloga sukobi vrijednosti najteže rješavaju. Valja spomenuti da je razliku između navedene tri vrste sukoba ponekad teško odrediti. Međutim, prepoznavanje vrste sukoba je važno jer pomaže pri odabiru načina njegova rješavanja.

Za razliku od Kreidlera, Čudina-Obradović i Težak (1995) razlikuju suparnički, neprijateljski i instrumentalni sukob. Autorice tvrde da suparnički sukob nastaje iz natjecanja u postizanju nekog cilja na račun druge strane u sukobu (nazivaju to odnosom negativne međuovisnosti) što znači da je izazvan situacijom u kojoj se nalaze sukobljene strane, a ne njihovom percepcijom, atribucijama ili željom za osvetom. Za neprijateljski sukob kažu da u njemu nije očita ili ne postoji negativna međuovisnost sukobljenih strana te navode tri moguća uzroka takvog sukoba: osveta, atribucije (pripisivanje neiskrenosti, sebičnosti i neprijateljskih namjera suprotnoj strani) i manjak komunikacije (Čudina-Obradović i Težak, 1995). Instrumentalni sukob razlikuje se od prva dva, jer u njemu primarni cilj nije da se drugoj strani onemogući dolazak do cilja već da se obrane vlastiti interesi ili se izbori neka prednost.

O sukobu se često govori kao o konstruktivnom ili destruktivnom. Destruktivan je sukob, prema Ibišević-Muminović i Pijaci (2009), onaj koji se potiskuje ili izbjegava te uglavnom narušava odnose dok je konstruktivan onaj, koji na sukob gleda kao na „mogućnost da se nešto nauči o sebi i drugima, o svojim i tuđim osjećajima te da jasno nauči definirati što se želi“ (13). Dakle, u destruktivnom sukobu jedna strana pobjeđuje na štetu druge,

sukobljene strane su povrijeđene, ljute i gube povjerenje, a pritom se znatno smanjuje i mogućnost konstruktivnog rješavanja nekih budućih sukoba. S druge strane, Konstruktivan sukob je onaj u kojem se sukobljene strane poštuju, obje (ili sve) strane postižu svoje ciljeve te se pritom povećava mogućnost konstruktivnog rješavanja budućih sukoba.

Prema suvremenom pogledu na sukob, on je nezaobilazan, sastavni dio svake promjene. Ajduković i Sladović-Franz (2003) navode da je sukob nešto pozitivno kad pomaže kod uočavanja i rješavanja problema, učvršćuje identitet pojedinca ili grupe (i pritom omogućava upoznavanje samoga sebe) te potiče promjene u radu i/ili odnosima. Međutim, uz pojam sukoba i dalje se najčešće vežu negativne konotacije. Ibišević-Muminović i Pijaca (2009) smatraju da ako na sukob gledamo isključivo negativno, možemo razviti strah od njega i početi ga izbjegavati. Iako je nasilan i razarajući sukob opravdano izvor straha, brige i stresa, postoje i oni sukobi koji mogu biti poučni, osnažujući i rezultirati promjenama. Važno je da ljudi osvijeste činjenicu da nije problem u pojavi sukoba već u načinu na koji se prema tom sukobu odnosimo, odnosno kako ga rješavamo.

2.1.5. Dinamika sukoba

Sukobi imaju neku vrstu vlastite dinamike koja otežava ili pak potpuno onemogućava primjenu određenih pravila i pridržavanje dogovora. Ljudi u konfliktnim situacijama često reagiraju na način da bespogovorno inzistiraju na ostvarivanju vlastitih ciljeva i zastupanju svog stajališta što rezultira time da se sukob sve manje može kontrolirati i postupno počinje nanositi štetu objema stranama.

Kao što je korisno biti u mogućnosti odrediti vrstu sukoba, od pomoći je osvijestiti činjenicu da većina sukoba ima sličan obrazac: dvoje ili više ljudi koji su u međusobnoj interakciji pri čemu opažaju neuskладive razlike među sobom ili prijetnju svojim resursima, interesima ili vrijednostima (Kreidler, 1984; Ajduković i Pečnik, 1994). Ljudi na takvu situaciju (ili na svoj doživljaj situacije) reagiraju određenim ponašanjem i tu dolazi do sukoba, a nakon te vremenske točke sukob može eskalirati ili deeskalirati.

Ajduković i Sladović Franz (2003) objašnjavaju što olakšava, a što otežava razvoj sukoba. Tako navode da će se sukob eskalirati ako:

- dolazi do porasta u doživljavanju i izražavanju ljutnje i frustriranosti,
- sukobljene strane opažaju porast prijetnje među sobom,
- se u sukob uključuju druge osobe koje zauzimaju strane,

- sukobljene strane prije sukoba nisu bile u prijateljskim odnosima,
- sudionici imaju nedovoljno vještina za konstruktivno rješavanje sukoba.

Također navode da će sukob deeskalirati ako:

- sudionici, umjesto na odnose i ponašanja, usmjeravaju pažnju na problem,
- je primjetno smirivanje izraženih emocija i slabi opažanje prijetnje,
- su sukobljene strane prije sukoba bile u prijateljskim odnosima,
- sudionici raspoložu vještinama rješavanja sukoba ili imaju nekoga tko im u tome može pomoći.

2.2. SUKOBI MEĐU UČENICIMA NIŽIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Ovim se radom istražuju vršnjački sukobi učenika od 1. do 4. razreda osnovnih škola. Sukobi su vrlo rasprostranjeni u školskoj okolini. Što su stariji, učenici većinom sami nauče rješavati vlastite sukobe dok je mlađim učenicima potrebna pomoć učitelja. Školski je život ispunjen različitim sukobima, kao, primjerice, sukobi u odnosima učitelj-učitelj, učitelj-učenik, učenik-učenik, učitelj-stručni suradnik te sve češće roditelj-učitelj. Kao i u drugim sredinama, sukob može djelovati na dvije razine, odnosno, prema Ibišević-Muminović i Pijaci (2009), može ojačati ili pak oslabiti sredinu. Autorice tako tvrde da sukob može onemogućiti primarnu zadaću škole ili unijeti nesigurnost u školsko okruženje ako ga se izbjegava ili mu se pristupa na neprimjeren način.

U današnje su vrijeme škole često organizirane na način da se promovira natjecanje između učenika: za pažnju učitelja, ocjene, status i prijem u druge škole. Međutim, natjecanje i suradnja među pojedincima i grupama imaju vrlo različite posljedice. Takvo natjecanje, ističu Coleman i Deutsch (2000), podrazumijeva uporabu prisile, prijetnje ili obmane, potiče pokušaje povećanja razlika u moći među učenicima, pridonosi slabijoj komunikaciji, uzrokuje sumnju i neprijateljstvo te povećava značaj, nefleksibilnost i razmjor sukoba. S druge strane, suradnja podrazumijeva uviđanje sličnosti u vjerovanjima i stavovima, spremnost za pomoć, otvorenost u komunikaciji, povjerenje i prijateljski stav te usmjerenost na unapređenje zajedničkog rada. S time u vidu, umjesto suparništva i natjecanja, među učenicima bi se

trebali poticati timski rad i suradnja, a ukoliko dođe do sukoba, njima bi se trebalo pristupiti kao prilici za rast i učenje.

U školi se, kao i u drugim sredinama, javljaju ranije spomenuti intrapersonalni, interpersonalni, unutargrupni i međugrupni sukobi. Intrapersonalni sukobi prisutni su i kod učitelja i kod učenika; i jedni i drugi imaju svoju unutrašnju psihodinamiku, svoje donesene ili u školi stvorene probleme. Prema Brajši (1994), „u sebi konfliktni učitelji nisu u stanju slobodno, kreativno i kvalitetno odgajati i obrazovati, a u sebi konfliktni učenici iskrivljeno doživljavaju učitelje i njihove poruke“ (188). Ta unutrašnja dinamika itekako utječe na vanjsko ponašanje učitelja i učenika, pa time ima važnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Nadalje, interpersonalni sukobi koji se javljaju među učenicima, među učiteljima ili između učenika i učitelja, sami po sebi nisu ni dobri ni loši. Ovisno o odabranom pristupu i postupanju s njima, oni se mogu kreativno iskoristiti i pretvoriti u šansu za razvoj učenika, ali i učitelja.

Suočavanje sa poteškoćama u ponašanju unutar razreda često je frustrirajuće za učitelje nižih razreda osnovne škole i većinom iziskuje puno vremena, energije i emocionalne uključenosti. Upravo zbog takvih situacija javlja se potreba za istraživanjima najefektivnijih načina upravljanja razrednom okolinom. Fox-Koepke i Harkins (2008) utvrdile su da djeca koja imaju visoko negativne odnose sa svojim učiteljima ujedno imaju visoki stupanj problema u ponašanju i slabije odnose s vršnjacima, a akademski uspjeh im je ugrožen. Također je otkriveno da rani sukobljujući odnosi između učitelja i učenika rezultiraju slabljenjem prosocijalnog ponašanja i porastom agresivnog ponašanja prema vršnjacima (Birch i Ladd, 1998, prema Fox-Koepke i Harkins, 2008) te da pozitivno koreliraju sa izbjegavanjem škole, a negativno koreliraju sa samodisciplinom i suradnjom unutar razreda (Birch i Ladd, 1997, prema Fox-Koepke i Harkins, 2008).

Govoreći o upravljanju razrednom okolinom, Kyriacou (1995) tvrdi kako je u svakom razredu potrebno uspostaviti i održavati disciplinu. Disciplinu objašnjava kao red kojeg učitelj održava u učionici kako bi učenici djelotvorno učili, a za čije su postizanje važne učiteljeve vještine poučavanja, održavanja zanimanja i pozornosti te vještine rješavanja problema i sukoba. Autor navodi kako je za postizanje dobre discipline u razredu ključno da učenici prihvate učiteljevo pravo upravljanja njihovim napretkom u učenju i njihovim ponašanjem (autoritet). Međutim, bez obzira na uspostavu discipline i prihvaćanje autoriteta, kaže kako u razredu nerijetko dolazi do sukoba koji mogu izbiti naglo i nepredvidljivo, no često postoje znakovi upozorenja koji učitelju mogu pomoći da sukobe izbjegne ili predvidi (Kyriacou, 1995). Od takvih znakova upozorenja, Kyriacou (1995) navodi postojanje određenih okolnosti

koje mogu pojačati učenikovu osjetljivost i tako ga učiniti sklonijim stupanju u sukobe (primjerice, učenik može imati obiteljskih problema ili u školi doznati neku neugodnu vijest). Također, iz učenikova se ponašanja većinom može prepoznati ako nešto nije u redu (primjerice, učenik izgleda napeto, ljuto, frustrirano, tužno ili bespomoćno).

Kyriacou opisuje postupanje u slučaju sukoba učitelj-učenik, no, uz neke preinake, te se smjernice mogu uspješno koristiti i u situacijama sukoba između učenika. On, dakle, navodi da učitelj treba zadržati smirenost (vlastitu i učenikovu) i na taj način držati i samu situaciju pod kontrolom, biti svjestan „eksplozivnosti“ situacije, poslužiti se svojim komunikacijskim vještinama i vještinama rješavanja sukoba, pokušati spasiti svoj i učenikov obraz (bez nametanja svog autoriteta) te, ako je potrebno, zatražiti pomoć drugih učitelja ili stručnih suradnika. Nadalje, tvrdi kako se gotovo sve sukobe može izbjeći ili riješiti pravilnom i primjerenom upotrebom tehnika rješavanja sukoba (Kyriacou, 1995). Takvo postupanje podrazumijeva učiteljevu svjesnost vlastitih emocija tijekom sukoba i njihova utjecaja na vlastito ponašanje te sposobnost objektivnog promišljanja situacije i donošenja ispravne odluke.

Usprkos strahu da sukob može rezultirati fizičkim povredama i ozbiljnom ometanju razredne atmosfere, Piaget (1932) je definirao interpersonalni sukob kao ključnu priliku da djeca nauče sagledati stvari iz tuđe perspektive i smanjiti egocentrizam (prema Silver i Harkins, 2007). Učenici nižih razreda osnovne škole najčešće ne raspoložu vještinama potrebnim za prikladno i djelotvorno rješavanje sukoba. Iz tog bi razloga, naglašavaju Pollan i Wilson-Younger (2012), učitelji trebali biti pozitivan uzor i objasniti svojim učenicima školska pravila, ali i očekivanja od njih. Također, budući da je uzajamno poštivanje u školskoj zajednici vrlo važno za uspostavljanje pozitivne atmosfere, u rad s učenicima potrebno je uključiti aktivnosti povezivanja jer se sukobi rjeđe javljaju kada se učenici osjećaju kao da pripadaju grupi.

Važnost odnosa učitelj-učenik

U školi je, osim kognitivnog, važan i socijalni kontekst učenja, preciznije interpersonalni odnos između učitelja i učenika. Budući da učenici velik dio svog vremena provode u školi, podrazumijeva se da učitelji imaju važnu ulogu i utjecaj na njihov razvoj. Osim toga, učenici, učitelji, stručni suradnici, ostalo osoblje u školama i roditelji smatraju da su međuljudski odnosi jedan od najvećih problema u školskim zajednicama (Poplin i Weeres, 1994, prema Šimić Šašić, 2016). Šimić Šašić (2016) navodi kako je kvaliteta odnosa između

učitelja i učenika značajno povezana s učeničkim socijalnim funkcioniranjem i ponašajnim problemima.

U kontekstu razumijevanja odnosa učitelj-učenik te pojave sukoba među učenicima, spomenut ću tzv. teoriju privrženosti koja objašnjava kako ljudsko biće kroz životni vijek razvija strategije samozaštite, kako se prilagođava na okolinu te kako povećava svoju vjerojatnost za opstanak. Navedena teorija pomaže u razumijevanju utjecaja ranih iskustava na razvoj i ponašanje, kao i u razumijevanju različitih oblika ponašanja (i problematičnih i adaptivnih).

Privrženost kao koncept povezuje se s djetetovim ostvarivanjem bliskosti u odnosu s odraslima, sa pružanjem zaštite od strane odraslih te dostupnosti odraslih prilikom djetetova zadovoljenja emocionalnih potreba. Klarin (2016) navodi kako „u sigurnom okruženju figura privrženosti predstavlja sigurnu bazu u koju dijete ima povjerenja, osjeća se sigurno i može računati na njezinu pomoć i podršku“ (41). Slično, Šimić Šašić (2016) objašnjava privrženost u školskom kontekstu na sljedeći način: „osjetljiv učitelj kroz brigu i osjetljivost na potrebe djeteta služi kao sigurna baza iz koje dijete istražuje (školsko) okruženje i postaje angažirano u aktivnostima učenja, kao i u regulaciji socijalnih, emocionalnih i motivacijskih vještina“ (99).

Prema ovoj teoriji, privrženost ima ključnu ulogu za: djetetov razvoj, percepciju povezanosti s drugima, pojam o sebi i životno iskustvo. Osim toga, ovdje je važno naglasiti da je odnos učitelj-učenik konceptualiziran kao produžena privrženost roditelj-dijete. S obzirom na tematiku ovog rada, osvrnut ću se na važnost učiteljeva poznavanja i razumijevanja uloge privrženosti u životu i razvoju učenika unutar razreda.

Polaskom u školu, djeca se većinom uspješno prilagođavaju školskom kontekstu, ali određeni broj djece nailazi na poteškoće. Te se poteškoće mogu manifestirati u obliku ometanja nastave i drugih učenika, odbacivanja autoriteta, nefokusiranosti, destruktivnog ponašanja, čestog sukobljavanja i slično. Takva su djeca često neuspješna u školi i kažnjavana za svoje ponašanje, a učitelji većinom ne znaju kako im pristupiti. Pružanje podrške i pomoći takvoj djeci uvelike ovisi o senzibilnosti učitelja i razumijevanju uzroka takvih ponašanja, pri čemu razumijevanje uloge privrženosti u emocionalnom razvoju i zadovoljstvu učenika omogućuje učitelju kreiranje odnosa kojim se mogu umanjiti navedene poteškoće.

Uzmemo li u obzir ulogu privrženosti u školskom kontekstu, Klarin (2016) navodi tipične oblike ponašanja učenika u razredu ovisno o tipu privrženosti koji su razvili u obitelji.

Autorica tako navodi četiri tipa privrženosti – sigurna, nesigurno ambivalentna, nesigurno odbijajuća i nesigurno dezorganizirana privrženost.

Učenici koji su razvili *sigurnu privrženost* imaju razvijen osjećaj povjerenja u odnos s drugima te volju za uključivanjem u različite aktivnosti, rješavanjem problema te istraživanjem svijeta. Osim toga, sigurno privrženi učenici razvili su širok spektar socijalnog ponašanja i socijalnih vještina, odnosi s vršnjacima su im vrlo uspješni, teže suradnji, poštuju školska pravila te postižu bolji školski uspjeh u odnosu na nesigurno privržene učenike. Ponašanje učenika koji su razvili *nesigurno ambivalentnu privrženost* često je nametljivo ili odbijajuće. Ovakvi učenici traže i žele povezanost s učiteljem ali je, zbog prethodnih iskustava nedosljednosti, ne mogu ostvariti. Nadalje, ovakvi učenici ne razumiju vlastite i tuđe emocije i nemaju sposobnost samoregulacije pa je najčešći oblik njihova reagiranja u stresnoj situaciji (primjerice u situaciji sukoba) emocionalni ispad.

Učenici s razvijenom *nesigurno odbijajućom privrženosti* takav su tip privrženosti razvili kao rezultat iskustva odbijanja i neosjetljivosti. Takvi učenici su samostalni i orijentirani na visoko postignuće, u socijalnim odnosima razvijaju odbijajući ili indiferentan stil te nemaju povjerenja u učitelja i ne vezuju se. Njihova reakcija na stresne i sukobljujuće situacije je najčešće ljutnja, a, osim toga, imaju nagle promjene u ponašanju i skromne vršnjačke odnose. Kod učenika s *nesigurno dezorganiziranom privrženosti* prevladava iskustvo zanemarivanja i zlostavljanja. Takvi su učenici konfuzni, uplašeni i osjetljivi, učitelja doživljavaju zastrašujuće, nesretna su i tužna. Ako su, uz ovaj tip privrženosti, kod učenika „prisutni još neki rizični čimbenici poput teškog temperamenta, neuro-razvojnih poteškoća, siromaštva, raspada obitelji, oni spadaju u rizičnu skupinu za razvoj visoke anksioznosti i psihopatologije te zahtijevaju osobitu pozornost“ (Klarin, 2016, 57).

Učiteljska je figura značajna u djetetovom životu – kvalitetan odnos s učiteljem može djelovati zaštitnički i poticajno na učenika koji je razvio negativan tip privrženosti s roditeljima i time smanjiti negativne posljedice na školsko postignuće i ponašanje. Iznimno je važno da učitelji poznaju teoriju privrženosti i prepoznaju tip privrženosti kojeg je učenik razvio te da, u skladu s time, oblikuju njihov međudnos i nastavne aktivnost.

Nadalje, odnos učitelj-učenik djeluje kao socijalizacijski kontekst. Tijekom socijalne interakcije učenici uče kako se trebaju ponašati i postupati da bi bili prihvaćeni od strane drugih. Osim toga, učenici vrednuju one socijalne ciljeve koje vrednuje i sam nastavnik kada su u interakciji (daje jasne upute o tome što treba postići, pruža pomoć i savjete, brine o učenicima i podržava ih).

Mišljenja sam da unutar hrvatskog obrazovnog sustava postoji velik broj učitelja koji ne razumiju i nisu svjesni toga da njihovo postupanje, različita stajališta (primjerice o obrazovanju, odgoju, primjerenim načinima ponašanja, rješavanju problema i sukoba i slično), reakcije na određene situacije, svakodnevno ponašanje i nošenje sa svojim i tuđim obvezama te druge karakteristike, vještine i osobine koje ih definiraju kao pojedince, ima popriličan utjecaj na učenike u njihovom razredu. Činjenica je da šestogodišnje ili sedmogodišnje dijete s polaskom u školu prelazi u potpuno drugačiju okolinu i doživljava brojne promjene, prilagođava se i razvija što za to dijete može predstavljati veliki stres i uzrokovati nezadovoljstvo, negodovanje ili odbijanje, a za učitelja to može biti frustrirajuće jer često uključuje veliku količinu emocionalne uključenosti, vremena i energije. Međutim, bez obzira na poteškoće na koje učitelji mogu naići, smatram da bi prvenstveno trebali konstantno raditi na samousavršavanju, trebali bi biti pozitivan uzor svojim učenicima, poticati uzajamno poštivanje, suradnju, otvorenu i iskrenu komunikaciju, prosocijalno ponašanje i samodisciplinu. Osim toga, odmah na početku 1. razreda, ali i kasnije, na početku svake školske godine, trebali bi učenicima objasniti svoja očekivanja i njihove obveze te zajednički odrediti pravila ponašanja kojih se svi moraju pridržavati (i učitelj i učenici). Dakle, umjesto natjecanja, suparništva, isključivanja, kažnjavanja i slično, među učenicima je potrebno poticati zajedništvo, inkluzivnost, suradnju i timski rad – na taj način, kada dođe do određenih sukoba, u tom razredu postoji preduvjet za smireno, pravovremeno i primjereno postupanje s njime i može ga se promatrati kao priliku za razvoj i učenje.

2.2.1. Obilježja učitelja i učenika

Ranije spomenuti odnos učitelj-učenik ovisi o karakteristikama učenika i učitelja, odnosno o njihovim međutjecajima. Od obilježja učitelja spomenut ću radno iskustvo, a od obilježja učenika dob i spol.

Radno iskustvo učitelja – Istraživanjima se pokazalo da su iskustvo i dob učitelja povezani s načinom komunikacije, odnosno što su učitelji iskusniji, učenici ih percipiraju kao dominantnije, strože te bolje u rukovođenju razredom (Rickards i den Brok, 2003, prema Šimić Šašić, 2016). Brekelmans i suradnici (1993) navode da stariji i iskusniji učitelji češće pokazuju direktivan i autoritaran tip interpersonalnih odnosa, dok mlađi i manje iskusni učitelji češće imaju tolerantan i autoritativan tip odnosa (prema Šimić Šašić, 2016). Također, Šimić Šašić (2016) navodi da je dimenzija utjecaja pozitivno povezana s iskustvom, dok

razumijevanje, prijateljstvo i spremnost na pomoć ostaju konstantni, odnosno ne povećavaju se s iskustvom učitelja.

Dob učenika – Literatura sugerira da su mlađi učenici (niži razredi osnovne škole) više pod utjecajem odnosa s učiteljima nego stariji učenici jer su oni, prelaskom u više razrede osnovne škole, manje emocionalno povezani s učiteljima, a više orijentirani prema vršnjacima (Baker, 2006, Roorda i sur., 2011, prema Šimić Šašić, 2016). Osim toga, Roorda sa suradnicima (2011) zaključuje da su negativne dimenzije odnosa učitelj-učenik važnije za prilagodbu mlađih učenika (1.-4. razred), dok su pozitivni aspekti važniji za starije učenike (5.-8. razred) (prema Šimić Šašić, 2016). Drugim riječima, neprimjereno ponašanje učitelja može izazvati veću štetu kod mlađih učenika, koji imaju veću potrebu za brigom, dok pozitivan odnos pomaže učenicima u periodu kada se briga od strane odraslih smanjuje zbog prirode razvoja.

Spol učenika - U skladu s perspektivom spolne uloge, djevojčice više profitiraju od bliskog odnosa s učiteljima jer je bliskost usko povezana s intimnošću i afilijacijom u socijalnim odnosima, što se očekuje od djevojčica. Isto tako, djevojčice više ometaju konfliktni odnosi, kao što su agresivnost i dominacija, jer su oni manje prihvatljivi za djevojčice nego za dječake. S druge strane, odnos između učitelja i učenika ima veći utjecaj na školsku prilagodbu dječaka jer su oni u većem riziku od školskog neuspjeha nego djevojčice. Novija istraživanja sugeriraju da učitelji ostvaruju drugačiji odnos s učenicama nego s učenicima na svim razinama obrazovanja, odnosno, učenici primaju više pažnje od učitelja nego učenice (Duffy, 2001, prema Šimić Šašić, 2016). Irvine (1986) tvrdi da učenici pokreću više interakcije (i pozitivne i negativne) nego učenice, bilo kroz sudjelovanje u razrednoj diskusiji (dječaci s višim akademskim postignućem) ili kroz ometanje nastave i kršenje razrednih pravila (dječaci s nižim akademskim postignućem) (prema Šimić Šašić, 2016). Šimić Šašić (2016) zaključuje da dječaci češće pokazuju antisocijalno ponašanje, kao i verbalnu i neverbalnu agresivnost, što rezultira siromašnijim odnosom s učiteljima.

Uloga spola u razvoju djeteta

Kultura i okolina imaju podjednako važne uloge u razvoju interpersonalnih procesa djeteta. U našoj kulturi žene sebe češće opisuju u smislu povezanosti s drugima dok muškarci sebe opisuju kao samostalne i neovisne (Fox-Koepke i Harkins, 2008). Ta široko prihvaćena perspektiva spolne uloge (npr. neovisnost vs. međuovisnost) utječe kako na interpersonalne tako i na intrapersonalne procese. Smatram da nema dovoljno objavljenih istraživanja koji govore o važnosti prepoznavanja sukoba specifičnih za određeni spol ili o osiguravanju

tehnika za rad s takvim sukobima. Međutim, postoji detaljna literatura o tome kako muška i ženska djeca različito doživljavaju i pristupaju sukobima u sklopu socijalne interakcije, a ovdje se iznosi jedan njezin dio.

Istraživanja ranih spolno specifičnih socijalizacijskih procesa ukazuju na to da su pripadanje i povezanost nasuprot autonomiji i neovisnosti spolno uvjetovani (Fox-Koepke i Harkins, 2008). Naglašavajući važnost tih razlika u ranoj dobi, pokazalo se da neke majke predškolske djece potiču svoje kćeri da rješavaju svoje sukobe sa bliskim osobama na način da ponovno uspostave odnos s njima, više nego na to potiču svoje sinove (Fivush, 1991, prema Fox-Koepke i Harkins, 2008). Postoji mogućnost da takve razlike u ponašanju odraslih rezultiraju time da se načini rješavanja sukoba razlikuju prema djetetovom spolu. Konkretno, drugim se istraživanjem utvrdilo da djevojčice koriste kooperativne tehnike i strategije održavanja prijateljskih odnosa dok su u sukobu, dok su dječaci skloniji agresiji i taktikama nametanja vlastite moći prilikom rješavanja nesuglasica, što su naučili u obiteljima (Noakes i Rinaldi, 2006, prema Fox-Koepke i Harkins, 2008).

Nadalje, pokazalo se da postoji razlika u načinu na koji muška i ženska djeca reagiraju na anksioznost i sukobe (Brody i Hall, 2000, prema Fox-Koepke i Harkins, 2008), strah, ljutnju i tugu te sram (Pollack, 1995, prema Fox-Koepke i Harkins, 2008). Imajući to na umu, postavlja se pitanje što uzrokuje te razlike. Nesporno je da su tu uključeni biološki procesi, a u sklopu njih različiti temperamenti, integrirani sa socijalizacijom, obiteljskim odgojem te kulturnim i spolno specifičnim ulogama, koji izazivaju kompleksan skup povratnih informacija od strane primarnih skrbnika.

U svom opsežnom pregledu istraživanja na temu spolno specifičnih razlika, Maccoby i Jacklin (1974) ponudili su dokaze da desetogodišnjaci u svom ponašanju iskazuju više udaranja i vrijeđanja nego desetogodišnjakinje, da uzvraćaju uvrede s namjerom osvećivanja te da je veća vjerojatnost da će dječaci sudjelovati u gruboj igri (prema Bergsgaard, 1997). Bergsgaard (1997) navodi da su dječaci generalno skloniji tome da budu grubi i nasilni, fizički aktivniji i nametljivi. Nadalje, opisujući ponašanje djevojčica i dječaka (9-10 god.) tijekom interpersonalne komunikacije, Pearson (1985) tvrdi da je ponašanje dječaka karakterizirano gestama dominacije kao što su hrvanje, nestašno udaranje, izgovaranje prijetnji o fizičkim posljedicama te uspostavljanje teritorija kroz preuveličane geste ili održavanje fizičke udaljenosti jedni od drugih (prema Bergsgaard, 1997).

Također razmatrajući spolno specifične razlike u komunikaciji učenika trećih i četvrtih razreda, Miller, Danaher i Forbes (1986) zaključili su da su djevojčice sklonije smanjivanju i ublažavanju konfliktnih interakcija dok su dječaci skloniji nasilnom ponašanju i započinjanju

konflikata pomoću nasilnih taktika (prema Bergsgaard, 1997). Za razliku od dječaka, djevojčice uglavnom ne koriste direktne metode prilikom međusobnog procjenjivanja; rijetko jedna drugu otvoreno vrijeđaju i, umjesto međusobne direktne konfrontacije zbog neprimjerenog ponašanja, najčešće izražavaju svoje nezadovoljstvo nekom osobom tek u njezinoj odsutnosti. Bergsgaard (1997) je tako zaključio da prepirke dječaka ukazuju na orijentaciju prema socijalnoj diferencijaciji i principima hijerarhije dok djevojčice iskazuju model organizacije baziran na isključivanju.

Iako kultura, okolina i djetetov urođen temperament imaju velik značaj, velik broj istraživača (primjerice Straus, 1979; Eron, 1982; Mugford, 1989; Fivush, 1991, prema Bretherton, 1996) naglašava da se stav prema sukobima i vještine rješavanja sukoba prvenstveno stječu u obitelji. Dakle, unutar obitelji većina ljudi nauči kako komunicirati, rješavati probleme i nesuglasice te kako međusobno surađivati. U pogledu interakcije između roditelja i djeteta, Eron (1982) je zaključio da oni roditelji koji fizički kažnjavaju svoju djecu i izražavaju nezadovoljstvo njihovim osobinama i postignućima imaju najagresivniju djecu (prema Bretherton, 1996).

Obitelji se zasnivaju na ideji različitih spolnih uloga. Djecu se odgaja u skladu s društvenim normama u pogledu spola (na taj im se način npr. određuje ime ili način odijevanja). Odrasle osobe na drugačije načine brinu o potrebama djeteta – predškolsko dijete odjeveno kao djevojčica dobiva drugačiju pažnju od skrbnika nego isto dijete odjeveno kao dječak koje se potiče na fizički agresivniju igru (Bretherton, 1996). Dječake se potiče da ne iskazuju ranjivost dok se djevojčice kontinuirano podsjećaju na njihovu ovisnost. Zbog toga dječaci kasnije, u ranoj školskoj dobi, uče biti kompetitivni i više su zaokupljeni kontrolom i jedinstvenošću; oni se igraju izvan kuće, sudjeluju u timskim sportovima i maštovitim igrama, a djevojčice se igraju unutar kuće sa lutkama ili društvene igre (Peirce i Edwards, 1988). Kao rezultat toga, Peirce i Edwards (1988) naglašavaju, dječaci imaju veću slobodu tjelesnog i vokalnog ponašanja nego djevojčice. Uključenost dječaka u socijalno prihvaćene kompetitivne situacije dovodi do toga da oni postaju stručnjaci u interpersonalnom nadmetanju dok djevojčice bolje usvajaju socio-emocionalne vještine.

Tijekom školske dobi djeca proširuju svoja uvjerenja koja su stekla u ranom djetinjstvu pa tako počinju neke ljudske osobine imenovati više tipičnima za jedan spol nego za drugi. Tako, prema Berk (2008), djeca drže kako su osobine „dominantan“, „agresivan“, „čvrst“ i „racionalan“ maskuline, a „ovisan“, „nježan“ i „suosjećajan“ feminine, što je stereotipno gledanje koje stabilno jača s dobi. Djeca do tih zaključaka dolaze doživljavajući različit tretman od odraslih, ali i samostalno opažajući razlike među spolovima.

Osim toga, spolni se identiteti djevojčica i dječaka u srednjem djetinjstvu razvijaju različitim putevima. Otprilike od trećeg do šestog razreda dječaci jačaju svoju identifikaciju s maskulinim osobinama ličnosti, dok, s druge strane, identifikacija djevojčica s femininim osobinama opada. Drugim riječima, djevojčice se počinju opisivati kao da imaju neke od karakteristika „drugog spola“ (Serbin, Powlishta i Gulko, 1993, prema Berk, 2008). Spomenute se razlike očituju i u dječjim aktivnostima. Dječaci se obično drže maskulinih aktivnosti, dok djevojčice eksperimentiraju različitim aktivnostima – ne bave se samo kuhanjem, ručnim radom i čuvanjem djece, nego se i učlanjuju u sportske klubove, voze autiće i grade tvrđave. Spomenute su promjene rezultat mješavine društvenih i kognitivnih sila, ali i utjecaja odraslih i vršnjaka.

Ovim kratkim pregledom istraživanja želim ukazati na to da su, tijekom socijalnih interakcija, djeca sklona iskazivanju ponašanja koje je u nekoj mjeri povezano sa spolom. Muško ponašanje je većinom očitije, fizičko, agresivnije, žešće i primjetnije. Nasuprot tome, ženske interakcije su manje fizičke, a više intimne, manje ekspresivne i žestoke i teže ih je interpretirati kroz promatranje. Kao što sam već spomenula, na to utječu neke djetetove urođene karakteristike, obitelj, okolina, kultura, socijalizacijski procesi te, s polaskom u školu, vršnjaci i učitelji (te stručni suradnici i drugo osoblje škole). Ako se sve prethodno navedeno uzme u obzir, bilo bi opravdano pretpostaviti da bi razlike u spolu u rješavanju sukoba trebale biti u primarnom fokusu u sklopu programa koji bi nudio smjernice za identifikaciju, prevenciju i smanjenje sukoba među djecom.

Obilježja srednjeg djetinjstva

Kako se ovim radom istražuju sukobi učenika nižih razreda osnovne škole, što spada u razdoblje srednjeg djetinjstva, u sljedećih se nekoliko odlomaka opisuju specifičnosti djetetova razvoja te pojava sukoba u tom razdoblju.

Iako je rano djetinjstvo optimalno razdoblje za početak svladavanja socio-emocionalnih vještina, učenje se mora nastaviti i kroz kasnija razvojna razdoblja. Motivacija, interesi i utjecaji drastično se mijenjaju od ranog djetinjstva, preko srednjeg djetinjstva i adolescencije do odrasle dobi. Svako razvojno razdoblje ima vlastite vanjske utjecaje i specifične probleme koji zahtijevaju vlastiti način i stupanj poučavanja u svrhu održavanja spomenutih vještina.

Prijelaz u srednje djetinjstvo je, u industrijaliziranim zemljama, obilježen početkom formalnog školovanja. Srednje djetinjstvo započinje oko šeste, a završava oko jedanaeste

godine života, što se, u hrvatskome obrazovnom sustavu, poklapa s polaskom u osnovnu školu, odnosno s prelaskom iz razredne nastave u predmetnu. U svijetu šestogodišnjaka ili sedmogodišnjaka, polazak u osnovnu školu velika je promjena – od djeteta se očekuje da sluša učitelja, usvaja gradivo iz određenog broja predmeta, surađuje s drugom djecom, sjedi nekoliko sati u učionici, piše domaću zadaću, poštuje školska i razredna pravila. Zbog svega navedenog, polazak u školu mnogoj djeci može predstavljati velik izazov.

Spremnost za školu kod djece nije zasebna karakteristika već splet nekoliko vještina, poput socijalne i emocionalne zrelosti, dobrog tjelesnog zdravlja, jezičnih vještina, sposobnosti rješavanja problema i sukoba, kreativnog razmišljanja te poznavanja svijeta u kojemu dijete živi. Kod djece predškolske i rane školske dobi potrebno je poticati razvoj samostalnosti, ustrajnosti, želju za učenjem, samokontrolu i suosjećanje jer upravo te osobine odnosno vještine djeci pomažu da se uspješnije i sigurnije nose sa školskim izazovima.

Zahvaljujući kognitivnom razvoju djeca, tijekom rane školske dobi, razvijaju puno istančaniji pojam o sebi. Berk (2008) navodi da je „sadržaj pojma o sebi proizvod kako vlastitih kognitivnih kapaciteta, tako i povratnih informacija od drugih“ (315). Drugim riječima, djeca tijekom rane školske dobi postaju bolja u razumijevanju poruka koje dobivaju od drugih i njihovom implementiranju u definiciju vlastite ličnosti. Nadalje, kako djeca ulaze u srednje djetinjstvo, ona ne primaju toliko informacija o sebi od svojih vršnjaka već više povratnih informacija o svom uspjehu u različitim aktivnostima. Posljedica toga je da se njihovo samopoštovanje mijenja (nije više toliko visoko kao kod predškolaca) i ugađa na realističniju razinu. Osim toga, važno je spomenuti kako kod djece rane školske dobi postoji snažna povezanost između samopoštovanja i svakodnevnog ponašanja. Tako su djeca s visokim samopoštovanjem omiljenija kod vršnjaka, dok je nisko samopoštovanje povezano s tjeskobom, depresijom i sve izrazitijim antisocijalnim ponašanjem (između ostaloga, sa čestim sukobljavanjem).

Srednje djetinjstvo donosi i veliki napredak u zauzimanju perspektive, odnosno mogućnosti zamišljanja što bi drugi ljudi mogli misliti i osjećati u određenim situacijama. Isprva djeca imaju samo ograničenu predodžbu o tome što bi drugi mogli misliti i osjećati (3-6 god). S vremenom ipak postaju svjesnija toga da ljudi na različite načine doživljavaju i interpretiraju isti događaj (4-9 god). U srednjem, pak, djetinjstvu djeca „ulaze u kožu drugih“ i razmišljaju o tome što druga osoba čini, misli ili osjeća (7-12 god). Ovdje je važno napomenuti kako postoje velike individualne razlike u sposobnosti zauzimanja perspektive među djecom iste dobi. Te su razlike rezultat kombinacije kognitivnog razvoja i djetetova iskustva s odraslima i vršnjacima (u kojima se dijete poticalo da zamijeti tuđa gledišta).

U ovom je razvojnem periodu vrlo važan i emocionalni razvoj u sklopu kojeg dolazi do velikog napretka u samoregulaciji emocija. Za razliku od predškolaca, djeca rane školske dobi „češće koriste unutarnje strategije, a za to je zaslužna njihova poboljšana sposobnost razmišljanja o vlastitom mišljenju i osjećajima“ (Brenner i Salovey, 1997, prema Berk, 2008, 320).

Jedna od važnijih razlika između ranog i srednjeg djetinjstva je da se drastično smanjuje količina vremena koje djeca provode s roditeljima i drugim odraslim osobama, a povećava količina vremena koje provode sa vršnjacima. Dakle, sljedeća važna odrednica srednjeg djetinjstva je da društvo vršnjaka postaje sve važniji kontekst djetetova odrastanja. Berk (2008) kaže da odnosi s vršnjacima pridonose razumijevanju sebe i drugih te razvoju sposobnosti zauzimanja perspektive. Osim toga, u ovom razvojnem razdoblju dolazi do stvaranja vršnjačkih grupa, čija se organizacija s dobi jako mijenja. Prema kraju srednjeg djetinjstva, odnosno u 4. razredu, djeca pokazuju snažnu želju za grupnim pripadanjem, a vršnjačke grupe koje se tada stvaraju, imaju jedinstvene norme i vrijednosti te vlastitu socijalnu strukturu. Te se vršnjačke grupe najčešće organiziraju tako da su pripadnici istog spola, etničkog podrijetla, popularnosti i da pohađaju isti razred.

Budući da je, kao što je ranije spomenuto, odnos s vršnjacima u ovom razvojnem razdoblju neizostavan, prihvaćenost od strane vršnjaka igra važnu ulogu. Prihvaćenost od strane vršnjaka je jednosmjerna perspektiva koja podrazumijeva grupni stav o pojedincu, a odnosi se na dopadljivost, odnosno na stupanj u kojem određena vršnjačka grupa drži pojedino dijete vrijednim socijalnim partnerom. Ona je vrlo važan prediktor psihološke prilagodbe školskog djeteta. Odbačena su djeca niskog samopoštovanja, nesretna i otuđena. Osim toga, odbačenost se povezuje s lošim školskim uspjehom, odustajanjem od školovanja, delikvencijom i antisocijalnim ponašanjem u adolescenciji te s kriminalitetom u mlađoj odrasloj dobi (Laird i sur., 2001; Parker i sur., 1995, prema Berk, 2008).

S djetetovim ulaskom u kontekste škole i vršnjaka, odnos između roditelja i djeteta se mijenja. Kao što je već spomenuto, količina vremena koju djeca provode s roditeljima u srednjem djetinjstvu dramatično opada. Sandy (2006) navodi da se, kao posljedica smanjenog nadzora od strane odraslih, povećava odgovornost djece za vlastito ponašanje i često sami za sebe moraju rješavati svoje sukobe. Ovakva iskustva upravljanja sukobima su prilika djeci da ovladaju novim kognitivnim i socijalnim vještinama. Međutim, djetetova dobrobit istodobno nastavlja ovisiti o kvaliteti interakcije u obitelji. Iako školska djeca većinom traže veću samostalnost i nezavisnost, ona su svjesna da im je potrebna trajna podrška od roditelja

(nastavljaju se obraćati roditeljima za pomoć sa svakodnevnim poteškoćama, nježnost, savjet i jačanje samopoštovanja).

Pojava sukoba ima neke svoje specifičnosti unutar svakog razvojnog razdoblja. Tako, primjerice, uspješno upravljanje sukobima u srednjem djetinjstvu pomaže djeci sklopiti i održati vršnjačka prijateljstva, unapređujući na taj način osjećaj kompetentnosti i korisnosti.

Život i rad unutar škole i razreda, prema Lebedini-Manzoni (2016), „pružaju djetetu brojne mogućnosti za stvaranje socijalnih odnosa koji potiču djecu na emocionalnu ekspresiju, stvaraju se brojne prilike koje potiču razvoj socijalnih vještina, samoregulacije i 'uvježbavanje' temeljnih razvojnih funkcija, poput privrženosti, istraživanja, igre, vladanja“ (72). Autorica dalje navodi da, iako među njima postoje sličnosti, vršnjaci nisu i ne mogu biti identični te da im njihove različitosti pružaju mogućnost mijenjanja i prilagođavanja vlastitog ponašanja i utjecanja jednih na druge. Iako je to u djetinjstvu još dosta izraženo, s odrastanjem i razvojem identiteta pojedinca, jaka potreba za pripadnošću nekoj grupi i konformiranjem normama te grupe prestaje biti nužna za osjećaj dobrobiti. Međutim, ljudi svejedno teže tome da budu prihvaćeni i upravo se ta potreba za pripadanjem nalazi u pozadini različitih oblika ponašanja. Lebedina-Manzoni (2016) kaže da se ta potreba u srednjem djetinjstvu očituje kroz želju djece za čestom interakcijom s drugima, pri čemu im je važno izbjegavati negativne emocije i sukobe. Međutim, kako u prijateljskim odnosima djece u razdoblju srednjeg djetinjstva nerijetko dolazi do neslaganja u stavovima i ponašanju, pojava sukoba je neizbježna.

Istražujući sukobe djece (8-10 god.) u razdoblju srednjeg djetinjstva, Sandy (2006) je zaključila da, ako je odnos ugrožen (primjerice na igralištu), djeca započinju manje sukoba s prijateljima nego s poznanicima. Međutim, u razredu ili na mjestima gdje ne postoji rizik za nastavkom interakcije, djeca se češće suprotstavljaju prijateljima nego poznanicima. Kao što je ranije u radu spomenuto, sukobi u djetinjstvu su često spolno uvjetovani pa tako i Sandy (2006) navodi da vrsta sukoba koji se najčešće javljaju ovisi o spolu; neslaganje dječaka često uključuje pitanja moći, dok su kod djevojčica razlozi neslaganja većinom interpersonalna pitanja. Autorica je, nadalje, zaključila da se stupanj i oblik agresije kod djece također razlikuju prema spolu: dječacima su cilj sredstva (da dobiju što žele, bilo neki materijalni objekt ili privilegiranu poziciju) i dominacija. S druge strane, djevojčice će vjerojatnije unijeti agresiju u odnose; one iskazuju ponašanje usmjereno da povrijedi prijateljstvo drugog djeteta ili njegov osjećaj pripadanja vršnjačkoj skupini.

Ono što je još specifično za razdoblje srednjeg djetinjstva je da djeca većinom vjeruju da je jedna osoba odgovorna za nastanak nekog sukoba i smatraju da ta osoba mora osmisliti rješenje sukoba. Međutim, u takvoj je situaciji važno da učitelji uključe oba sudionika sukoba u proces njegova rješavanja. Ovaj proces rezultira jasnim definiranjem problema, traženjem izvornog problema (verzija sukoba jednog djeteta možda ne uključuje radnju koja se prva dogodila) i naglašavanjem sposobnosti djeteta (a ne odrasle osobe) da riješi nastali sukob.

Kao i u svakoj razvojnoj fazi, u razdoblju srednjeg djetinjstva, odnosno u nižim razredima osnovne škole, dječaci i djevojčice razvijaju se po istom obrascu, ali među njima, iako su jednake kronološke dobi, često postoje razvojne razlike. U svakom području razvoja normalan je raspon od oko dvije godine – primjerice, šestogodišnjak može računati kao učenik trećeg razreda, a istovremeno imati naglašenu potrebu natjecanja kao većina šestogodišnjaka. Potrebno je da učitelji imaju predznanje o razvojnim fazama i razlikama te da svoje ponašanje i podučavanje prilagode sukladno tome i vode svoje učenike na putu njihova odrastanja. Kako bi na pravilan način upravljali svojim razredom, učitelji bi trebali poznavati socio-emocionalne, tjelesne i kognitivne karakteristike razvoja svojih učenika, uz istovremenu svijest o njihovom odvojenom rastu i razvoju unutar njihovih obitelji, i sve te čimbenike uzimati u obzir prilikom svog rada i postupanja s djecom.

2.2.2. Razlika između sukoba i nasilja

Prema suvremenom shvaćanju, sukobi nisu nužno negativna pojava i na njih bi valjalo gledati kao na neizostavan dio socijalne interakcije koji je potreban za djetetov cjelovit razvoj. Čudina-Obradović i Težak (1995) navode zanimljiv primjer japanskog sustava predškolskog odgoja gdje se sukob smatra nužnim za proces socijalizacije. Dakle, japanske odgojiteljice „toleriraju sukob među djecom, ne miješaju se i omogućuju djeci da sama rješavaju međusobne sukobe, čak i fizičkim razračunavanjem. Sukob među djecom smatraju toliko normalnim preduvjetom socijalnog razvoja djeteta, da ga čak i potiču ako se spontano ne pojavljuje. Primjerice, djeci neravnopravno podijele igračke, pa očekuju da će si dijete izboriti svoj dio igračaka“ (Čudina-Obradović i Težak, 1995, 175). Iako je takav pristup u našoj kulturi neobičan i neki ga čak mogu ocijeniti neprihvatljivim, on „proizlazi iz shvaćanja da je djetetu nužno iskustvo u uklapanju u socijalnu sredinu i istraživanje stupnja u kojem se može samo izboriti za svoje ciljeve“ (Čudina-Obradović i Težak, 1995, 175). Imajući to na umu,

umjesto na sprečavanje ili izbjegavanje sukoba, napori bi se trebali usmjeriti na poučavanje pravilnih načina rješavanja sukoba.

Kada se sukobima ne pristupa na primjeren način i ne radi se na njihovom rješavanju, dolazi do pojave nasilja u školama koje je neproduktivno i negativno. Vršnjački se sukobi razlikuju od nasilja po tome što kod sukoba učenici:

- nemaju namjeru ozlijediti nekoga ili nanijeti štetu,
- mogu/žele pregovarati, ponuditi ispriku, prihvatiti različita rješenja,
- su spremni promijeniti temu i/ili udaljiti se iz konfliktne situacije,
- mogu odrediti razlog nastanka sukoba.

Ovdje je potrebno naglasiti da pojmovi sukob i nasilje nisu istoznačnice te da je upravo učenje pravilnih vještina rješavanja sukoba najbolji način za stjecanje navika nenasilnog ponašanja.

2.3. PREVLADAVANJE SUKOBA

Kao što je ranije spomenuto, sukobljavanje učenika sa vršnjacima u tijeku svog školovanje prirodna je i neizbježna pojava, pri čemu sukob istovremeno ima konstruktivan i destruktivan potencijal. U sklopu tog procesa, Coleman i Deutsch (2000) kažu da uspješno upravljanje sukobom može biti pozitivno iskustvo jer omogućava sudionicima da nauče nešto o sebi i drugima, da promijene status quo, da izazovu zastarjele načine razmišljanja i da njeguju nove načine odnošenja i rada s ljudima. Slično tome, Čudina-Obradović i Težak (1995) tvrde da je pojava sukoba normalna, zdrava i potrebna uz uvjet da ih se zna „ograničiti na verbalnu fazu, spriječiti rastuću spiralu sukoba i razriješiti na način koji će biti prihvatljiv za obje strane“ (174). Pri tom je važno poznavanje i razumijevanje prirode sukoba te usvajanje vještina za njihovo uspješno i nenasilno rješavanje.

U svrhu boljeg razumijevanja sukoba između pojedinaca koji imaju drugačije stavove i razmišljanja o mogućim načinima rješavanja određenog problema, Ajduković i Pečnik (1994) ističu da je potrebno voditi računa o nekim psihološkim zakonitostima koje određuju ljudsko ponašanje:

1. U socijalnoj se interakciji svaki sudionik prema drugoj osobi ponaša sukladno svojem opažanju i mišljenju o njoj (što može ili ne mora biti objektivno točno).

2. U socijalnom je odnosu svaki sudionik svjestan opažanja i procjenjivanja od strane druge osobe te svoje ponašanje mijenja sukladno očekivanjima o tome kako ga druga osoba doživljava, pri čemu ta očekivanja mogu (iz pozicije druge osobe) biti potpuno pogrešna.
3. Socijalni odnos je, osim što je određen prošlim iskustvima, očekivanjem i stavovima, također izvor novih iskustava, očekivanja i stavova što dovodi do zaključka da svaka nova interakcija mijenja obje osobe koje stupaju u kontakt.
4. Svaki se socijalni odnos javlja unutar neke šire socijalne okoline (primjerice obitelji, razreda, radnog mjesta, države) koje imaju neke svoje norme i vrijednosti čije nepoznavanje i/ili neprihvatanje otežava ili čak onemogućava komunikaciju i rezultira sukobom.

Ajduković i Pečnik (1994) tvrde da nam poznavanje navedenih zakonitosti može omogućiti lakše razumijevanje uzroka sukoba, što podrazumijeva i njihovo efikasnije rješavanje. Za rješavanje sukoba, osim poznavanja njihovih uzroka, važna je i spoznaja da sukob sam po sebi nije nešto negativno već da može dovesti do drugačijeg pristupa problemu te do kreativnih i konstruktivnih rješenja.

2.3.1. Proces rješavanja sukoba

Kada govorimo o procesu rješavanja sukoba, u fokusu su oba pojma: i proces i rješavanje. Pojam procesa označava vremenski period potreban za rješavanje nekog sukoba, dok se pojam rješavanja odnosi na „konstruktivno, nenasilno rješavanje u kojem se vodi računa o interesima i odnosima strana u sukobu“ (Ajduković i Sladović-Franz, 2003, 212). Tako određen proces rješavanja sukoba podrazumijeva poticanje dijaloga, usmjeravanje na rješavanje problema, pregovaranje, prevenciju eskalacije i izbjegavanje nasilja.

U tijeku konfliktnog procesa Brajša (1994) uočava nekoliko etapa. Prva etapa odnosi se na frustraciju jedne strane izazvanu ponašanjem druge strane uslijed neslaganja i/ili napadaja. Druga se etapa odnosi na promišljanje same prirode sukoba i ima značajan utjecaj na kasnije postupanje sa sukobom. Treća etapa odnosi se na ponašanje sukobljenih strana u procesu sukoba (primjerice suradnja ili nesuradnja, asertivnost ili neasertivnost). U četvrtoj etapi dolazi do interakcije te eventualne eskalacije ili deeskalacije sukoba, pri čemu je prisutno uzajamno povjerenje ili nepovjerenje. Peta etapa uključuje posljedice (posebice na

emocionalnoj razini u smislu povećanja ili smanjenja neprijateljstva i frustracije), odnosno uspješno ili neuspješno rješavanje sukoba.

Prije nego što se uopće krene u proces rješavanja sukoba, važno je imati na umu neka njegova obilježja:

- Suradnja ili natjecanje – u bilo kojem trenutku sukoba, svaka od strana ima mogućnost odabrati suradnički ili natjecateljski stav.
- Percepcija – sukobljene strane često netočno procjenjuju namjere i ponašanje druge strane. Zbog toga je korisno da sukobljene strane međusobno provjere je li njihova interpretacija točna, pri čemu je korisna 'treća strana' (posrednik/medijator).
- Uspostavljanje i održavanje povjerenja – jednom izgubljeno, povjerenje je teško povratiti i tu je često nužna pomoć posrednika.
- Promjenjivost – s obzirom na to da se u sukobima okolnosti često mijenjaju, važna je fleksibilnost u razmišljanju i reagiranju te prilagođavanje postupaka.
- Zamke zaoštavanja – ako jedna strana pogriješi, a druga strana odluči uzvratiti istom mjerom, moguća je eskalacija sukoba i dodatno pogoršavanje odnosa pa je u tim situacijama važno fokusirati se na cilj i rješavanje problema.
- Stvaranje odnosa – u procesu rješavanja sukoba, sukobljene se strane najčešće ne susreću samo jednom te treba voditi računa o tome hoće li odabrani način rješavanja trenutnog problema ugroziti odnos s pojedincima ili grupama s kojima će se kasnije morati stupati u kontakt (Ajduković i Sladović-Franz, 2003).

Imajući ova obilježja na umu, može se zaključiti da je osviješten i vođen proces rješavanja sukoba važan dio osobnog i grupnog razvoja jer prevladavanje razlika u sukobu prati osobni, a zatim i društveni napredak. Osim poznavanja obilježja i etapa procesa rješavanja sukoba, od velike je važnosti da sam proces bude konstruktivan. Ajduković i Pečnik (1994) tako navode da je učenje konstruktivnih načina rješavanja sukoba korisno djeci jer im omogućava osviještavanje složenosti sukoba i istraživanje najprimjerenijih načina reagiranja u konfliktnim situacijama. Također, uslijed takvog procesa traženja različitih reakcija na sukob, djeca otkrivaju i razvijaju vlastiti sustav vrijednosti. Ajduković i Sladović-Franz (2003) također spominju važnost vrijednosti i osobina pojedinaca prilikom rješavanja sukoba te navode da su najznačajnije vrijednosti i uvjerenja: svjesnost toga da se usmjerenošću na rješavanje problema više postiže nego borbom, uviđanje da su rješenja na

obostrano zadovoljstvo moguća te razumijevanje i poštivanje toga da su način rješavanja sukoba i njegov ishod čvrsto povezani.

Konstruktivan proces rješavanja sukoba je sličan procesu učinkovitog suradničkog rješavanja problema. Dakle, opažanje sukoba kao zajednički rješivog problema uvelike povećava vjerojatnost zadovoljavajućih konstruktivnog ishoda za sve uključene (Coleman i Deutsch, 2000). Često se spominje postojanje dvosmjerne povezanosti između učinkovite suradnje i konstruktivnog rješavanja sukoba. Drugim riječima, dobri suradnički odnosi omogućavaju konstruktivno upravljanje sukobom, a sposobnost takvog konstruktivnog pristupa istovremeno omogućava opstanak i produblivanje suradničkih odnosa.

2.3.2. Pretpostavke rješavanja sukoba

Važne pretpostavke konstruktivnog rješavanja sukoba su, prema Ajduković (2003), vještine komunikacije, spremnost na suradnju sudionika sukoba i poznavanje vještina nenasilnog rješavanja sukoba. Autorica navodi da su sukobi često uzrokovani komunikacijskim nesporazumima pa je jedna od važnijih pretpostavki njihova rješavanja „unapređivanje temeljnih komunikacijskih vještina – slušanja, jasnog izražavanja i opažanja“ (Ajduković, 2003, 235).

Slično tome, Gordon (1970) tvrdi da su pretpostavke uspješnog rješavanja sukoba aktivno slušanje, međusobno povjerenje, otvorena i iskrena komunikacija te poštivanje potreba druge osobe (prema Brajša, 1994). Dalje važne pretpostavke uključuju obostranu ustrajnost, odlučnost i dijeljenje informacija. Također, potrebno je da obje strane izbjegavaju pristup *pobjeda-poraz*. Osim toga, da bi se sukob riješio nenasilnim i konstruktivnim putem, važno je: „prenijeti vlastito stajalište bez agresivnosti koja poriče pravo drugih, slušati pažljivo i bez predrasuda te valjano procijeniti znakove neverbalne komunikacije kao što su pokreti tijela, izrazi lica i slično“ (Ajduković, 2003, 235).

Socijalne vještine

Vještine potrebne za konstruktivno rješavanje sukoba spadaju u socijalne vještine. Te naučene oblike ponašanja pojedinac usvaja unutar obitelji od najranijeg djetinjstva te kasnije u školi i široj zajednici u kojoj živi. Od važnijih socijalnih vještina za rješavanje sukoba Miljević-Ridički, Maleš i Rijavec (1999) nabrajaju aktivno slušanje, empatiju, vještine pregovaranja, jasno izražavanje osjećaja i stavova te razmatranje različitih rješenja konfliktnih situacija.

Na osobnom planu socijalne vještine pridonose većem zadovoljstvu sobom kao i uspješnijem uspostavljanju odnosa s okolinom. Osim toga, socijalne vještine razvijene su kod pojedinca ako je on sposoban ostvariti svoje potrebe, prava i želje kroz komunikaciju s okolinom, a da pritom ne ograničava drugim osobama ostvarivanje istog.

Sandy (2006) spominje postojanje snažne poveznice između socijalnih vještina i vještina rješavanja sukoba, tradicionalnih intelektualnih vještina (čitanje, pisanje i računanje) te uspjeha na radnom mjestu u odrasloj dobi. Autorica tvrdi da se socijalne i vještine rješavanja sukoba temelje se na suradnji, komunikaciji, osjećaju zajedništva, uvažavanju različitosti, sagledavanju stvari iz različitih perspektiva, samokontroli, koncentraciji i kreativnosti. Pokazalo se da djeca nauče i koriste ove vještine kad su norme u njihovu okruženju pohvala i suradnja, a ne kritika i natjecanje (Ajduković i Pečnik, 1994). Općenito, što odrasli više potiču djecu na korištenje tih vještina i samostalno rješavanje problema, to se djeci pruža više mogućnosti za ovladavanje vještinama rješavanja sukoba.

Među važnijim zaključcima o razvoju socijalnih vještina ističe se jedan koji kaže: rano djetinjstvo je razdoblje kada se postavlja kamen temeljac za sav kasniji intelektualni rast i razvoj (Sandy, 2006). Međutim, većina programa za rješavanje sukoba među djecom koncentrirana je na srednje djetinjstvo ili adolescenciju iz razloga što se sukobi te vršnjačko nasilje i drugi oblici nasilja najčešće javljaju u toj dobi.

Osim sa socijalnim vještinama, utvrđena je i poveznica između vještina rješavanja sukoba i obrazaca ponašanja. Obrasci ponašanja definiraju se kao specifična ponašanja ili strukturirani odgovori u situacijama sukoba. Otkriveno je, primjerice, da obrasce ponašanja prilikom rješavanja sukoba kod djece određuju djetetova osobnost, sposobnost roditelja da se nose s vlastitim emocijama, obiteljska struktura i stil odgoja (Rubenstein i Feldman, 1993, prema Vlah, 2013). U kasnijoj dobi, s početkom adolescencije, sve veći utjecaj na odabir obrazaca ponašanja ima vršnjački utjecaj. Vlah (2013) smatra da se ponavljanjem istih ili sličnih obrazaca ponašanja prilikom rješavanja sukoba u ranoj i srednjoj dječjoj dobi, kao i u adolescenciji, djeci omogućava socijalno učenje i formiranje identiteta.

2.3.3. Pristup rješavanju sukoba

Ljudi se u situacijama sukoba ponašaju na različite načine – neki se pokušaju dogovoriti, neki verbalno ili fizički napadaju, neki se pasivno povlače, neki pokušaju započeti drugu temu, a neki se uopće ne mogu snaći. Takve različite načine reagiranja, s obzirom na odnos među sukobljenima i ishod rješenja sukoba, Ajduković i Sladović-Franz (2003) sažimaju na sljedeće pristupe:

- pobjeda – poraz: *Ja ću dobiti što trebam, a ti ćeš nećeš.*
- poraz – pobjeda: *Ti ćeš dobiti što trebaš, a ja neću.*
- poraz – poraz: *Ni jedan od nas neće dobiti što nam treba.*
- pobjeda – pobjeda: *Oboje ćemo dobiti što trebamo.*

Prilikom odabira jednog od navedenih pristupa, važno je definiranje problema jer se na taj način određuju očekivanja sudionika. Ako se prilikom definiranja problema u fokus stavlja razgovor kojim se otkrivaju stvarne potrebe sukobljenih strana, tada se, prema Ajduković i Pečnik (1994), usmjerava na pronalaženje rješenja kojim obje strane pobjeđuju. S druge strane, sukob nije moguće uvijek riješiti *pobjeda-pobjeda* orijentacijom. Međutim, ono što je važno je da se prilikom rješavanja sukoba promijeni početna *pobjeda-poraz* orijentacija te da se ravnomjerno zadovolje potrebe svih uključenih u sukob.

Iako se to u konfliktnim situacijama zasigurno priželjkuje, ne postoji jedan utvrđeni način koji pruža jamstvo za rješenje sukoba. Ipak, Ajduković i Pečnik (1994) navode da se uspješnim pokazalo pristupanje sukobu kao problemnoj situaciji koju je moguće analizirati pomoću sljedeća četiri pitanja:

1. U čemu je problem? Što se dogodilo?

Na ovo se pitanje nerijetko kao odgovor dobivaju razne optužbe pa tako izgleda kao da je problem jedna od osoba u sukobu. Da bi se u situaciji sukoba usmjerilo na problem, a ne na osobu, potrebno je opisati taj problem na način da se obje strane mogu složiti.

2. Kako se osjećaš u vezi s time?

Osjećaji poput ljutnje, straha, frustracije i nesigurnosti važan su dio konfliktnih situacija i potrebno ih je izraziti i pritom paziti da se ne izražavaju na način da se nekoga vrednuje ili prosuđuje. Iz tog razloga, potrebno je govoriti iz tzv. ja-pozicije, odnosno na način da se izražavaju vlastiti osjećaji i naglašavaju posljedice koje djelovanje druge osobe ima na nas.

3. Što želite da se dogodi?

Ovo se jednostavno, a važno pitanje u sukobima često preskoči. U ovoj je fazi rješavanja problema potrebno pojasniti koje su najvažnije, temeljne potrebe sukobljenih strana, što najviše žele izbjeći, u čemu je suština onog što žele, a što im je manje važno. Takvim se pristupom stvara slika o tome što je svakoj od strana u sukobu važno postići.

4. Što se zaista može učiniti?

Ovdje je naglasak na praktičnim koracima koji su prihvatljivi objema stranama, a mogu pridonijeti poboljšanju situacije. Pritom nije korisno tražiti savršeno rješenje već prikupiti što više različitih ideja o mogućim postupcima prije no što ih se podvrgne kritičkoj provjeri.

2.3.4. Metode, tehnike i stilovi rješavanja sukoba

Metode

Kada je riječ o metodama rješavanja sukoba obično se one dijele na:

1. Autoritarne metode rješavanja sukoba (arbitraža i suđenje)
2. Alternativne metode rješavanja sukoba (pregovaranje, mirenje, medijacija)

Kod autoritarnih metoda sukobljene strane imaju malo kontrole nad samim sukobom i gotovo je uvijek prisutna treća strana „koja se upliće u sukob kako bi donijela odluke utemeljene na dokazima, argumentima, pravnoj osnovi, ali i na vlastitim predrasudama ili osobnim interesima koristeći neka postojeća pravila i kriterije za utvrđivanje krivnje“ (Ibišević-Muminović i Pijaca, 2009, 31). Odabirom ovakvih metoda, potrebe strana u sukobu su najčešće zanemarene te se, u velikom broju slučajeva, ne zadovoljavaju potrebe jedne ili obje strana u sukobu.

S druge strane, kod alternativnih metoda same strane uključene u sukob imaju puno više kontrole nad procesom rješavanja, ali i nad ishodom sukoba. Treća strana (ako je uopće ima) je uglavnom nepristrana, a sam ishod ovisi o sukobljenim stranama. Ibišević-Muminović i Pijaca (2009) navode tri alternativne metode rješavanja sukoba: pregovaranje, mirenje i medijaciju.

a) Pregovaranje

Riječ je o jednoj od najčešće upotrebljivanih metoda rješavanja sukoba. Tom se metodom svakodnevno koriste članovi obitelji, poslovni suradnici, učenici i djelatnici u školi, prijatelji. Prilikom pregovaranja, sukobljene strane pokušavaju kroz direktnu komunikaciju prepoznati

stavove te međusobne sličnosti i razlike te na taj način doći do rješenja. S obzirom na to da postoji povjerenje među stranama i želja za rješenjem u kojem će svaka strana minimalno izgubiti, u pregovaranje se ne upliće treća strana.

b) Mirenje

Mirenje dolazi od latinske riječi *conciliare* što znači nešto dati ili pozvati na zajedničko rješavanje. Riječ je o terminu kojeg neki izjednačavaju s terminom medijacije iako ova dva pojma nisu istoznačna. Mirenje je usmjereno na obnavljanje dobrih odnosa među sukobljenim stranama te je, za razliku od medijacije, cilj mirenja pomirenje strana i cijeli je proces rješavanja sukoba usmjeren na taj rezultat. Osim toga, za mirenje je moguće imati samo dvije strane bez uplitanja treće osobe, dok medijacija uključuje i prisustvo treće osobe.

c) Medijacija

Medijacija dolazi od latinske riječi *mediare* što znači stati između dvije osobe, podijeliti na pola, posredovati. Ovo je metoda kojom sukobljene strane, uz pomoć treće osobe, dolaze do obostrano zadovoljavajućeg rješenja. Medijacija je dobrovoljan proces, odnosno sukobljene strane same pokreću postupak medijacije ili daju svoj pristanak za isti. Međutim, kako bi se do te metode rješavanja sukoba uopće došlo, potrebno je da su strane upoznate sa samim procesom medijacije i da razumije što ona obuhvaća.

Budući da se većina autora koji pišu o sukobima u nekom trenutku referira na medijaciju, ta je metoda detaljnije istražena i pojašnjena u sljedećem poglavlju ovog rada.

Tehnike

Tehnika rješavanja sukoba osigurava siguran, strukturiran način smirivanja uvrijeđenosti, emocija i razlika u mišljenju kako bi sukob mogao biti od koristi. Prilikom odabira tehnike rješavanja sukoba, dobro je uzeti u obzir sljedeće četiri stvari:

1. *Tko je uključen?* Važno je uzeti u obzir koliko je osoba uključeno, koliko su stari i koliko su ljuti te istražiti koje su njihove potrebe. (Ovo posljednje se detaljnije istražuje nakon što se definira problem.)
2. *Je li pravo vrijeme?* Trebalo bi procijeniti ima li dovoljno vremena da se sukob riješi odmah ili je bolje pričekati da se sudionici prvo „ohlade“.
3. *Koliko je primjerena određena tehnika rješavanja sukoba?* Važno je definirati problem, odrediti o kojoj je vrsti sukoba riječ te procijeniti koliko je određena tehnika primjerena za rješavanje upravo te vrste sukoba. Također, važno je procijeniti je li tehnika toliko napredna da sudionike prvo treba upoznati s njome i uvježbati je.

4. *Treba li rješavanje sukoba biti javno ili privatno?* Budući da situacije sukoba nerijetko budu neugodne za sudionike, važno je procijeniti je li situacija prikladna za javno rješavanje. Ukoliko se radi o sukobu učenika u razredu treba se pitati bi li razred imao koristi kada bi prisustvovao rješavanju sukoba te ima li se uopće vremena posvetiti javnom rješavanju (Kreidler, 1984).

Budući da autori navode velik broj različitih tehnika rješavanja sukoba, a uzimajući u obzir da nije potrebno ni svrhovito nabrajati sve od njih, slijedi prikaz tehnika najprimjerenijih za rješavanje sukoba među učenicima preuzetih od Ajduković i Pečnik (1994) i Kreidler (1984).

- Učenje opažanjem ili modeliranje

Kroz aktivnosti u kojima se koriste mehanizmi učenja opažanjem, djeca posredno doživljavaju suočavanje s problemima i njihovo rješavanje. Takve aktivnosti potiču otkrivanje i procjenjivanje različitih mogućnosti reagiranja u sukobima, a samim proširivanjem dječjeg iskustva o rasponu mogućih reakcija i njihovih posljedica, spomenute aktivnosti pripremaju djecu za rješavanje sličnih sukoba u budućnosti.

- Skečevi

Ovo je tehnika u kojoj se učenicima zadaje njima poznata i važna konfliktna situacija o kojoj raspravljaju u malim grupama i pokušavaju sami osmisliti rješenje. Odabrano rješenje, učenici zatim preobrazu u skeč ili igrokaz i izvode pred ostatkom razreda. Učiteljeva je uloga da sažima različita iznesena rješenja i potiče djecu na raspravu o njima i tome kako su se osjećala glumeći ih.

- Pričanje priče/prepričavanje (eng. storytelling)

Tehnika prepričavanja pomaže djeci da se udalje od konfliktna situacije kako bi mogli raspravljati o svom ponašanju. Ovaj način je posebno dobar za javno rješavanje sukoba. Kreidler (1984) navodi da bi se ova tehnika trebala odvijati prema sljedećim koracima:

1. Prepričati konfliktnu situaciju koristeći „Jednom davno“ format.
2. Kada priča dođe do točke sukoba, stati i pitati razred da predloži moguće načine njegova rješavanja.
3. Integrirati jedan od prijedloga u priču i ispričati priču do kraja.

4. Pitati prave sudionike nekog sukoba bi li takav rasplet priče odgovarao njihovim potrebama te bi li, sljedeći put kad se javi problem, stvar mogli riješiti na takav način.

Ovakav pristup omogućava učenicima dovoljan odmak kako bi analizirali situaciju i svoje ponašanje bez da se osjećaju napadnuto.

- Igranje uloga

Igranje uloga kao tehnika rješavanja sukoba uključuje glumljenje konfliktne situacije koja se dogodila kako bi se učenicima pomoglo da osvijeste svoje ponašanje iz druge perspektive. Ovom se tehnikom učenicima može ukazati na nedjelotvornost nekih reakcija prilikom sukobljavanja te ih potaknuti na isprobavanje drugih načina reagiranja. Učenicima se može zadati neki scenarij ili mogu sama predložiti konfliktnu situaciju, a moguće je i korištenje ove tehnike za rješavanje upravo prisutnih sukoba u grupi. U tom je slučaju vrlo korisna tehnika zamjena uloga, u kojoj se od učenika traži da nastupe sa stajališta svojih protivnika. Igranje uloge protivnika omogućava učenicima uviđanje problema iz druge perspektive i bolje razumijevanje protivnika. Ipak, prije nego se krene sa igranjem uloga kao tehnikom rješavanja sukoba, potrebno je učenicima omogućiti da vježbaju na nekim hipotetskim situacijama koje su manje prijeteće od stvarnih konfliktnih situacija.

Prethodno su navedene tehnike dobar način da se učenike potakne na razmišljanje i uključi ih se u rješavanje različitih konfliktnih situacija, dok su sljedeće tri tehnike zapravo načini smirivanja izraženih emocija te se njihovim korištenjem većinom ne stavlja veliki naglasak na propitkivanje i rješavanje nastalog sukoba.

- Hlađenje (eng. cooling off)

Kada sukob postane toliko napet da dođe do nasilja, sudionici najvjerojatnije neće moći razriješiti stvar na nenasilan način dokle god se ne umanje neke iskazane emocije. Postoji nekoliko načina za umirivanje sukobljenih učenika: 1) određivanje kutaka za hlađenje, 2) predložiti učenicima tehnike dubokog disanja, 3) predložiti sukobljenim učenicima da sjede u tišini nekoliko minuta.

Hlađenje je zapravo tehnika deeskaliranja, odnosno smirivanja sukoba, a ne njegovog rješavanja čije je tehničko ime odgađanje. Međutim, ponekad se dvoje sukobljenih ohlade do razine da shvate da bi najradije zaboravili na cijelu tu situaciju. U tom slučaju valja provjeriti sa obje strane je li preostalo još kakvog negodovanja te nakon toga ostaviti stvar na miru.

- Izgladivanje (eng. smoothing)

Izgladivanje je zapravo prelaženje preko sukoba. Postoje situacije u kojima je to najbolji pristup. Učitelji nemaju uvijek vremena raditi na sukobu, a i neki sukobi su kratkotrajni i ne zahtjevaju toliki angažman. Međutim, korištenje ove tehnike je ponekad upitno. Prvo, koristi se prečesto ako se uzme u obzir to da je izgladivanje samo profinjeniji naziv za izbjegavanje sukoba. To zapravo i nije tehnika rješavanja sukoba zato što se situacija ne rješava pa čak ni ne propituje. Nadalje, sukob koji se učitelju ne čini značajan, sudionicima sukoba može biti vrlo važan. S obzirom na sve navedeno, sukobi bi se trebali izgladivati samo kada je to stvarno potrebno.

- Predah/pauza (eng. time out)

Ova tehnika je korisna za odvikavanje učenika od toga da ovise o učitelju i očekuju od njega da riješi sve njihove sukobe. Koraci su sljedeći: kada učenici dođu sa sukobom, učitelj ih pošalje u miran kutak u prostoriji te im daje tri minute vremena da prorade problem bez njegove pomoći. Nakon tri minute učitelj provjerava jesu li smislili rješenje i ako nisu, sasluša obje strane priče i odlučuje što dalje, a ako su smislili rješenje, pohvaljuje ih i pita za objašnjenje.

Ova se tehnika ne može koristiti kada su učenici ljutiti i razdraženi i kada bi se opet mogli početi svađati. Može se koristiti u situacijama kada je situacija relativno smirena i učitelj smatra da bi sudionici mogli sami smisliti rješenje.

Stilovi

Thomas i Kilmann (1974) razvili su tzv. Thomas-Kilmann model prepoznavanja stilova ponašanja u situacijama sukoba. Oni navode kako postoji pet mogućih stilova rješavanja sukoba, a to su:

1. Natjecanje
2. Izbjegavanje
3. Prilagodba
4. Kompromis
5. Suradnja.

Thomas-Kilmann instrument je osmišljen za procjenjivanje ponašanja pojedinca u konfliktnim situacijama, odnosno situacijama u kojima su interesi dviju osoba nekompatibilni. U takvim situacijama možemo promatrati ponašanje osobe s obzirom na dvije temeljne

dimenzije: 1) asertivnost, tj. u kojoj mjeri osoba pokušava zadovoljiti vlastite interese i 2) kooperativnost, tj. u kojoj mjeri osoba pokušava zadovoljiti interese druge osobe.

Vlah (2013) to objašnjava na sljedeći način: visoka angažiranost u brizi za sebe i niska u brizi za druge karakterizira *natjecanje*, niska angažiranost u brizi za sebe i za druge karakterizira *izbjegavanje*, dok visoka angažiranost u brizi za druge ali niska u brizi za sebe karakterizira *prilagodbu*. Visoka angažiranost u brizi za sebe i za druge karakterizira *suradnju* dok *kompromis* karakterizira srednja angažiranost u brizi za sebe i za druge.

Spomenute dvije temeljne dimenzije ponašanja mogu se iskoristiti za definiranje ranije spomenutih pet specifičnih stilova upravljanja sukobima.

Natjecanje je nametljivo i nesuradničko – pojedinac zadovoljava vlastite interese na štetu druge osobe. To je stil usmjeren na moć u kojem osoba koristi sva raspoloživa sredstva kako bi osigurala vlastitu poziciju i jako smanjuje mogućnost rješavanja sukoba, a kod suparnika se stvara želja za osvetom. Korištenjem ovog stila rješavanja sukoba, sukob postaje bitka za ostvarivanje prednosti od čega nužno trpe sve uključene strane: strani koja gubi ograničava se sposobnost uspostavljanja dugotrajnih odnosa, a pobjednik se, iako kratkotrajno u prednosti, mora suočiti s faktorom osvete.

Izbjegavanje je nenametljivo i nesuradničko – pojedinac ne zadovoljava odmah ni vlastite interese ni interese druge osobe te ne obraća pažnju na sukob. U ovom obrascu prisutno je najčešće pogrešno vjerovanje kako će sukob nestati u slučaju pretvaranja da ne postoji. Izbjegavanje odlaže sukob i često mu dozvoljava da eskalira, a frustriranost postaje sve veća. Vlah (2013) navodi da postoji više razloga za izbjegavanje. Primjerice, kada osoba troši mnogo energije nastojeći izbjeći kontakte s ljudima drugačijih stavova, vrijednosti, životnih stilova ili drugih obilježja ili kada osoba koristi izbjegavanje zbog nedostatka samopouzdanja za suočavanje s problemom.

Izbjegavanje može poprimiti oblik diplomatskog odmaka od sukoba, odgađanja sukoba do povoljnijeg trenutka ili potpunog povlačenja od ugrožavajuće situacije.

Prilagodba je nenametljiva i suradnička, odnosno suprotna natjecanju. Kada se prilagođava, pojedinac zapostavlja vlastite interese kako bi zadovoljio interese druge osobe – riječ je o činu samopožrtvovnosti kada se pojedinac pokorava potrebama druge osobe ili prihvaća njezino stajalište iako to zapravo ne želi. Ovaj je stil rijetko djelotvoran, a njegovom se primjenom stvara iluzija da su osnovni problemi odstranjeni dok zapravo važna pitanja ostaju nerazmatrana i nerazjašnjena. Riječ je o brzopoteznim rješenjima koja prikrivaju sukob, pritom držeći sudionike u lažnom uvjerenju da su ga prekinuli u samom početku. Osobe koja

koriste ovaj stil nisu uvjereni u djelotvornost vlastitih vještina rješavanja sukoba ili se boje da će otkrivanje pravog problema pojačati emocionalne reakcije.

Kompromis je srednje nametljiv i srednje suradnički. Cilj je pronaći neko svrhovito rješenje prihvatljivo objema stranama, a koje djelomično zadovoljava interese sukobljenih strana. Radi se o stilu koji je negdje između stilova natjecanja i prilagodbe. Kompromis je stil u kojem se pojedinac odriče više nego u natjecanju, ali manje nego u prilagodbi. Nadalje, to je stil u kojem se problemu pristupa izravnije nego u izbjegavanju, ali ne istražuje ga se toliko dubinski kao u suradnji. Kompromis se odnosi na brzo pronalaženje prihvatljive središnje pozicije među sukobljenim stranama. Kada se sukob rješava na ovaj način, tada je rezultat: a) nastojanje obje strane da ostvare samo prednosti i b) postavljanje nerealnih zahtjeva za koje se unaprijed zna da neće biti prihvaćeni.

Suradnja je nametljiva i suradnička, odnosno suprotna izbjegavanju. Ona uključuje pokušaj zajedničkog rada s drugom osobom kako bi se pronašla rješenja koja u potpunosti zadovoljavaju interese obje osoba, pri čemu se, osim vještina rješavanja sukoba, koriste i vještine za izgrađivanje međuljudskog odnosa koje se oslanjaju na konstruktivni dijalog. Ovaj se stil odnosi na dubinsko istraživanje nastale situacije u svrhu identifikacije briga dvaju pojedinaca koje su u podlozi problema i pronalaska zadovoljavajućeg rješenja za obje strane. Suradnja između dviju osoba može se odnositi na istraživanje neslaganja kako bi se spoznala međusobno različita stajališta, slaganje da se dogovore oko nekog zahtjeva umjesto da uđu u sukob resursa ili konfrontaciju i pokušaj pronalaska kreativnog rješenja za interpersonalni problem.

Spomenutih pet stilova, Weeks (2000) razmatra kroz razine rješavanja sukoba pri čemu je svaka viša razina ujedno funkcionalno vrednija za kvalitetu upravljanja sukobom (prema Vlah, 2013). Tako je *suradnja* na najvišoj razini, a dosegnuta je kada obje strane u sukobu nađu rješenje u kojem se susreću neke individualne i zajedničke potrebe. *Prilagodba* i *kompromis* su na srednjoj razini koja je dosegnuta kada strane u sukobu dođu do zajednički prihvatljivog sporazuma uz pomoć kojeg se, za određeno vrijeme, rješava pojedinačni sukob. Zadnja i ujedno najniža razina, na kojoj su *natjecanje* i *izbjegavanje*, se doseže kada jedna strana pobijedi ili se podredi zahtjevima druge strane ili kada se odnosi prekinu na zajedničku štetu.

2.3.5. Medijacija

Medijacija ili posredovanje je specifičan pristup rješavanju sukoba pri čemu se nepristrana treća osoba uključuje u sukob kako bi vodila sukobljene strane do rješenja koje oni sami osmišljaju, predlažu i dogovaraju. Takvo dobrovoljno posredovanje, zaključuju Roush i Hall (1993), pomaže definirati i razjasniti sporne probleme i potrebe, izraziti vlastite osjećaje i strahove, zamisliti idealni scenarij rješavanja sukoba, osmisliti raspon mogućih rješenja te postići dogovor koji ide svima u prilog.

Prilikom korištenja ove metode u učionici, važno je da posrednik bude osoba čiju nepristranost i pravednost učenici ne dovode u pitanje. Ajduković i Pečnik (1994) navode da su posrednici većinom odrasli ljudi, ali, u novije vrijeme, sve više učenika starije osnovnoškolske dobi počinje usvajati te vještine te pomagati vršnjacima pri rješavanju sukoba. Isto tvrde i Čudina-Obradović i Težak (1995) te navode kako se u mnogim školama na Zapadu, od otprilike 3. razreda, uvode programi kojim učenici stječu vještine posredovanja, odnosno točno određene vještine komunikacije i rješavanja sukoba među vršnjacima.

Vještine posredovanja koje steknu u školi, učenici često počinju koristiti i kod kuće pa su u mogućnosti rješavati i sukobe u obitelji na produktivniji način. Osnovne vještine posredovanja koje autori navode su sljedeće: aktivno slušanje i uzimanje u obzir obiju strana, zauzimanje nepristrane uloge, povjerenje i diskrecija prilikom razgovora, analiza cjelokupne konfliktne situacije, kritičko mišljenje te priprema i organizacija informacija, prihvaćanje činjenica i osjećaja, ali odbacivanje optužbi i uvreda (Roush i Hall, 1993; Čudina-Obradović i Težak, 1995; Zimmer, 2001).

U fokusu ove metode nije optuživanje određene osobe ni pronalaženje krivca već zajedničko osmišljanje strategije koja svakom sudioniku može pomoći u sličnoj situaciji ubuduće. Ključni element ove metode je, prema Zimmer (2001), aktivno sudjelovanje svih strana u sukobu, odnosno grupna suradnja. Nadalje, sudionike medijacije potiče se na sagledavanje konfliktne situacije iz različitih kuteva, odnosno na objektivno sagledavanje situacije koje podrazumijeva uzimanje u obzir različitih perspektiva istog problema.

Učitelj u ulozi posrednika

Učitelji su ti koji prvi uočavaju probleme u svojim razredima, bez obzira na to osjete li sami određene tenzije među učenicima ili im se učenici obrate u vezi neke situacije. Ukoliko učitelji nisu dovoljno educirani i ne posjeduju određena znanja i vještine koje primjenjuju u svom razredu i prenose na učenike, teško je očekivati od učenika da posjeduju ista ta znanja i

vještine i primjenjuju ih prilikom rješavanja sukoba. Činjenica je da se učitelji svakodnevno susreću sa sukobima na svom radnom mjestu pa im ponekad ne pristupaju na pravilan način što je najčešće posljedica nedostatka vremena i/ili nedostatka vještina potrebnih za drugačije sagledavanje sukoba.

U Zagrebu je 2009. godine održana konferencija *South East Europe Mediation Forum* na kojoj je voditeljica radionice, B. Hopkins, iznijela podatak kako nastavnici u Velikoj Britaniji imaju najkraći životni vijek od svih ostalih profesija što je, prema njoj, najviše posljedica stresa uzrokovanog učestalim sukobima s kojima se susreću na radnom mjestu (prema Ibišević-Muminović i Pijaca (2009)).

Svi su sudionici obrazovnog procesa (ravnatelji, stručni suradnici, učitelji i učenici) u većoj ili manjoj mjeri svjesni činjenice da neriješeni sukobi negativno utječu na cjelokupan obrazovni proces. Takvi sukobi prekidaju nastavu, uzimaju ionako kratko vrijeme predavanja, utječu na porast tenzija, pridonose sukobima i nasilju kako među učenicima tako i između učenika i učitelja. Prema tome, primjenjivanje medijacije u školi je važno jer uči učenike ali i učitelje vještinama potrebnim za rješavanje sukoba na način da svatko zadovolji svoje potrebe.

Uloga učitelja u medijaciji može uključivati direktnu pomoć učenicima u sukobu ili rješavanje problema u malim skupinama kojem je cilj poticanje grupne uključenosti u proces rješavanja sukoba (Silver i Harkins, 2007). Drugim riječima, cilj je osnažiti djecu na način da im se pokaže da oni sami imaju kontrolu nad time kako pristupaju interpersonalnim sukobima. Kako bi na pravilan način provodili medijaciju u svom razredu, učitelji bi trebali: biti pravedni i dosljedni, predstavljati autoritet učenicima (koji nije vezan uz njihovu učiteljsku poziciju već uz njihove vrijednosti, znanje i iskustvo), biti otvoreni za različite stavove i rješenja, održavati komunikaciju između suprotstavljenih učenika te biti objektivni i diskretni.

Cohen (2005) navodi da su tradicionalne metode rješavanja sukoba, poput arbitraže, suđenja ili pak izbjegavanja, ponekad uspješne ali se pritom postavlja pitanje rješavaju li se njima stvarno sukobi ili se samo trenutno ublažavaju situacije koje kasnije mogu prerasti u nasilje. Osim toga, spomenute je metode gotovo nemoguće koristiti u situacijama sukoba koji uključuju vrlo izražene emocije ili neke osjetljive teme. Iako tradicionalne metode ponekad u određenim situacijama mogu biti uspješne, njima se nikako ne može postići ono što se postiže medijacijom.

U svom priručniku, Richard Cohen navodi što se to tradicionalnim metodama ne postiže:

- učenici ne svladavaju vještine upravljanja sukobom kako bi samostalno rješavali svoje sukobe
- ne radi se na prevenciji sukoba već se njime počinje baviti kad je već na granici eskaliranja
- učenike se ne upoznaje s metodama kao što je medijacija već im se od početka nameće stav kako u sukobu pobjeđuje jedna strana, pri čemu odluku donosi autoritet
- unutar samog obrazovnog sustava nedostaje stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, socijalnih pedagoga) koji su osposobljeni i educirani u vještinama rješavanja sukoba te prenošenje znanja o medijaciji i drugim alternativnim metodama rješavanja sukoba (Cohen, 2005).

Vršnjačka medijacija

Vršnjački sukobi ukazuju učenicima na to da druge osobe imaju razmišljanja, osjećaje i stajališta koja su drugačija od njihovih. Osim toga, sukobi pojačavaju dječju osjetljivost na to kako njihovo ponašanje utječe na druge. Učenici koji ispravno zaključuju o mislima i osjećajima drugih su manje skloni uključivanju u destruktivne sukobe. Pokazalo se, prema Lane-Garon (2000), da su djeca (od 10. godine nadalje) koja su svladala strategije upravljanja sukobima manje podložna nasilju i vršnjačkom pritisku. Osobine takve otporne djece su: 1) empatija, 2) vještine učinkovite komunikacije, 3) fleksibilnost i 4) vještine rješavanja problema. Osim spomenutih osobina, za smanjivanje pojavnosti vršnjačkih sukoba i nasilja među učenicima važna je provedba programa vršnjačke medijacije.

Program vršnjačke medijacije, s kojim bi se trebalo započeti u 3. ili 4. razredu osnovne škole, je učinkovit način da škole smanje nasilje, osnaže učenike i nauče ih kako se nositi sa teškim ili ugrožavajućim situacijama s kojima se suočavaju u školi i kasnije kao pripadnici društva. Tom se metodom pomaže učenicima razviti vještine razumijevanja sukoba, povjerljivosti, učinkovite komunikacije i aktivnog slušanja (Block i Blazej, 2005), a sam proces uključuje praktičnu aplikaciju tih vještina u stvarnim situacijama i pomaže učenicima riješiti potencijalno napete situacije na pozitivan i konstruktivan način (Opffer, 1997).

Također je važno da i učenici koji nisu posrednici uče o postojanju prostora za konstruktivno rješavanje sukoba. Uz to što im je omogućena obuka za samostalno rješavanje

sukoba, svjesnost da u njihovoj školi postoji siguran i prilagođen mehanizam upravljanja sukobima mijenja njihov stav prema sukobu.

Cilj vršnjačke medijacije je omogućiti školi da postane zdravija, pozitivnija i sigurnija okolina za učenje i razvoj na način da se učenicima omogućava uvid u vlastitu perspektivu i bolje razumijevanje sebe ali i drugih, smanjuje otuđenost, uskraćivanje prava i bespomoćnost koje neki učenici osjećaju te osigurava snažan osjećaj suradnje unutar školske zajednice (Opffer, 1997).

Jedan od početnih koraka uvođenja promjena u škole je spajanje vršnjačke medijacije sa kurikulumima usmjerenim na rješavanje sukoba u razredu. Pri tome valja voditi računa o tome da je, osim educiranja učenika, neophodno i nezaobilazno ujedno educirati učitelje i stručne suradnike u školi. Učitelji i stručni suradnici koji nisu upoznati sa ni uključeni u program vršnjačke medijacije, ne samo da iskazuju manjak razumijevanja i uvažavanja takvih programa već neki od njih iskazuju neprijateljski stav prema njima. Ta poražavajuća činjenica ističe još jednu komponentu rješavanja sukoba koju učitelji često znaju previdjeti – učenje i korištenje vještina rješavanja sukoba od strane odraslih osoba. Kada odrasle osobe u školi usvoje spomenute vještine, uvećava se mogućnost stvaranja snažnijih kolegijalnih odnosa među školskim osobljem. Dakle, kolegijalnost i suradnja poboljšavaju poučavanje i uvjete rada iz perspektive učitelja, a samim time i ishode učenja iz perspektive učenika.

2.3.6. Programi rješavanja sukoba

Istraživanjima se pokazalo da se učitelji osjećaju nedovoljno spremnim na suočavanje s lošim ponašanjem učenika te da se na razini škola rijetko primjenjuju programi namijenjeni rješavanju sukoba koji bi učenicima omogućili stjecanje potrebnih socijalnih vještina i iskustava (Siyez, 2009, prema Sagkal, Turnuklu i Totan, 2016). Budući da nekorištenje takvih programa predstavlja ozbiljan rizik dječjem i adolescentskom razvoju, odgovornost je škole da ih implementira u svoj rad. Dakako podrazumijeva se da bi voditelji tih programa trebali proaktivno raditi i surađivati sa školama kako bi se učenicima omogućilo da steknu temeljne životne vještine i da iste svladaju u sigurnoj školskoj okolini.

Jedan takav program, CRC, odnosno Creative Response to Conflict program, predlažu Prutzman i suradnici (1978). Oni navode da su tri glavna cilja tog programa unutar razreda: 1) razvoj otvorenosti prema zajednici u kojoj učenici izražavaju želju i sposobna su uspostaviti otvorenu komunikaciju; 2) pomoć učenicima da osvijeste važnost ljudskih emocija i nauče

dijeliti vlastite emocije i 3) zajedničko istraživanje jedinstvenih osobnih načina na koje učenik može reagirati na probleme i početi sprečavati ili rješavati sukobe.

CRC je cijenjen i pouzdan program rješavanja sukoba često korišten u radu s djecom u razdoblju srednjeg djetinjstva, razvijen od strane istoimene organizacije, Creative Response to Conflict u Nyacku, New York. Ovim se programom provode dobro primjerene razredne aktivnosti u okviru pet tematskih područja: afirmacija, komunikacija, suradnja, rješavanje problema i osvještavanje predrasuda (Sandy, 2006).

Za djecu u razdoblju srednjeg djetinjstva CRC omogućava korištenje kompleksnijih i suradljivih pristupa razvoju vještina – primjerice, od učenika se traži da reagiraju na konfliktni scenarij pomoću oluje ideja (brainstorming) i rješavanja problema u kooperativnim grupama. CRC također priprema učenike (počevši od trećeg razreda) da budu vršnjački medijatori koji pomažu drugoj djeci riješiti sukobe u razredu ili na školskom igralištu. Takav pristup, koji promiče vještine sagledavanja stvari iz različitih perspektiva i rješavanja problema, osobito je uspješan kod učenika u razdoblju srednjeg djetinjstva jer se isprepliće s njihovim pojačanim oslanjanjem na vršnjake za afirmacijom i potrebom za autonomnošću i neovisnošću.

Prilagodba kurikuluma

Kurikulumi javnih škola tradicionalno gledaju na sukob kao na korpus znanja umjesto da mu pristupaju kao prilici za razvoj vještina. Također, sukobima se većinom pristupa kao nastavnoj jedinici, što se primarno obrađuje kroz upamćivanje činjeničnih i brojčanih podataka o poznatim sukobima kroz povijest (Levy, 1986). Iako se unutar razreda ponekad koriste simulacije i rad u malim skupinama, učitelji većinom ne prezentiraju sukob kao normalan dio ljudskog života koji može predstavljati nešto pozitivno. Takav nedostatak svijesti i pratećeg razvoja vještina šteti učenicima kasnije u životu (kao što je naštetilo i njihovim učiteljima) jer ne rješavaju vlastite konfliktne situacije što im uzrokuje neprekidan stres (Levy, 1989). Iz tog razloga javlja se velika potreba za razvojem proširenog kurikuluma u tom području, koji bi obuhvaćao teorijska polazišta i činjenice kao i praktične smjernice za djelovanje u razredu.

Suvremeni bi se kurikulumi osnovnih i srednjih škola trebali prilagoditi na način da uključuju ranije spomenute programe učenja nenasilnog rješavanja sukoba. Levy (1989) predlaže da se prilikom implementacije u kurikulum, bilo da je jednostavna ili složena, građa o sukobima odabrana za podučavanje organizira prema nekom vremenskom slijedu i opsegu. Opseg se odnosi na dubinu i širinu sadržaja, dok se vremenski slijed odnosi na redoslijed

kojim bi se građa predstavila. Građa o rješavanju sukoba ne mora se predstaviti kao posebna jedinica, predmet ili radionica. Naprotiv, može se integrirati u svakodnevne razredne aktivnosti kao što se, primjerice, integriraju tehnike kooperativnog učenja.

2.3.7. Pregled istraživanja o sukobima

U ovom se poglavlju prikazuju empirijska istraživanja kako bi se dao pregled nekih dostupnih spoznaja o sukobima u svijetu i Hrvatskoj, uz naglasak na tome da je proveden puno veći broj istraživanja među adolescentima nego među djecom nižeg osnovnoškolskog uzrasta te da je većina istraživanja kvantitativne naravi.

Istraživanja u svijetu – adolescenti

Kao što je ranije spomenuto, brojni su istraživači pokušali ispitati ulogu načina rješavanja sukoba u ponašanju adolescenata. Tako su, primjerice, Gallo i Matthews (2006) pokušali utvrditi međusobnu povezanost psihosomatskih reakcija adolescenata i rješavanje sukoba mjereći anksioznost i izbjegavanje kao stil ponašanja u konfliktnim situacijama (prema Vlah, 2013). Black (2000) je ispitala važnost komunikacijskih vještina u situacijama sukoba te utvrdila da je povlačenje u sukobu u negativnoj korelaciji s komunikacijskim vještinama, pružanjem podrške i rješavanjem problema (prema Vlah, 2013).

Uloga obitelji primarna je za socijalizaciju djeteta što podrazumijeva i njezinu važnost u učenju ponašanja u sukobima. Ulogu obitelji istraživali su Wills i Resko (2006) te utvrdili da su eskalirajući sukob i odbijanje od strane roditelja povezani s adolescentskim neprilagođenim rješavanjem sukoba, što je također povezano s antisocijalnim ponašanjem (prema Vlah, 2013). Alexander i Schultz (2001) su svojim istraživanjem ispitali koja su područja bitna za sukobe među adolescentima i njihovim roditeljima (prema Vlah, 2013), dok su Van Doorn i suradnici (2007) longitudinalnim istraživanjem ispitali poveznicu između roditeljskih stilova rješavanja sukoba i usvajanja obrazaca rješavanja sukoba kod njihove djece (prema Vlah, 2013).

Vlah (2013) zaključuje da je naglasak na istraživanjima obrazaca ponašanja adolescenata u sukobima rezultat rastuće društvene pojave nasilja u školama.

Istraživanja u svijetu – predškolci

Vežano uz dobnu skupinu male djece, Vespo i Pederson (1995) su u sklopu svog istraživanja promatrali ponašanje djece u kontekstu spola te zaključili da je u tom razvojn

razdoblju utjecaj spola na nastanak sukoba minimalan (prema Vlah, 2013). Zaključili su da se sukobi kod vrlo male djece pojavljuju kao normalni komunikacijski procesi, ali da su načini rješavanja sukoba ipak spolno uvjetovani. Ustanovljeno je da dječaci predškolci više potiču grublji fizički kontakt, ruganje i fizičku borbu i zahtijevaju više moći nego djevojčice te takvim ponašanjem više naginju sukobima (Maccoby i Jacklin, 1987; Vespo i Pederson, 1995, prema Vlah, 2013).

Istraživanja u svijetu – niži razredi osnovne škole

Polemika o tome je li nasilje u školama u porastu ili o tome preuveličava li se porast stope nasilja u školama naglašava nedostatak istraživanja o prirodi i učestalosti pojave sukoba u prirodnom okruženju kao što je škola. Budući da istraživanjem teorijski polazišta o sukobima nije pronađen podatak o najčešćim oblicima sukoba među učenicima nižeg osnovnoškolskog uzrasta, slijedi pregled nekih istraživanja u svijetu kojima se ispitala pojavnost sukoba u osnovnim školama a) bilježenjem oblika sukoba prijavljenim od strane učenika ili b) bilježenjem oblika sukoba s kojima se radilo u sklopu programa vršnjačke medijacije.

Johnson i suradnici (1995) su istraživanjem provedenim u nižim razredima osnovne škole ustanovili da 81% sukoba započinje zbog problema u vršnjačkim odnosima te da su za te sukobe karakteristične fizička agresivnost (udaranje rukama i/ili nogama, grebanje i guranje) i verbalna agresivnost (korištenje pogrdnih naziva, vrijeđanje i prijetnje) (prema Johnson i Johnson, 1996).

Araki (1990) je proveo istraživanje o projektu vršnjačke medijacije implementiranom u osnovnu školu na Havajima te ustanovio da su najčešći oblici sukoba tračevi/glasine (27%), uznemiravanje (27%) i prepirke (20%) (prema Johnson i Johnson, 1996). Stem i Van Slyck (1986) navode da su najčešći oblici sukoba u osnovnim školama tračevi/glasine, sukobljavanje zbog prijateljskih ili ljubavnih veza te uznemiravanje (prema Johnson i Johnson, 1996).

Johnson, Johnson i Dudley (1992) su, istražujući sukobe u osnovnoj školi (1.-6. razred), ustanovili da većina sukoba uključuje omaložavanje i zadirkivanje (36%), prepirke na igralištu (22%) te sukob resursa (19%), a samo 12% sukoba uključivalo je fizičku agresivnost (prema Johnson i Johnson, 1996). Johnson i suradnici (1995) istraživali su pojavnost sukoba među učenicima 2.-6. razreda u školi i kod kuće (prema Johnson i Johnson, 1996). Ispostavilo se da se sukobi javljaju češće u školi nego kod kuće te da su sukobi koji se odnose na preferencije ili vrijednosti i resurse ili dostupnost češći kod kuće nego u školi. Fizičko

sukobljavanje i verbalna agresivnost bila je prisutna u 25% sukoba u školi te u samo 8% sukoba kod kuće. U oba se okruženja (dom i škola) javljalo samo nekoliko sukoba oko akademskih obveza (Johnson i sur., 1995, prema Johnson i Johnson, 1996).

Iako su se istraživanja provodila u osnovnim školama u gradskim i ruralnim područjima, rezultati su većinom podudarni. Najčešći oblici sukoba u školama su verbalno uznemiravanje (korištenje pogrđnih naziva, vrijeđanje), verbalne prepirke, tračevi/glasine, fizičko sukobljavanje te sukobljavanje zbog prijateljskih ili ljubavnih veza.

Istraživanja u Hrvatskoj – adolescenti

U našoj zemlji ima tek nekoliko istraživanja kojima su se istraživali obrasci rješavanja sukoba, i to prvenstveno kod adolescenata.

Primjerice Uzelac (2003) je vodio projekt pod nazivom „Maloljetni delikventi u sukobima“ s ciljem ispitivanja povezanosti školskog uspjeha učenika i njihovih stavova o poželjnim obrascima ponašanja u sukobima (prema Vlah, 2013). Bender-Masle (2003) je, također u okviru istraživačkog projekta Uzelca, pokušala utvrditi povezanost obilježja identiteta ispitanika i obilježja njihovih stavova o prihvatljivim obrascima ponašanja u sukobima (prema Vlah, 2013).

Mirolović-Vlah (2004) je provela istraživanje u kojem su razrednici u srednjim školama i odgajatelji u Domovima za odgoj u Rijeci i Puli i Odgojnom domu u Malom Lošinjcu procjenjivali ponašanje učenika strukovnih škola i korisnika ustanova za tretman poremećaja u ponašanju te iskazivali svoje stavove o sukobima (prema Vlah, 2013).

Prema navedenim istraživanjima moguće je zaključiti da obrasci ponašanja u sukobima ovise o različitim utjecajima te o biopsihosocijalnom razvoju pojedinca tijekom života. Nadalje, stavovi o sukobima uče se u obitelji, školi, među vršnjacima i drugdje (primjerice iz medija), pri čemu značajnu ulogu imaju spol i temperament pojedinca kao i socijalno-kulturno okruženje. Od osobite je važnosti usvajanje komunikacijskih i socijalnih vještina u ranoj razvojnoj dobi i usvajanje obrazaca društveno poželjnog ponašanja u sredinama u kojima dijete i adolescent odrasta (u školi i kod kuće), premda su obrasci ponašanja podložni promjenama i u odrasloj dobi.

Mišljenja sam da je pojavnost sukoba u školi u Hrvatskoj nedovoljno istražena. Teorijski su okviri ove tematike opširni i temeljito razrađeni, ali nedovoljno potkrepljeni istraživanjima u svakodnevnoj praksi škola. Budući da su sukobi učestala pojava u životima svih ljudi, trebalo bi ih se temeljitije istražiti s različitih aspekata. Kako je kod odraslih osoba

način nošenja sa sukobima već čvrsto definiran i rijetko se mijenja, trebalo bi se raditi na tome da se promišljanje sukoba i načina njihova rješavanja uvede u odgoj djece od najranije dobi. U kontekstu škole i obrazovanja može se raditi na tome da se educira nastavničko i ostalo osoblje škole te stručni suradnici, da se pokrenu radionice, predavanja i programi nenasilnog rješavanja sukoba kako za djecu tako i za roditelje i širu lokalnu zajednicu te da se provede prilagodba kurikuluma na način da se i učiteljima i učenicima ostavi neki prostor za „obradu“ i proučavanje sukoba i sličnih sadržaja koji jesu i koji će biti sastavni dio života svakog pojedinca.

3. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

3.1. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Uvod

Vršnjački su sukobi svakodnevna pojava i sastavni dio školskog života. Kao i u drugim sredinama, sukobi u školi, odnosno razredu, mogu djelovati pozitivno ili negativno. Drugim riječima, ovisno o postupanju u situacijama sukoba i načinima njihova rješavanja, vršnjački sukobi mogu oslabiti ili ojačati školsku sredinu – ako ih se ignorira ili pokušava riješiti na neprimjeren način, vršnjački sukobi unose nestabilnost i nesigurnost u razred i školu, a, osim toga, mogu dovesti i do pojave nasilja.

Kako je u radu već ranije navedeno, istraživanja vršnjačkih sukoba, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj, većinom su usmjerena na istraživanje sukoba u adolescentskoj dobi (Gallo i Mattews, 2006; Black, 2000; Wills i Resko, 2006; Alexander i Schultz, 2001; Uzelac, 2003; Bender-Masle, 2003, prema Vlah, 2013). Osim toga, istraživanja su na tom području većinom kvantitativna te se istražuju teme poput psihosomatskih reakcija u situacijama sukoba (Gallo i Mattews, 2006, prema Vlah, 2013), utjecaja načina rješavanja sukoba roditelja na odabir obrazaca rješavanja sukoba adolescenata (Van Doorn i sur., 2007, prema Vlah, 2013) ili stavovi o prihvatljivim obrascima ponašanja u sukobima (Bender-Masle, 2003, prema Vlah, 2013).

Istraživanja provedena među djecom osnovnoškolske dobi, posebice u nižim razredima osnovne škole, dosta su rjeđa i, također, uglavnom temeljena na kvantitativnim analizama. Primjerice brojna su istraživanja učestalosti pojave sukoba i najčešćih oblika sukoba u školi/razredu (Johnson i sur., 1992; Araki, 1990; Johnson i sur., 1995; Stem i Van Slyck, 1986, prema Johnson i Johnson, 1996; Maccoby i Jacklin, 1987; Vespo i Pederson, 1995, prema Vlah, 2013).

S obzirom na to da je taj aspekt, unutar široke tematike o sukobima, nedovoljno istražen, u sklopu ovog rada, empirijskim se istraživanjem ispituju učitelji razredne nastave u nižim razredima osnovne škole o pojavnosti sukoba među učenicima (u razdoblju od 1. do 4. razreda) te o načinima njihova rješavanja. Razlog zašto sam odabrala upravo učitelje razredne nastave je taj što smatram da je razdoblje srednjeg djetinjstva, odnosno rane školske dobi, ključno za stvaranje djetetove slike o sadašnjim i budućim odnosima s učiteljima i vršnjacima i za razvoj vještina rješavanja sukoba. S time u vidu, odlučila sam ispitati učitelje o njihovim razmišljanjima i postupcima vezanim uz pojavu sukoba među učenicima. Odabrala sam

ispitati učitelje 4. razreda jer na taj način mogu ispitati i utvrditi kako se mijenjao proces rješavanja sukoba od 1. do 4. razreda, odnosno od trenutka kada su se učenici prvi puta našli u školskom kontekstu pa do trenutka kada su se, postepenim rastom i razvojem, uz učiteljevo vodstvo, prilagodili školskom životu pa drugačije reaguju i postupaju u situacijama sukoba.

Ova je tema izrazito važna u suvremenoj školi i njezinim se istraživanjem može pružiti uvid u trenutno razumijevanje i prihvaćanje sukoba u školama. Osim toga, ispitivanjem i analizom najčešćih uzorka te vrsta i oblika sukoba i načina njihova rješavanja, moguće je utvrditi i osvijestiti potencijalne nedostatke u pristupu sukobima te, u skladu s time, uvesti određene promjene i unaprijediti odgojno-obrazovni rad škola. Samim time, tema je važna i za pedagojsku teoriju i pedagošku praksu kojima jedan od zadataka proučavanje, analiza i unapređenje odgojno-obrazovnog rada.

Problem i cilj istraživanja

Predmet ovog istraživanja su stavovi učitelja razredne nastave o načinima rješavanja sukoba među učenicima od 1. do 4. razreda osnovne škole.

Problem istraživanja: učiteljevo prepoznavanje uzroka, vrsta i oblika sukoba među učenicima u razredu te odabir primjerenih načina rješavanja sukoba s obzirom na dob i spol učenika.

Cilj istraživanja: ispitati i utvrditi prepoznaju li učitelji razredne nastave, odnosno, preciznije, četvrtih razreda osnovne škole, uzroke, vrste i oblike sukoba među učenicima, koji se načini rješavanja sukoba koriste u nižim razredima osnovne škole te mijenjaju li nastavnici svoj pristup ovisno o dobi (kroz vremenski period od 1. do 4. razreda osnovne škole) i spolu učenika.

Vrsta istraživanja: kvalitativno deskriptivno istraživanje.

Istraživačka pitanja

1. Koji su najčešći uzroci nastanka sukoba među učenicima?
2. Mijenjaju li se uzroci sukoba među učenicima tijekom školovanja (od 1. do 4. razreda)?
3. Koje su najčešće vrste i oblici sukoba među učenicima?
4. Koje načine (metode, strategije i stilove) rješavanja sukoba učitelji razredne nastave najčešće koriste?
5. Mijenjaju li se načini rješavanja sukoba učenika tijekom školovanja?
6. Dopuštaju li učitelji učenicima da sami rješavaju svoje sukobe?

7. Dolazi li do sukoba i/ili narušavanja odnosa između učitelja i učenika kao posljedica učiteljevog preuzimanja uloge posrednika u sukobu među učenicima?
8. Vode li učitelji razredne nastave evidenciju i evaluaciju (kratkoročne i/ili dugoročne) učinkovitosti primjenjivanih načina rješavanja sukoba na učenike?

Način provođenja istraživanja

U istraživanju se koristi polustrukturirani intervju s otvorenim pitanjima. Kontaktiraju se škole i pronalaze učitelji voljni sudjelovati u istraživanju. Učitelje se upoznaje sa predmetom i ciljem istraživanja te im se objašnjava postupak provođenja istraživanja. Učitelji dobrovoljno pristaju na intervju i snimanje odgovora. Intervjui traju otprilike 20 minuta, a svaki je učitelj intervjuiran zasebno.

Uzorak

Uzorak ovog istraživanja čini 10 učitelja i učiteljica razredne nastave, zaposlenih u osnovnoškolskom sustavu Republike Hrvatske, odnosno, konkretnije, u 5 osnovnih škola na području grada Zagreba. Iz svake su škole intervjuirani po jedan učitelj i jedna učiteljica. Učitelji/ce predaju u četvrtim razredima osnovnih škola. Prosječna je dob ispitanika 47,7 godina (najmlađi ima 29 godina, a najstariji 64 godine), a prosječna je duljina radnog staža ispitanika 23,2 godine (najkraći radni staž iznosi 4 godine, a najduži 42 godina).

Tablica 1 – Struktura uzorka ispitanika

Oznaka ispitanika	Dob učitelja/ice (godine)	Spol učitelja/ice	Duljina radnog staža (godine)
U1	48	Ž	26
U2	57	M	34
U3	58	Ž	35
U4	51	M	26
U5	48	Ž	16
U6	29	M	4
U7	33	Ž	10
U8	54	M	32
U9	35	Ž	7
U10	64	M	42

Postupci i instrumenti

Instrument koji se koristi je polustrukturirani intervju s otvorenim pitanjima za koja se očekuju specifični odgovori učitelja, a iz kojih se razvija dijalog.

Obrada podataka

Svi su intervjui transkribirani, nakon čega su odgovori analizirani i komentirani prema područjima koja su posebno naznačena u obradi rezultata. Nakon kvalitativne obrade podataka izneseni su zaključci i naznačeno je u kojoj se mjeri podudaraju s dosadašnjim teorijskim spoznajama o vršnjačkim sukobima učenika.

3.2. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U ovom se poglavlju prikazuju rezultati istraživanja, odnosno odgovori učitelja/ica tijekom intervjua. Nakon transkripcije svih intervjua, odgovori sudionika su analizirani s ciljem odgovaranja na postavljena istraživačka pitanja.

3.2.1. Uzroci sukoba

Što se tiče najčešćih uzroka sukoba, svih je desetoro sudionika navelo natjecateljske aktivnosti, odnosno momčadske i sportske igre te timski rad kao jedan od glavnih uzroka nastanka sukoba među učenicima. U tom kontekstu, dvoje sudionika također navodi teško priznavanje poraza (npr. u sportskim aktivnostima) kao čest uzrok sukoba, osobito među dječacima. Također, šestoro sudionika navodi nepoštivanje pravila u kontekstu sportskih aktivnosti, dok dvoje sudionika navodi nepoštivanje razrednih pravila kao uzrok sukoba.

Svih je desetoro sudionika kao uzrok navelo nepodudaranje interesa, bilo u nastavi ili izvan okvira nastave. Nadalje, četvero sudionika navodi razlike među djecom – primjerice, razlike u fizičkom izgledu, stilu odijevanja, socio-ekonomskom statusu obitelji i sl. Šestoro sudionika spominje ljubomoru kao uzrok sukoba među djevojčicama, dok jedan sudionik spominje ljubomoru dječaka u odnosu na djevojčice i u tom smislu objašnjava kako su dječaci ljubomorni jer razvojno „kaskaju“ za djevojčicama i ne mogu razumjeti njihova razmišljanja i ponašanja.

Kao sljedeći uzrok sukoba navodi se uspostavljanje odnosa – šestoro sudionika spominje da učenici nastoje odrediti tko je glavni i tko je prvi, što često dovodi do sukoba. Isto tako, troje sudionika navodi da se djevojčice u 4. razredu postavljaju kao superiornije u odnosu na dječake.

Četvoro sudionika navodi da do sukoba često dolazi zbog učeničkog različitog tumačenja situacija, nemogućnosti pogleda iz tuđe perspektive ili nerealnog pogleda na situaciju. Štoviše, u kontekstu različitih pogleda na određene situacije, jedna sudionica spominje da temperament učenika ima važan utjecaj na to hoće li se sukob pojaviti ili ne.

Svih desetoro sudionika slaže se da su različiti uzroci sukoba prisutni kod djevojčica i dječaka. Navode da se kod dječaka sukobi najčešće javljaju uslijed neslaganja u sportskim aktivnostima i odmjeravanja snage, dok se kod djevojčica problem javlja u međusobnim odnosima, u smislu ljubomore, zavisti, uspoređivanja s drugima, međusobnog komentiranja i slično. Četvoro sudionika navodi da su djevojčice razvojno zrelije, da se rjeđe sukobljavaju te češće i mirnije rješavaju svoje sukobe, dok su dječaci većinom impulzivniji i reagiraju burno. Osim toga, zanimljivo je da jedan sudionik spominje da djevojčice namjerno ulaze u sukobe s ciljem da nekoga povrijede, dok se među dječacima sukobi javljaju nesvjesno i nenamjerno.

Uzroci sukoba se mijenjaju od 1. do 4. razreda, u smislu da su u 4. razredu intenzivniji i „ružniji“. Sudionici većinom navode kako su u 1. i 2. razredu učenici još „bebasti“, kako su ti njihovi sukobi na nekoj vrtićkoj razini i zapravo se svode na neke sitne nesuglasice, prepirke i tužakanja (primjerice, „On je meni uzeo olovku“, „On je meni premjestio torbu“, „On je mene gurnuo“, „On me nije pozvao na rođendan“ i sl.). Kasnije, u 3. i 4. razredu, učenici su ozbiljniji, mijenja im se stav i ponašanje, počinju braniti svoja stajališta, razmišljanja i vrijednosti pa dolazi do promjene u intenzitetu i trajanju sukoba. Osim toga, neki učenici, pogotovo djevojčice, ulaze u pubertet što također utječe na pojavnost sukoba (postaju svjesniji, osjetljiviji, burnije reagiraju itd.).

3.2.2. Vrste i oblici sukoba

Po pitanju vrsta sukoba, svi sudionici navode da su u 1. i 2. razredu uglavnom prisutni sukobi resursa, odnosno učenici se sukobljavaju zbog neke igračke, školskog pribora, učiteljeve pažnje i slično. Kao što je ranije navedeno, učitelji takve sukobe opisuju kao „bebasti“, odnosno djetinjaste i lako razrješive. Za razliku od toga, u 4. razredu se uglavnom javljaju sukobi ineterasa. Drugim riječima, učenici se sukobljavaju zbog nekih aktivnosti koje

ih zanimaju, zbog potrebe za moći, pobjedom, postignućem ili zbog pripadanja određenim grupama.

Što se tiče oblika sukoba, svih desetoro sudionika navodi da se učenici uglavnom sukobljavaju verbalno, ali da se u rijetkim slučajevima događaju i fizički sukobi. Osim toga, dvoje sudionika spominje sukobljavanje na društvenim mrežama. Oblici sukoba mijenjaju se od generacije do generacije i ovise o strukturi razreda. Svi sudionici navode da se verbalni sukobi javljaju i kod djevojčica i kod dječaka, dok se fizički sukobi javljaju među dječacima. Većina sudionika navodi da se fizički sukobi javljaju vrlo rijetko i to uvijek među istim učenicima. Nadalje, jedan sudionik spominje da se u njegovom razredu fizički sukobljava samo jedan učenik koji ima poteškoća u ponašanju i emocionalno je nezreo.

Verbalni sukobi odnose se na uvrede, ogovaranja, vrijeđanja, širenje glasina, psovke, omaložavanje, vikanje i prepirke. Učitelji navode kako se tim verbalnim putem učenici ispucavaju jedan na drugome i da uvrede, omaložavanja i psovke znaju biti jako ružne i agresivne čega učenici u tom trenutku vjerojatno nisu ni svjesni. Do fizičkih sukoba dolazi kada se verbalni sukob ne može riješiti pa eskalira. To fizičko se uglavnom odnosi na naguravanje, hrvanje, bacanje na pod, bacanje nekog predmeta na drugog učenika i, u rijetkim slučajevima, tuča.

3.2.3. Načini rješavanja sukoba

Svi sudionici navode da prilikom rješavanja svakog sukoba koriste razgovor. Učitelji/ce kažu da je djecu od 1. razreda potrebno učiti poštivanju tuđih želja i interesa, prihvaćanju različitosti i osvijestiti im pripadnost razrednoj zajednici. Iako je to učenicima u početku teško razumjeti, učitelji inzistiraju na tome, usmjeravaju ih i potiču na razmišljanje o situacijama sukoba koje su se dogodile. Osim toga, kada je sukob malo ozbiljniji obavezno se kontaktiraju roditelji, a u krajnjim slučajevima i stručna služba. Svi sudionici navode kako je vrlo važno ostvariti i održavati dobru komunikaciju i suradnju s roditeljima jer se, bez njihovog rada sa učenicima kod kuće, ne može ostvariti pomak u rješavanju i sprečavanju sukoba. Nadalje, svi sudionici navode kako im u rješavanju sukoba puno znače satovi razrednika i da se većinom događa da se tada isključivo rješavaju sukobi iako se prema planu i programu trebaju obrađivati i druge teme.

Svi sudionici kombiniraju različite pristupe rješavanju sukoba, odnosno po potrebi biraju hoće li razgovarati sa sukobljenim učenicima individualno ili će taj sukob rješavati pred

cijelim razredom. Taj odabir ovisi o vrsti i težini sukoba, ali svi se sudionici slažu da je vrlo korisno sukobe rješavati u sklopu cijele razredne zajednice.

Što se tiče upotrebe raznih tehnika rješavanja sukoba, većina sudionika učenicima predlaže brojanje do 10 kao tehniku smirivanja. Međutim, jedna učiteljica navodi da u tim situacijama učenici uglavnom ne slušaju takve prijedloge te da ih ona nastoji fizički odvojiti od onoga s kime su se sukobili ili od ostatka razreda. Jedna sudionica navodi kako joj puno pomaže tehnika igre uloga, u sklopu koje podijeli razred u grupe i zadaje im neku situaciju sukoba koju oni moraju riješiti. Također, jedna sudionica nastoji potaknuti svoje učenike na razmišljanje o sukobima kroz obradu lektirnih i književnih djela i analizu likova. Troje sudionika navelo je da koristi različite pedagoške radionice na temu rješavanja sukoba, što je učenicima vrlo zanimljivo. Nadalje, jedan sudionik navodi kako školska psihologinja često drži radionice o medijaciji koje učitelji pokušavaju implementirati u svoj rad.

Svi sudionici navode da se načini rješavanja sukoba ne mijenjaju od 1. do 4. razreda već da se mijenja njihov pristup učenicima s obzirom na dob te kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj. Drugim riječima, iako im je prvi izbor uvijek razgovor, u 1. i 2. razredu je to na drugačijoj razini i potrebne su češće intervencije, dok se u 3. i pogotovo u 4. razredu diže na viši nivo, učenici su puno svjesniji svojih ponašanja, usvojili su pravila i često nastoje sami riješiti sukobe, bez uplitanja učitelja.

3.2.4. Učenički pokušaji rješavanja sukoba

Na pitanje pokušavaju li učenici sami riješiti svoje sukobe, svi izuzev jedne sudionice odgovorili su potvrdno. Dakle, devetoro sudionika reklo je da učenici žele i nastoje sami riješiti svoje sukobe i da ih oni, učitelji, na to zapravo i potiču. Učenici to također pokušavaju riješiti razgovorom, na način da se međusobno pitaju što im smeta, da zajedno promisle zašto do toga dolazi i pokušaju osmisliti zajedničko rješenje. Međutim, prije nego što dođu do faze samostalnog rješavanja sukoba, potrebno je da na neki način smire i saberu, bilo samo ili uz pomoć učitelja, jer u protivnom samo dolazi do još veće svađe i sukob eskalira. Isto tako, učeničko rješavanje sukoba ovisi i o obliku sukoba. Učitelji navode da učenici mogu riješiti neke verbalne sukobe, uglavnom ako je riječ o nekoj sitnoj, bezazlenoj prepirci ili nesporazumu, ali ozbiljnije situacije verbalnog sukoba, kao i sve fizičke sukobe, rješavaju učitelji. Također, ako je riječ o nekom sukobu koji se stalno ponavlja, u istom obliku ili među istim učenicima, takve situacije također moraju rješavati učitelji.

Većina učitelja navodi da ih učenici, nakon što su sami uspješno riješili neki sukob i ispričali se jedno drugome, obavijeste o tome i pohvale se jer su ponosni na sebe. Jedan sudionik navodi da djevojčice sukobe uglavnom rješavaju razgovorom, dok dječaci to pokušaju riješiti nekom gestom kako bi vratili povjerenje učenika s kojim su se sukobili. Jedna sudionica kaže da su njezini učenici više složni kada treba nešto zataškati nego kada treba riješiti neki problem, no dodaje da se primjete neki njihovi sitni pokušaji samostalnog rješavanja sukoba što ona jako cijeni. Kao što je ranije spomenuto, jedna sudionica navela je kako njezini učenici ne pokušavaju sami riješiti svoje sukobe, kako nemaju tu potrebu i da je to vjerojatno zato što im je ona od početka tako pristupila (na način da joj kažu sve što se dogodi i da zajedno s njom to riješe).

3.2.5. Učitelj kao posrednik u situaciji sukoba

Osmero sudionika navelo je da njihovo uključivanje i posredovanje u sukobu među učenicima ne dovodi do novog sukoba između njih i sukobljenih učenika. Ti učitelji navode da učenici imaju povjerenja u njih, da prihvaćaju njihovo posredovanje i savjete i da im vjeruju da će ispravno postupiti. Jedna sudionica kaže da se učenici u tim situacijama ispočetka ljute kako na osobu s kojom su se sukobili tako i na učitelja i da se pokušavaju braniti, ali da ne dolazi do novog sukoba jer su svi učenici zapravo svjesni da učitelj radi u njihovu korist, da je nepristran, razuman i da će donijeti pravednu odluku. Učenici, nakon što se smire, većinom shvaćaju da su pogriješili i nešto krivo učinili i prihvaćaju da se učitelj umiješa u sukob kao posrednik, odnosno miritelj, pogotovo ako je u pitanju neka ozbiljna situacija. Osim toga, učenici su svjesni da, ako ne riješe sukob sa svojim učiteljem/icom, slijedi korak da se zovu roditelji i/ili uključuje stručna služba što oni zapravo žele izbjeći. Jedna sudionica navodi da između nje i učenika ne dolazi do novog sukoba kada se ona uključuje kao posrednik, ali spominje jednog učenika koji na nju u tim situacijama reagira vrlo ishitreno i agresivno iako se brzo smiri kada shvati da je pogriješio.

S druge strane, dvoje sudionika navelo je da u njihovim razredima dolazi do sukoba između njih i sukobljenih učenika. Jedna sudionica kaže da se to događa uglavnom s onim učenicima koji svjesno ulaze u sukobe, konstantno ponavljaju iste situacije, ne žele priznati da su u krivu, ne vide ništa loše u svom ponašanju te ne prihvaćaju uplitanje učiteljice iako im ona pristupa s najboljom namjerom. Drugi sudionik navodi da kod njega prilično često dolazi do sukoba s učenicima kada je on medijator iz razloga što on tada preuzima ulogu suca i donosi odluku o tome tko je u pravu, a tko u krivu što pojedinim učenicima nikako ne odgovara. Dodaje da je najteže preuzeti tu ulogu kada zapravo ne zna što se točno dogodilo i

nije ništa osobno vidio ni čuo, a od njega se očekuje da svejedno pomiri sukobljene strane i riješi sukob.

3.2.6. Evidencija sukoba

Što se tiče vođenja evidencije o sukobima među učenicima, sudionici su iznijeli podijeljena razmišljanja. Tri sudionice navode da vode evidenciju o pojavnosti sukoba ali na različite načine. Jedna od njih navodi da je to evidencija koju su učitelji i profesori dužni voditi kako bi pratili ponašanje učenika. Kaže da je to pismeni dokaz o tome da su učenici sustavno praćeni, na taj se način prati do kakvih je sukoba došlo i koji su učenici sudjelovali te se, na temelju tog zapisa, ako je potrebno, kasnije mogu određivati neke odgojne mjere. Druga učiteljica kaže da ima svoju bilježnicu u koju zapisuje sukobe učenika i da joj to služi kao neka mjera predostrožnosti, u smislu da se učenici malo suzdrže kako nebi bili zapisani. Osim toga, taj pismeni zapis služi joj kao dokaz koji pokazuje roditeljima učenika koji su se sukobili. Treća učiteljica kaže da je u njihovoj školi ravnateljica dala uputu da se baš svaki sukob evidentira u e-imenik kako bi se pratilo učenike, kako bi se na temelju toga formirala ocjena iz vladanja i kako bi se informiralo roditelje. Nadalje, navodi da evidentira sve, datum, vrijeme, tko je sve sudjelovao, tko je što rekao i da se, nažalost, uvijek sukobljavaju isti učenici.

Jedan sudionik je naveo da prati učenike dijeljenjem pluseva, odnosno minuseva za njihova određena ponašanja. Ovisno o tome koliko učenik skupi minuseva za neprimjerena ponašanja učitelj odlučuje o posljedicama; navodi da su učenici prihvatili taj sistem i da dobro funkcionira. Nadalje, jedna sudionica spominje da postoje rubrike u imeniku i dnevniku u kojima treba evidentirati sukobe u svrhu praćenja učenika, opisnih ocjena, snižavanja vladanja, informiranja roditelja, zbog nekog kasnijeg eventualnog postupka u slučaju uključivanja drugih službi i slično. Međutim, kaže da ona ne voli to zapisivati, da se pita tko to uopće čita i da smatra da bi škola trebala zaposliti stručni tim koji bi vodio kartone praćenja za učenike problematičnog ponašanja. Sljedeći sudionik navodi da ne vodi nikakvu evidenciju i da je jedna od najvećih kazni u razredu kad neki učenik dobije bilješku u e-imenik. Navodi, također, da uputi roditelje u to što se dogodilo i da se na temelju toga određuje vladanje ali da njemu nije u interesu to evidentirati.

Preostali sudionici, njih četiri, naveli su da ne vode nikakvu evidenciju o pojavnosti sukoba među učenicima. Svih četvoro smatra da to nije potrebno i da uglavnom upamte sve sukobe koji su se pojavili.

3.3. RASPRAVA

Što se tiče prvog istraživačkog pitanja, ovo je istraživanje pokazalo da su najčešći uzroci nastanka sukoba među učenicima sudjelovanje u natjecateljskim aktivnostima (teško prihvaćanje poraza, nepoštivanje pravila), razlike u interesima, individualne razlike učenika, uspostavljanje odnosa te različito tumačenje određenih situacija.

Dobiveni su rezultati u skladu sa nekim ranijim istraživanjima. Primjerice, Christian Moore (2003, prema Ibišević-Muminović i Pijaca, 2009) također navodi različite interese i učeničke odnose kao česte uzroke sukoba. Osim toga, Rupert Lay (1981, prema Brajša, 1994) spominje da su uzroci sukoba u prvome redu razlike među učenicima te različita i/ili nerealna tumačenja stvarnosti, što su naveli i sudionici u ovome istraživanju. Nadalje, ovim se istraživanjem pokazalo da su uzroci sukoba i temperament učenika i kućni odgoj, što je u skladu s istraživanjem Fox-Koepke i Harkins (2008) u kojem se pokazalo da sukobi uzrokovani različitim temperamentima u kombinaciji sa socijalizacijom, obiteljskim odgojem te kulturnim i spolno specifičnim ulogama.

U sklopu prvog istraživačkog pitanja također se pokušalo odgovoriti na to jesu li isti uzroci sukoba prisutni kod djevojčica i kod dječaka. Rezultati su pokazali da su uzroci slični, ali da postoje neki faktori karakteristični za oba spola. Primjerice, pokazalo se da se dječaci većinom sukobljavaju zbog neslaganja u sportskim aktivnostima, odmjeravanja snage i uspostavljanja dominacije te da oni u sukobe ne ulaze namjerno. Slične rezultate spominje Sandy (2006) i naglašava da je dječacima u toj dobi najvažnija moć i dominacija te da ulaze u sukobe ako im se uskrati ono što žele. S druge strane, ovim se istraživanjem pokazalo da se kod djevojčica sukobi javljaju kao posljedica interpersonalnih odnosa te da one često u sukobe ulaze namjerno i s ciljem da povrijede drugu osobu. Ti si rezultati također u skladu s istraživanjem Sandy (2006) koja tvrdi da djevojčice unose agresiju u odnose i sukobljavaju se na način da povrijede prijateljstvo drugog djeteta ili njegov osjećaj pripadanja vršnjačkoj skupini.

Drugo je istraživačko pitanje postavljeno u svrhu istraživanja toga mijenjaju li se uzroci sukoba među učenicima od 1. do 4. razreda, odnosno razlikuju li se s obzirom na dob učenika. Pokazalo se da se uzroci mijenjaju i to na način da su sukobi u prva dva razreda poprilično djetinjasti i manje intenzivni i da do njih dolazi većinom iz razloga što učenici u toj dobi još ne mogu sasvim sagledati situaciju iz perspektive drugoga. To je u skladu sa stavom

Sandy (2006) koja tvrdi da djeca u tim godinama imaju ograničenu predodžbu o tome što bi drugi mogli misliti i osjećati. S druge strane, u 3., a posebice u 4. razredu, sukobi su ozbiljniji i intenzivniji i uzrokovani su drugačijim situacijama zato što učenici već imaju drugačije stavove i razmišljanja.

U ovom se istraživanju, u kontekstu trećeg istraživačkog pitanja, pokazalo da se u prvom i drugom razredu osnovne škole učenici najviše sukobljavaju zbog ograničenosti ili nedostatka nečega (primjerice nekog predmeta, igračke, lopte ili pak učiteljeve pažnje) što Kreidler (1984) u svom istraživanju naziva sukobom resursa. On navodi da se ta vrsta sukoba javlja kada dvije ili više osoba žele nešto čega ima u ograničenoj količini, kao primjerice loptu, pažnju nastavnika, prijateljstvo s novim učenikom i slično. Nadalje, pokazalo se da se u trećem i četvrtom razredu učenici sukobljavaju zbog razlika u aktivnostima koje ih zanimaju, zbog potrebe za moći, postignućem ili zbog pripadanja određenim grupama. Navedeni se rezultati podudaraju sa zaključcima Kreidlera (1984) i Palmera (2001) koji ovu vrstu sukoba nazivaju sukobom interesa. Slično tome, Čudina-Obradović i Težak (1995) ih nazivaju instrumentalnim sukobima i navode da je primarni cilj učenika u takvim sukobima da obrane vlastite interese ili izbore neku prednost.

Što se tiče oblika sukoba, u ovom se istraživanju pokazalo da se učenici većinom sukobljavaju verbalno, dok se fizički sukobi javljaju vrlo rijetko. Navedeni se rezultati podudaraju s rezultatima istraživanja Johnson, Johnson i Dudleyja (1992, prema Johnson i Johnson, 1996) koji navode da u nižim razredima osnovne škole samo 12% sukoba uključuje fizičku agresivnost. Osim toga, rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da se djevojčice sukobljavaju rjeđe od dječaka i to gotovo uvijek verbalno, dok se dječaci sukobljavaju i verbalno i fizički. Slično navode i Noakes i Rinaldi (2006, prema Fox-Koepke i Harkins, 2008) čiji rezultati ukazuju na to da djevojčice u sukobu koriste strategije održavanja prijateljskih odnosa, dok su dječaci skloniji agresiji i taktikama nametanja vlastite moći. Također na tom tragu, Miller, Danaher i Forbes (1986, prema Bergsgaard, 1997) zaključili su da su u toj dobi djevojčice sklonije smanjivanju i ublažavanju sukoba, dok su dječaci skloniji nasilnom ponašanju i započinjanju sukoba.

Istraživanje Johnsona i suradnika (1995, prema Johnson i Johnson, 1996) pokazalo je da se verbalni sukobi odnose na korištenje pogrđnih naziva, vrijeđanje i prijetnje, a fizički na udaranje, grebanje i guranje. Slično tome, Araki (1990, prema Johnson i Johnson, 1996) navodi tračanje/glasine, uznemiravanje, omaložavanje i zadirkivanje kao najčešće oblike verbalne agresivnosti. U sklopu ovog istraživanja, rezultati su vrlo slični. Pokazalo se da se

verbalni sukobi javljaju u obliku uvreda, ogovaranja, psovki, omaložavanja i prepiranja, a da se fizički sukobi svode na naguravanje, hrvanje, bacanje na pod te bacanje nekog predmeta na drugog učenika.

Četvrto istraživačko pitanje osmišljeno je s ciljem razmatranja najprimjerenijih načina rješavanja sukoba među učenicima nižih razreda osnovnih škola. Na temelju analize odgovora učitelja može se zaključiti da je metoda razgovora sa sukobljenim učenicima nezaobilazna i neosporno najvažnija u svakom procesu rješavanja sukoba. Bilo da je riječ o rješavanju sukoba nasamo sa sukobljenim učenicima ili javno pred cijelim razredom, ta komunikacija, razmatranje uzroka, propitkivanje ponašanja i osmišljanje rješenja u sklopu otvorenog i iskrenog razgovora, prvi su i najvažniji odabir svakog sudionika ovog istraživanja. Zanimljivo je primijetiti i da se svi učitelji slažu kako je suradnja s roditeljima iznimno važan faktor o kojem uvelike ovisi uspješno rješavanje sukoba. Moglo bi se zaključiti da, iako je ovdje riječ o sukobima koji se javljaju u školi, za njihovo rješavanje nisu i ne mogu biti odgovorni isključivo učitelji već je potrebna i pravodobna intervencija roditelja kod kuće te, po potrebi, stručne službe u školi. Nadalje, osim razgovora, većinom svi učitelji koriste tehniku brojanja kao način smirivanja učenika prije početka rješavanja sukoba. Važno je naglasiti da samo jedna učiteljica, koja ima bogato iskustvo rada s učenicima u Kanadi, spominje da koristi tehniku igre uloga u svrhu rješavanja sukoba. Ajduković i Pečnik (1994) i Kreidler (1984) spominju igru uloga kao vrlo korisnu i važnu tehniku rješavanja sukoba koja uključuje glumljenje konfliktne situacije (bilo one koja se stvarno dogodila ili neke izmišljene) kako bi se sukobljenim učenicima pomoglo da osvijeste svoje ponašanje i reakcije iz druge perspektive te kako bi cijeli razred mogao sudjelovati u promišljanju mogućih načina rješenja sukoba. Nadalje, važno je spomenuti kako učitelji naglašavaju da nemaju dovoljno prostora ni vremena za temeljito rješavanje baš svakog sukoba, da im satovi razredne nastave tu puno pomažu, ali da su svejedno vrlo ograničeni resursima, pogotovo uzimajući u obzir da se svaki dan dogodi nešto što bi se trebalo riješiti.

Nadalje, pokušalo se istražiti mijenjaju li se načini rješavanja sukoba s obzirom na dob učenika. Rezultati, kojima se odgovorilo na peto istraživačko pitanje, pokazali su da se načini ne mijenjaju, dakle učitelji naglašavaju važnost razgovora tijekom sva četiri razreda, ali se mijenja pristup učenicima s obzirom na njihovu dob. Konkretnije, u prvom i drugom razredu učenici su kognitivno, socijalno i emocionalno nezreliji pa ne razumiju i ne promišljaju svijet oko sebe (pogotovo školsku sredinu na koju se još navikavaju) na isti način kao stariji učenici.

Slično navodi i Berk (2008), koja kaže da je kod njih potrebno poticati samostalnost, ustrajnost, samokontrolu te sposobnost kreativnog razmišljanja i rješavanja problema i sukoba. Na taj način osigurava se da u višim razredima budu svjesniji svojih reakcija i ponašanja, da su usvojili pravila i da mogu rješavati svoje sukobe uz smanjeno uplitanje učitelja.

U svrhu istraživanja toga rješavaju li učenici sami svoje sukobe, osmišljeno je šesto istraživačko pitanje. Dobiveni rezultati upućuju na to da, ne samo da učitelji dopuštaju učenicima da pokušaju riješiti vlastite sukobe, već ih na to i konstantno potiču. Nadalje, pokazalo se da u prvom i drugom razredu učenici nisu u mogućnosti sami riješiti sukob, a većinom to i ne žele te traže uplitanje i intervenciju učitelja. To je u skladu sa stavom Pollan i Wilson-Younger (2012) koje naglašavaju da učenici u toj dobi najčešće ne raspolazu vještinama potrebnim za prikladno i djelotvorno rješavanje sukoba, ali i da učitelji svejedno trebaju biti pozitivan uzor i objasniti im pravila i očekivanja od njih. S druge strane, ovo je istraživanje pokazalo da već u trećem i četvrtom razredu učenici rado na sebe preuzimaju zadaću rješavanja svojih sukoba i da to rade vrlo uspješno. Učitelji čak traže od učenika da ih ne zamaraju sa sitnim nesuglasticama i prepirkama, već da ih riješe sami i obavijeste ih o ishodu situacije. Zanimljiv je rezultat da svi osim jedne učiteljice navode da učenici uspijevaju riješiti sitne sukobe bez pomoći učitelja ili barem to pokušaju pa u slučaju neuspjeha traže pomoć učitelja. Učiteljica koja je navela suprotno zaključila je da se njezini učenici od prvog razreda oslanjaju na nju da im bude posrednik u rješavanju sukoba, da im takav sistem funkcionira i da ne primjećuje kod njih želju da samostalno rješavaju te situacije. Ostalih devetoro učitelja slaže se da učenici žele i trebaju sami promišljati moguća rješenja sukoba jer im se na taj način razvija samostalnost, neovisnost, kreativnost te unapređuju suradnja, komunikacija i sposobnost uspostavljanja odnosa s drugima. Naravno, pokazalo se da se u one sukobe koji su ozbiljniji (primjerice intenzivni verbalni sukobi i fizički sukobi) odmah uključuje učitelj jer u takvim situacijama sukobljeni učenici većinom niti nisu u stanju samoinicijativno se smiriti i promisliti sve aspekte nastale situacije.

U sklopu sedmog istraživačkog pitanja nastojalo se utvrditi javlja li se sukob između učitelja i sukobljenih učenika u situacijama kada se učitelj uključuje u sukob kao posrednik. Pokazalo se da su učitelji podijeljenih razmišljanja. Osmero sudionika, koji su naveli da u njihovom razredu ne dolazi do novog sukoba između učenika i njih kao posrednika, tvrdi da učenici većinom smireno prihvaćaju njihovo posredovanje jer vjeruju da će učitelj objektivno

sagledati sve aspekte situacije, detaljno ispitati što se dogodilo i donijeti pravilnu i pravednu odluku. Međutim, i među tih osmero sudionika primjećuje se razlika u opisivanju načina posredovanja. Tako jedna učiteljica kaže da se ona isprva jako naljuti na učenike kada joj dođu sa nekim sukobom jer smatra da rješavanje sukoba zapravo nije njen posao i da tako gubi dragocjeno vrijeme za odraditi nastavni sat kojeg je ionako premalo. Kaže da ona malo burno reagira zato što se uglavnom ponavljaju iste situacije koje je već puno puta sa učenicima riješila i onda joj ne bude jasno zašto to stalno ponavljaju. Ipak, kada se i ona i učenici malo smire, sve uspijeva riješiti razgovorom i učenici dobro prihvaćaju njezino posredovanje. Ovakve su učiteljske reakcije zapravo suprotnost od onoga što Kyriacou (1995) navodi kako bi trebalo reagirati - da učitelj treba zadržati smirenost (vlastitu i učenikovu) i na taj način držati i samu situaciju pod kontrolom te u svakom trenutku biti svjestan „eksplozivnosti“ situacije, odnosno mogućnosti da sukob eskalira. Nadalje, jedan učitelj na pitanje dolazi li do sukoba između njega i učenika kada je on u ulozi posrednika odgovara da to ne postoji. Kaže da njegovi učenici dobro znaju tko je u razredu glavni i koga treba slušati i da ih on tako uči od prvoga razreda. On smatra da se u trećem i četvrtom razredu zapravo nema što rješavati ako je učitelj u prvom i drugom razredu naučio učenike da sukobi nisu prihvatljivi. Također navodi da je za upravljanje razrednom okolinom najvažnije održavanje discipline s čime on definitivno nema problema, a da je za uspješno rješavanje sukoba ključna učiteljeva kreativnost. Ovakav navod poklapa se sa stavom Kyriacoua (1995) koji tvrdi da je u svakom razredu potrebna disciplina za koju je ključno da učenici prihvate učiteljevo pravo upravljanja njihovim ponašanjem, a za čije su postizanje važne učiteljeve vještine održavanja zanimanja i pozornosti te vještine rješavanja problema i sukoba.

Zanimljivo je primjetiti da je četvoro od ukupno pet muških sudionika u ovom istraživanju navelo da oni imaju puno manje problema s održavanjem discipline nego što imaju učiteljice baš zato što su muški. Kažu da njih učenici doživljavaju na drugačiji način i da su im puno veći autoritet no što su to učiteljice. Samo je jedan muški sudionik naveo da on ima problema sa uplitanjem u sukob među učenike zato što pojedinim učenicima nikako ne odgovara da on preuzima ulogu suca i presuđuje u korist jedne strane, pogotovo ako se dogodi da on nije bio prisutan kada je do sukoba došlo, a svejedno donosi odluku tko je u pravu, a tko u krivu. Ibišević-Muminović i Pijaca (2009) ovakav pristup nazivaju autoritarnom metodom „suđenja“ i tvrde da su tu potrebe strana u sukobu najčešće zanemarene te se, u velikom broju slučajeva, ne zadovoljavaju potrebe jedne ili obje strana u sukobu. Učiteljica koja je također navela da dolazi do sukoba između nje i učenika kada preuzme ulogu posrednika, kaže da se

to događa samo s onim učenicima koji svjesno ulaze u sukobe, konstantno ponavljaju ista ponašanja, ne žele priznati da su pogriješili te ne vide ništa loše u tome što rade.

Naposljetku, u ovom se istraživanju postavilo pitanje vode li učitelji/ce kakvu evidenciju o pojavnosti sukoba među učenicima u svom razredu. I u ovome su kontekstu razmišljanja sudionika bila podijeljena. Čak je četvero sudionika navelo da ne vodi nikakvu evidenciju jer smatraju da to nije potrebno i da mogu zapamtiti sve što se dogodi između učenika. Takav je stav u potpunoj suprotnosti sa onim sudionicima koji kažu da se dogodi toliko sukoba, ne u jednoj godini nego u jednom danu, da ne mogu to sve pratiti ukoliko nekamo ne zapišu. Osim toga, oni koji vode evidenciju to rade na različite načine. Neki spominju zapisivanje bilješki u dnevnik, dok drugi kažu da vode neke bilješke na papir ili u bilježnicu. Međutim, od svih koji su naveli da vode evidenciju pa i oni koji su naveli da to ne rade, nitko nije zaključio da je to potrebno raditi u svrhu praćenja napretka učenika u pogledu stupanja u sukobe ili u svrhu evaluacije i promjene ili prilagodbe određenih načina rješavanja sukoba. Zapravo, svi sudionici spomenuli su kako je svrha vođenja takvih evidencije primarno to da se roditelje izvjesti o ponašanju njihove djece i da se učenicima formira ocjena iz vladanja. Štoviše, jedna je sudionica navela da je ona učiteljica koja ne voli pisati, da to smatra nepotrebnim i da je njezin posao prenošenje znanja učenicima, a ne bilježenje sukoba jer „to ionako, nakon što se slegnu emocije, nitko ne čita“.

3.3.1. Prijedlozi za buduća istraživanja

Ovim se istraživanjem nastojalo ispitati učitelje razredne nastave u nižim razredima osnovnih škola o pojavnosti sukoba među učenicima te o načinima njihova rješavanja. Ograničenje istraživanja je mali uzorak od 10 sudionika. Riječ je o uzorku koji nije reprezentativan, stoga se rezultati ne mogu generalizirati. Nadalje, uzimajući u obzir da je riječ o ispitivanju stavova učitelja, postavlja se pitanje koliko su dobiveni podaci vjerodostojni, odnosno pojavljuju li se među njima društveno poželjni odgovori. Osim toga, valja uzeti u obzir da su razgovori snimani, pa je moguće da su ispitanici osjećali određenu nelagodu.

Za bolji uvid u situaciju u hrvatskom obrazovnom sustavu po pitanju pojavnosti i rješavanja sukoba, bilo bi poželjno provesti istraživanje na puno većem uzorku, u istraživanje uključiti odgajatelje na predškolskoj razini, učitelje i profesore na osnovnoškolskoj razini te profesore na srednjoškolskoj razini obrazovnog sustava te provesti istraživanje na više

različitih lokacija (gradskih i ruralnih područja) unutar Hrvatske. Osim toga potrebno je istražiti utječe li spol i radni staž, odnosno iskustvo, učitelja na njihov stav o sukobima općenito, o sukobima među učenicima u njihovom razredu te o prihvatljivim i primjerenim načinima rješavanja tih sukoba.

Situacija je takva da poneki učitelji ne pridaju veliku važnost sukobima, ne zamaraju se njihovim rješavanjem ukoliko se ne dogodi nešto što oni smatraju ozbiljnim i nisu svjesni toga da takav stav može uvelike utjecati na to kako će učenici kasnije reagirati, stupati u odnose, rješavati probleme te da sukobi mogu prerasti u nasilje što ostavlja ozbiljne i trajne posljedice. S time u vidu važno je istražiti i ulogu škole u cijelom tom kontekstu rješavanja sukoba, odnosno ispitati kako se sukobi rješavaju na razni škole, organiziraju li se edukacije nastavnika, koja je uloga ravnatelja i stručne službe te prate li se učitelji i njihovi postupci, odnosno postoje li sankcije za učitelje ukoliko ne reagiraju primjerenom (kao što postoje sankcije za učenike).

Sljedeće što bi valjalo učiniti jest provesti istraživanje sa učiteljima i njihovim učenicima, sagledati obje perspektive te usporediti koliko se poklapaju stavovi i razmišljanja učitelja s onime kako njihove stavove i postupke doživljavaju učenici.

Osim toga, sudionici ovog istraživanja spomenuli su da se vrlo često sukobi javljaju između istih učenika („uvijek se ponavljaju ista imena, i uvijek se ista imena ne ponavljaju“) i u tom kontekstu spomenuti su učenici s nekim poteškoćama u ponašanju. Kako to nije bio cilj ovog istraživanja, nije detaljno ispitano izdvajaju li se učenici s poteškoćama u ponašanju od ostalih učenika u smislu započinjanja ili reagiranja na sukobe i pristupaju li njima učitelji i/ili stručni suradnici na drugačiji način nego što pristupaju djeci koja ne iskazuju takva ponašanja. Važno je istražiti jesu li učitelji educirani u radu s učenicima s poteškoćama u ponašanju ili s drugim poteškoćama i kako rade na inkluzivnosti i suradnji tih učenika s ostatkom razreda (u smislu održavanja pozitivne razredne klime) s konačnim ciljem sprečavanja sukoba ili njihova uspješna rješavanja kada se pojave.

Ova i slična pitanja čine moguće smjernice za buduća istraživanja problematike sukoba među učenicima i koristan okvir za intervencije temeljene na znanstvenim analizama.

4. ZAKLJUČAK

O sukobima među učenicima nižih razreda osnovne škole u hrvatskoj literaturi nije puno govoreno, a istraživanja su rijetka i uglavnom temeljena na kvantitativnim analizama. Iako se javljaju zbog različitih uzroka, u različitim oblicima i intenzitetu i njihovo rješavanje uvelike ovisi o učiteljevom stavu, činjenica je da su sukobi u razredu prisutni gotovo svakodnevno pa se njihovom proučavanju treba pristupiti promišljeno i s ozbiljnošću.

Kada je riječ o sukobima među učenicima iz učiteljske perspektive, rezultati ovog istraživanja indiciraju da se u nekim aspektima učitelji slažu, dok su u drugima njihova razmišljanja i stavovi nepodudarni. Što se tiče uzroka sukoba, učitelji se uglavnom slažu da su to najčešće sudjelovanje u školskim aktivnostima, uspostavljanje odnosa, razlike u interesima i u tumačenju određenih situacija. Osim toga, dječaci se većinom sukobljavaju zbog neslaganja u sportskim aktivnostima, odmjeravanja snage i uspostavljanja dominacije, dok su kod djevojčica sukobi socijalne prirode i javljaju se u odnosima s drugim djevojčicama. Nadalje, pokazalo se da se u prvim razredima sukobi uglavnom javljaju zbog ograničenosti resursa, dok kasnije to prerasta u sukobe različitih interesa. Što se tiče oblika sukoba, iz podataka je vidljivo da među učenicima prevladavaju verbalni sukobi, točnije vrijeđanje, omaložavanje, psovke i ogovaranje. Međutim, važno je istaknuti da svi učitelji, u većoj ili manjoj mjeri, spominju i fizičke sukobe u smislu hrvanja, naguravanja, bacanja na pod i slično. Učenici se rijetko fizički sukobljavaju, ali sama pojava fizičkih sukoba upozorava na to da je nasilje u školama u porastu i da to predstavlja ozbiljan problem života u školskoj zajednici. Nadalje, pokazalo se da svi učitelji/ce koriste razgovor kao primarni i najvažniji način rješavanja sukoba i da se takav pristup ne mijenja, odnosno primjenjuju ga od prvog do četvrtog razreda. Također, podaci indiciraju da su učenici voljni i spremni sami rješavati sukobe i da ih učitelji većinom u tome potiču i na raspolaganju su im kada im zatreba pomoć. Po pitanju uključivanja učitelja kao posrednika u sukob među učenicima, učitelji uglavnom imaju dobra iskustva i učenici prihvaćaju njihovo posredovanje. Što se tiče posljednjeg istraživačkog pitanja, odgovori učitelja nisu jednoznačni. Gotovo polovica ispitanih učitelja ne vodi nikakvu evidenciju o pojavnosti sukoba, a oni koji vode spominju različite načine i kriterije vođenja evidencije.

Uzevši sve u obzir, može se zaključiti da su sukobi među učenicima u različitim školama uglavnom izazvani istim ili sličnim događajima, da se pojavljuju u istim oblicima karakterističnim za dob i spol učenika te da ih učitelji/ce rješavaju na približno jednake načine. Ono što se razlikuje je stav učitelja/ica prema pojavi sukoba u njihovom razredu,

prema njihovom (ne)uplitanju u sukob među učenicima te prema bilježenju svakog sukoba. Može se zaključiti da ponašanje i reakcije učenika te njihovo postupanje u situacijama sukoba uvelike ovisi o stavu učitelja prema sukobima od početka prvog razreda, o (ne)postavljanju pravila ponašanja i disciplini, o određivanju posljedica određenih ponašanja te o općenitoj koheziji unutar razreda, odnosno razrednoj klimi. Osim toga, važan je zaključak da rješavanje sukoba među učenicima unutar razreda uvelike ovisi o roditeljima, odnosno o suradnji učitelja s roditeljima i istovremenom promišljanju određenih događaja i mogućih reakcija na te događaje kako u školi tako i kod kuće.

5. LITERATURA

Ajduković, M. (2003) Pretpostavke konstruktivnog rješavanja problema i sukoba u procesu socijalne rekonstrukcije. U: Ajduković, D., ur., *Socijalna rekonstrukcija zajednice: psihološki procesi, rješavanje sukoba i socijalna akcija*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 231-255.

Ajduković, M. i Pečnik, N. (1994) *Nenasilno rješavanje sukoba*. 2. izdanje. Zagreb: Alinea.

Ajduković, M. i Sladović-Franz, B. (2003)

- a) Razumijevanje sukoba. U: Ajduković, D., ur., *Socijalna rekonstrukcija zajednice: psihološki procesi, rješavanje sukoba i socijalna akcija*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 195-210.
- b) Prevladavanje sukoba. U: Ajduković, D., ur., *Socijalna rekonstrukcija zajednice: psihološki procesi, rješavanje sukoba i socijalna akcija*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 211-230.

Bergsgaard, M. (1997) Gender Issues in the Implementation and Evaluation of a Violence-Prevention Curriculum. *Canadian Journal of Education* [online], 22 (1). Dostupno na: https://www.jstor.org/stable/1585810?seq=1#page_scan_tab_contents [05. prosinca 2017.]

Berk, L. E. (2008) *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Block, M. F. i Blazej, B. (2005) *Resolving Conflict with a Peer Mediation Program* [online]. Maine: University of Maine Peace Studies Program. Dostupno na: https://umaine.edu/peace/wp-content/uploads/sites/173/2016/03/PEER_MEDIATION_FINAL_11.pdf [05. prosinca 2017.]

Brajša, P. (1994) Konflikti, svađe i agresivnost u školi. U: Žigić, I., ur., *Pedagoška komunikologija*. 2. izdanje. Zagreb: Školske novine, str. 185-213.

Bretherton, D. (1996) Nonviolent Conflict Resolution in Children. *Peabody Journal of Education* [online], 71 (3).

Dostupno na: https://www.jstor.org/stable/1492975?seq=1#page_scan_tab_contents [22. studenoga 2017.]

Cohen, R. (2005) *Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools* [online]. California: Good Year Books. Dostupno na:

<https://books.google.hr/books?id=iwlpIsL16EgC&printsec=frontcover&hl=hr#v=onepage&q&f=false> [04. prosinca 2017.]

Coleman, P. T. i Deutsch, M. (2000) *Cooperation, Conflict Resolution, and School Violence: A Systems Approach* [online]. New York: Columbia University, Institute for Urban and Minority Education. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED439198> [04. prosinca 2017.]

Čudina-Obradović, M. i Težak, D. (1995) *Mirotvorni razred: priručnik za učitelje o mirotvornom odgoju*. Zagreb: Znamen.

Fox-Koepke, M. i Harkins, D. A. (2008) Conflict in the Classroom: Gender Differences in the Teacher-Child Relationship. *Early Education and Development* [online], 19 (6). Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10409280802516108?needAccess=true> [05. prosinca 2017.]

Hammer, M. R. (2005) The Intercultural Conflict Style Inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches. *International Journal of Intercultural Relations* [online], 16 (64). Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/223818026_The_Intercultural_Conflict_Style_Inventory_A_conceptual_framework_and_measure_of_intercultural_conflict_resolution_approaches [04. prosinca 2017.]

Ibišević-Muminović, J. i Pijaca, E. (2009) *Možemo to riješiti: Medijacijom prema kulturi demokratske komunikacije i rješavanja sukoba*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (1996) Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research* [online], 66 (4). Dostupno na:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.926.6633&rep=rep1&type=pdf> [05. prosinca 2017.]

Klarin, M. (2016) Privrženost i razvoj mozga: implikacije na ponašanje djece i adolescenata. U: Bilić, V. i Bašić, S., ur., *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 37-68.

Kreidler, W. J. (1984) *Creative Conflict Resolution: more than 200 activities for keeping peace in the classroom*. Glenview, Illinois and London: Scott, Foresman and Company.

Kyriacou, C. (1995) *Temeljna nastavna umijeća: Metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.

Lane-Garon, P. S. (2000) Practicing Peace: The Impact of a School-Based Conflict Resolution Program on Elementary Students. *Peace & Change: A Journal of Peace Research*, 25 (4), str.467-482.

Lebedina-Manzoni, M. (2016) Važnost vršnjačkog utjecaja i privrženosti među djecom i mladima u kontekstu razvoja pozitivnih odnosa. U: Bilić, V. i Bašić, S., ur., *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 70-89.

Levy, J. (1986) Curriculum/Instruction in Conflict Resolution for Elementary and Secondary Education. *Current Research on Peace and Violence* [online], 9 (3). Dostupno na: http://www.jstor.org/stable/40725038?seq=1#page_scan_tab_contents [05. prosinca 2017.]

Levy, J. (1989) Conflict Resolution in Elementary and Secondary Education. *Mediation Quarterly*, 7 (1), str. 73-87.

Miljević-Ridički, R., Maleš, D. i Rijavec, M. (1999) *Odgoj za razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Opffer, E. (1997) Toward Cultural Transformation: Comprehensive Approaches to Conflict Resolution. *Theory Into Practice* [online], 36 (1).

Dostupno na: https://www.jstor.org/stable/1477451?seq=1#page_scan_tab_contents [22. studenoga 2017.]

Palmer, J. (2001) Conflict Resolution: Strategies for the Elementary Classroom. *The Social Studies*, 92 (2), str. 65-68.

Peirce, K. i Edwards, E. D. (1988) Children's construction of fantasy stories: Gender differences in conflict resolution strategies. *Sex Roles: A Journal of Research* [online], 18 (7-8). Dostupno na: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/E_Edwards_Children's_1988.pdf [22. studenoga 2017.]

Pollan, S. i Wilson-Younger, D. (2012) *Conflict Resolution, Can It Really Make a Difference in the Classroom: Conflict Resolution Strategies for Classroom Teachers* [online]. Mississippi: Alcorn State University. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED536480> [04. prosinca 2017.]

Prutzman, P., Burger, M. L., Bodenhamer, G. i Stern, L. (1978) *The Friendly Classroom for a Small Planet: A Handbook on Creative Approaches to Living and Problem Solving for Children* [online]. New Jersey: Avery Publishing Group Inc.

Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253494.pdf> [05. prosinca 2017.]

Roush, G. i Hall, E. (1993) Teaching Peaceful Conflict Resolution. *Mediation Quarterly*, 11 (2), str. 185-191.

Sagkal, A. S., Turnuklu, A. i Totan, T. (2016) Peace Education's Effects on Aggression: A Mixed Method Study. *Eurasian Journal of Educational Research* [online], 16 (64). Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121970.pdf> [05. prosinca 2017.]

Sandy, S. V. (2006) The Development of Conflict Resolution Skills: Preschool to Adulthood. U: Deutsch, M., Coleman, P. T. i Marcus, E. C., ur., *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. 2. izdanje. San Francisco: Jossey-Bass, str. 356-387.

Silver, C. i Harkins, D. (2007) Labeling, Affect, and Teachers' Hypothetical Approaches to Conflict Resolution: An Exploratory Study. *Early Education and Development* [online], 18 (4). Dostupno na:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4796704/labeling.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521711715&Signature=X4oL4R0gtRMSHFN5VudixiEY%2FU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLabeling_affect_and_teachers_hypothetica.pdf [20. studenoga 2017.]

Šimić Šašić, S. (2016) Odnos nastavnik-učenik: sličnosti i razlike s obzirom na dob učenika te efekti na učenje. U: Bilić, V. i Bašić, S., ur., *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 98-133.

Thomas, K. W. i Kilmann, R. H. (1974) *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument* [online]. California: Kilmann Diagnostics.

Dostupno na: <http://www.kilmanniagnostics.com/overview-thomas-kilmann-conflict-mode-instrument-tki> [04. prosinca 2017.]

Uzelac, M. (2000) *Za svemire: priručnik miroljubivog rješavanja sukoba u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Mali korak.

Vlah, N. (2013) Obrasci ponašanja u socijalnim sukobima. U: Jekić, Z., ur., *Poželjna ponašanja mladih u konfliktima*. Zagreb: Biakova, str. 17-58.

Zimmer, J. A., (2001) *Možemo to riješiti: rješavanje sukoba medijacijom – priručnik za nastavnike*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

6. PRILOZI

Prilog 1 – Pitanja za intervju s učiteljima

1. Koji su, po Vašem mišljenju, najčešći uzroci nastanka sukoba među učenicima?
 - a) Jesu li isti uzroci sukoba prisutni i kod djevojčica i kod dječaka?
2. Koje su najčešće vrste i oblici sukoba među učenicima u Vašem razredu?
3. Primjećujete li promjenu u uzrocima sukoba među učenicima (primjerice, sad u 4. razredu u odnosu na prethodne razrede)?
4. Koje načine rješavanja sukoba među učenicima koristite i o čemu ovisi Vaš odabir?
5. Mijenjaju li se načini rješavanja sukoba među učenicima tijekom njihova školovanja od 1. do 4. razreda?
6. Primjećujete li da učenici ponekad sami žele riješiti svoje sukobe? Na koji način to rade i koje je Vaše mišljenje o tome (puštate li ih da sami nešto osmisle ili se odmah uključujete kao posrednik)?
7. Ako se uključujete u sukob između učenika kao treća strana, odnosno kao posrednik ili miritelj, dovodi li to 'uplitanje' ponekad do novog sukoba između Vas i jednog i/ili oboje sukobljenih učenika?
8. Prema Vašem iskustvu, koji su se načini rješavanja sukoba pokazali najučinkovitijima?
9. Vodite li neku vrstu evidencije o pojavnosti sukoba među svojim učenicima i o učinkovitosti načina njihova rješavanja?
 - a) (Ako da...) O kakvoj je evidenciji riječ i do kojih ste zaključaka došli?