ШКОЛА КАО ФАКТОР РИЗИКА И ЗАШТИТНИ ФАКТОР ПОЈАВЕ НАСИЉА

Семко Лозић*

Резиме

Насилништво у школном дје- цом врло је стара појава. Већина људи има искуства са окруженом задиривањем или транзицираним вршњацима, било из својих властних школских дана, било кроз школоване властите дјеце. Школским задиривањима и попекад окруженом драмама школског добропрача бавили су се углавном учитељи и школски педагоги. Мијењањем друштвених норма, мијењање се и схваћање агресивног, насиљног и неприхватљивог понашање у кому дјеца и вршњацима. С обзиром на специфичну постприну ситуацију у Б и Х, евидентни су многи фактори који могу утицати на насиљничко понашање дјеце у школи. Неки од овога леже у генетици, али и у отуђености родитеља од своје дјеце, презусетности дјеце и опонашању родитеља. Неки стручњаци тврде да се ключни узорак насиља може наћи у породици, те да је управо породица, клица свега. Неки сматрају да би школе требале бавити васпитати, а мање образовати, те да морају представљати сигурно окружење за ученике, јер највећи дио свог времена дјеки проводе у школи. Циљ овог рада је препознати и нимало једнствен, а односи се на што потпуније и цјеловитије упознавање са проблемом насиља у школи као фактору ризика и заштитном фактору појаве насиља. У раду се прије свега полази од понашања школе као сигур-
ћега треба да има заштитну улогу и морало би бити сигурно за свако дијете, односно бити обилежено карактеристикама сигурне школе. Пажња је усмерена и на подстичање просоцијалног понашања ученика, на начине подстичања просоцијалног понашања, на програме подстичања просоцијалног понашања са освртом на просоцијално понашање између теорије и практике, као и премјери неких програма за превицију насиља у школи, а и препоруке за бољу практику у превицији насиља у школи. Основу тих разрада чине позитивна на международна искуства, научне и стручне разрађена о насиљу и превицији насиља, као и свемера испитивања, а и нека наша испитивања (Лозић, 2014, стр. 113) о насиљу међу ученицима основних школа и средњошколског узасто, као и лична размишљања о обликоностях овог проблема, који је пуно обзивног и распрострањеног у неким иностраним и ставања.

Кључне ријечи: воспитање, образовање, агресивност, насиље, превиција, учење и подстичање, просоцијално понашање

Уводне напомене

Насиље у школи није нов феномен. У бројним дјелима помињу се узнемиривање и напади на дјецу од вршњака, а и многи одрасли носе слична лична искуства из школских дана. Међутим, 70-тих година прошлог вијека посећују се посебна пажња проблему насиља у школи. Од тада су покренута бројна истраживања, а то је проба избегла пажњу јавности. Дан Олвеус, Норвезијани, први се обзивног поглед посвети овом тематском једном осамдесетих година прошлог вијека. У криви његових интересовања је насиље у школском сектору у скандинавским земљама. У том периоду, Олвеус је желио скренути пажњу јавности на проблем који је био нас, а ниса ли не видимо, или нам не желимо виђети. Својим радом пробудио је истраживачи других земаља, попут Јапана, Јапанске, Норвешке, Канаде, САД, Аустрије.

Данас је проблем насиља у школи једанак значајан за социјалног становништва као и за ученика. Насиље се јавља у ситуацијама где су ученици тражили изложен негативним акцијама од стране једног или више ученика. Негативни поступци су они у којима неко некога намјерно жели ослободити, а то могу бити тјелесни контакт, ријечи и намјерно искушавање од скупошти. Тјелесни и вербални напади се спајају у директно насиље, а искушавање ученика из групе је индијектно насиље (Oliveus, 1998, стр. 20). Код насиља у школи се најчешће ради о групи ученика који нападају једног ученика, а истраживања су показала да те групе чине два или три ученика. Групу предводи агресивнији ученик.
који показује потребу за доминацијом на различите начине. Насилници се окупљају у скупини, јер их води „mi osjećaj” (Zloković i Bilić, 2006, стр. 7). Тим осјећањем они умањују страх, испуштају потребу за припазањем и прихваћањем од вршиња сличних себи. Овакве скупине су кохе- зивне због заједничких интереса и међусобне привлачности чланова. Њу карактерису специфични облици нападања, неписана правила и оне представљају „нову снагу". Поред „ученика жртве” и групе која напада тог ученика, имао и групу тзв. „неодлучних ученика”. Неодлучни ученици су судржани, када се ради о нападу на њихове вршиње из разреда. Они се не желе мијешати, нити замјерити, јер би могли исто доживјети. Зато игнорисањем пре- штитно подржавају насиље нако нису дио ретних ученица тога.

Насиље у школи је одрасло насиље у друштву, где школа толерира ставове које душтво има према на- сиљу у уопшти. Превладавање насиљ- ног нападања у друштву, нептавине промјене у вршишком и нормативном систему заједнице, утичу на ис- пуштање насиља међу ученицама у школи. Школе често представљају главно средиште вршишког на- сиља младих, што нам говори да оне баш уваже не представљају сигур- но окружење за ученике, а требало би имати запитну улогу и морале би бити сигурне за свако дјеце, од- носно имати карактеристике сигурне школе, а те карактеристике су:

- Осјећање за и уважавање за све студенте у школи;
- Јасна очекивања од наставника, ученика и родитеља;
- Средина без примјене силе;
- Учешће ученика у доношењу одлука и већусобна повезаност учени- ка;
- Подршка и признања за ученике, наставнике и родитеље;

У програму преденције насиља чији је аутор Олвеус (Olweus, Limber & Mihalić, 1999), наводе се слеђени фактори риска на које је усмерен Олвеусов програм:

- Карактеристике појединца (им- пулсивна, доминантна личност „врхне главе”, недостатак емпатије, тешкоће у прихваћању правила, ниска толеран- ција фрустрације, позитивни ставови према насиљу, постоји опадање интересовања за школу);

- Карактеристике вршиња (пријатељи, вршињи са позитивним ставовима према насиљу, недостатак родитељског надзора, недостатак топлине и укључивања родитеља, претерано попустљиви родитељи, строга дисциплина, физично каж- павање);

- Карактеристике школе (школе са бољим наставницима који имају равнодушне, или прихваћају ставове према насиљу, индиферент-
ни, или прихватајући ставови ученика према насиљу). Школске варијабле које смањују насиље (Northwest regional educational laboratory, 1994; према: Knežević-Florić, 2000, стр. 186), су:

- Читав, фер, доследан стил рукувођења школом. Руководилац школе који користи доследно стил управљања, признаје проблеме и мјери, биљежи и извјештава о резултатима програма превенције насиља;
- Мање школе су сигурније, наставници познају ученике, а и ученици се знају међусобно, више учествују у ваннаставним активностима;
- Школско особље тежи најбољем у својим очекивањима за своје ученике;
- Наставници су способни да пренесу своје позитивне ставове према учењу дјеци и њиховој породици. Умију да комуницирају са родитељима и да их ангажују у учењу. Знају да подржавају развој социјалних вјештина ученика, да граде самоуважавање ученика, располажу техникама рјешавања сукоба и превенције насиља и синергетског понашања;
- Подршка школе ученицима и породици. Школе треба да имају тимску службу (школског педаго-га, психолога, савјетника, социјалног радника), која ради заједно са школским особљем и породицом, да би се помогло дјеци која имају агресивне тенденције, а која често имају значајне проблеме у школи, као и у породици, а и проблеме са интерперсоналним вјештинама;
- Тим за рјешавање проблема са насиљем на нивоу школе, уз подршку наставника и родитеља, треба обезбједити позитивну школску средину и подршку у локалној заједници;
- Направити план превенције. Примарна превенција је неопходна, али не може стићи до сваког дјетета, које је импулсивно и бијесно. Секундарна превенција треба да помогне „високоризично дјеци“ за коју се чини да ће постати агресивна.

Неопходно је напести да највећи дио свог времена дјецу проводе у школи. Школу сматрају као добро место за игру, рад и учешће. Зато је важно учинити школу сигурнију и умјетнију које подсети правилан развој младе личности.

Подстицање просоцијалног понашања ученика

Личност се развија током цијелог живота. Бројна истраживања показују да зрелу личност карактерише радило процјењивање себе и прихватање себе неактивним какви јесмо, али и тежња за властитим развојем и самоконтролом. У односу према другима социјализована личност показује поштовање и осећање за потребе других јер је тенденција људи да се позитивно понашају према другим особама, а од великог је значаја за социјални живот људи, без обзира на мотиве.
(лична корист или добробит других)
Од рођења па до смрти човек егзистира у групама. То је израз друштвености и неопходности заједничког живота. Индивидуума се рађа у групи (породици), егзистира, социјализира се, прихвата норме и у складу с њима се понаша у другим групама (артиље, школи, вршњачкој групи). Свац успех је друштвено вредован или опораван од школског система до занимања, вриједносних сувода и друштвених норми. Групе чине људи, њихови односи устостављају се уз развијање осјећаја припадности и дјеловањем с другим људима. У групама појединачност остварује своје потребе за сигурношћу, припадањем и љубављу. Уколико је група чврста и здраво организована, она представља средину у којој ће појединци задовољити своје потребе на природан начин, придржавају се друштвених кодекса, схватају ограничења која су објективно постављена у датој заједници.
Друштвене групе су одређене, прије свега, вриједносном структуром друштва у којем врше своју улогу, без рих вриједности друштво не би могло
функционисати, а само друштво не ег-нестира у предгрупама, већ у групама и из њих се састоји (Foče, 2003, стр. 42). Данас постоје различите кла-ссификације друштвених група, које имају различите циљеве и функције којима теже. Ако говоримо о зајед-ничким карактеристикама група, онда можемо издвојити сљедеће: величина и састав групе, њена организираност и унутрашња структураност, детер-минисаност групе одређеним стандар-дима егзистирања, циљевима и сврхом постојања, заједничким интересима, мотивима, врху врху системом дјеловања, као и унутрашњом повезаношћу и отвореном према другим групама (Foče, 2003.). 

Посматрамо ли групе вршина, можемо јасно уочити прегледно наведене карактеристике група. Вршица групе или генерацијске ску-пине чине чланови исте даби, чији су интереси идентични или приближно једнаки. Ове групе настају спонтано и пружају дјетету животну искуство и спознаје које оно није стекало у породици, као што су друштвено со- лидарност, пријатељство, заједнич-ка занимања за муду, музику, спорт, и тако даље. У њима млади спознају смисао и снагу личног ангажмана, своју моћ у мијењању свијета, лич-не домете хуманизовања односа у друштву. Чланство у вршицим групама је фаза у животу младих, када се овајају од породице и њене традиције, када спознају да постоје и другачији погледи на живот, који се прихватају и практикују у друштву. У вршицим групама млади осјећају независност и одсуство контроле одраслих (родитеља, учитеља и други одрасли), једнакост и равноправан положај са другим члановима групе. Међутим, група има значајне санк-ције за контролу понажана својих чланова, а крећу се од прихватања и искулчирана, до разних облика етикетирања (Foče, 2003). 

Бројна истраживања (Foče, 2003; Grupa autora, 2005; Trifunović, 2005), указују на снажан утицај вршица група на социјализацију младих и прихватање друштвених вршица. Одaje утицај је заснован на психо- динамичном дјеловању пречника на појединца. Социјализациони утицај вршица групе је некад много важнији од утицаја породице и школе као васпитно-образовне институције. Блисост младих са групом је веома значајна обликујућа снага, којом млади граде своју личност. Та блисост је неуспљена и обогаћује идентитет младих, чак да се могу разликовати мисли, осјећаји и станови појединца од оног што мисли, осјећа и заступа група којој припада. Млади су срећна носити етикете или намирке који их карактерису као припад-нике одређене групе. Тиме показују идентификацију са скупином других младих појединца, јер у овом периоду опада социјализациони утицај породице, тако да је готово неважно шта родитељи мисле и осјећају, те наилазе на бунт и этпор своје дјеце.
Ако се млади окупе у групе које крште друштвена правила и норме, учише и прихватити такве облике понашања. Скончио смо реци да највећи број младих учи асоцијалне облике понашања у групама које имају асоцијалне, или делимитисане друштвение оријентације. Односно, прихватљиве облике понашања дијете не учи у породици него у групама. Адопсенти често не моделирају понашање родитеља, старије браће и сестара, нити да их усвајају у васпитно-образовним институцијама, већ их уче у вршњачким групама. Међутим, мораћемо се приступити да у дисфункционалним породицама можемо констатовати могућа изворишта насилијних облика понашања код дијете.

Теорија симболичног интеракцијализма или теорија различитих друштава, претпоставља да млади науке неприхватљиве облике понашања кроз друштевена норме (Grupa autora, 2005; Tallman, 1944). Значајно је да у интеракцији са асоцијалним групама, млади често уче и имитирају образце понашања које асоцијалне групе практикују. Уколико се млади зближе са вршњацима који крште друштвене обрascе понашања, преузеће њихове образце понашања, навике и врешћености, те почети са исполовањем асоцијалних облика понашања. Ако се ове асоцијалне вршњачке групе назале изван школе, претпоставља се да ће ученици који усвоји неприхватљиве образце понашања, пренијети их на своје колегинице и колеге из школе, као чланове друге вршњачке групе. Тако негативно дјелује на друге појединце из власните школе, окупијаћу их у своје власнике групне, нудећи негативни образец понашања као основни услов друштва. У томе групама основач је "звезда" групе којој се сви клањају, а тежња је сваке особе да буде признат и прихваћена у друштву и околним у којој живи. Ова тежња се тешко реализује. Разлог томе су бројне неквалитетне васпитне ситуације у породици које доводе дијете у стање негативног манифестовања потребе за прихватанjem и асоцијалном афирмацијом.

Школа нералитично ограничава слободни развој исповаљања и потврђивања личности дјетета јер нема организоване васпитне и образовне дјелатности којима канализише потребу за прихватанjem и признањем. То налазимо, да се координирано дјелује на социjalизацију појединца и на задовољавању потребе за самопознавањем у оквиру породице, школе и друштвене средине у којој млади живе. Нужна је своебрана социjalизација и веома јасан врешћеносни систем, којег се пријатова породица и друштвена средина, јер већина људи поседује "норму социjalне одговорности", посредством које уче у процесу социjalизације да је пожељно помагати онима којима је то потребно. На свом базичном нивоу социjalне групе функционису на принципу сарадње, односно, на спремности
чланова групе да раде један са дру-
гим и да дијелес резултате заједничког
рада. Сарадњујући са другима, сваки
члан групе има корист и зато се у том
смислу понашање сваког члана групе
може сматрати просоциjalним.

Начини подстицања
просоциjalног понашања

Теоретичари когнитивно развојне
провенијензије (Piaget, 1960; Kohnberg, 1973), дефинишу развој
просоцијалног понашања дјетасти као
функцију процеса сазријевања, а ово
сазријевање дешава се посредством
једне фиксиране сексуенце преразри-
билих стадијума. Различити приступи
подстицању просоцијалног понашања
(Maranz, 1988), приказаћемо у оквиру
четири категорије:

• учење условљавањем;
• учење по моделу;
• учење посредством вербалне
прескрипције;
• учење посредством персоналног
искуства.

Процес социјализације, самим
tim и просоцијалног понашања,
најчешће се објашњава на принципу
инструменталног условљавања и
покретљева. Према овом схватању,
понашање је под директном кон-
тролом бихевиоралних конsekвенција.
Када се одређено понашање сукcesив-
но награђује, посредством позитивног
покретљева, као што је похваља или
материјална награда, онда се повећава
вјероватноћа појављивања жељеног
исхода, односно, жељеног обрасца
понашања. Познато је да дјеца уче из
вјесне норме понашања од одраслих
особа, а и да се степен придруживања
ових норми повећава са узрастом
(Krebs, 1978).

Васпитно-образовна прaksi је
недвосмислено потврђивана да се мно-
ге ствари могу научити, без намјер-
ног утицаја, односно, инструкције
наставника. Такво учење се јавља по-
средством иерархије (посматрања),
и зато се назива иерархијалним или
викаријским, а најчешће је учење
по моделу. Теоретичари социјал-
ног учена (Badura, 1973), сматрају
да се просоцијално понашање може
ефикасно учити, односно имитирати
жељени образац понашања, под ути-
цајем одговарајућег модела, без
вјештања или потпредња. Моде-
ли могу да буду живи, са телевизије,
реални или замишљени. Истраживања
која се односе на учење просоцијалног
понашања установила су позитивне
сфекте учења по моделу на просоција-
јално понашање. Када се примењује
плански и свејесно, моделовање може
da буде веома ефикасно наставно
средство. Многе ствари се брже и лак-
ше уче посматрањем и опопамањем,
нег посредством вербалне насупроти-
ције.

Синтагма „вербална прескрипција“
(пропис, наредба, опомена), упућује
на поштовање просоцијалних норми,
а може се јавити у форми придике, моралисача или индукције и предсавља најразпространјенiji средство подстицања просоцијалног понашања у школи. Како наставник реагује када се дјеце понаша на неприхватљив или угрожавајући начин према другим ученицима? Најчешће, реагује у форми савjeta, или погука. Наставници информишу ученике да је, на примjer, дјељење, поклањање или помагање другима добар поступак, а да је себичност лош поступак.

Истраживања (Bryant & Walbok, 1970; Bryan, Redfield & Mader, 1971) у којима се испитивало ефекат прескрипције на подстицање просоцијалног понашања, друштва су релативно мало доказа о ефикасности придиковања, нарочито када се овај поступак упоређива са ефектима учења по моделу. Закључак ових истраживања је недосијелитен, тј. дјеса не прије опонашања око што модел, односно особа узор чини (шта ради, како се понаша), него оно што модел говори. Међутим, истраживања у којима су се испитивали само ефекти придиковања, установила су неопредељен интен зије емоционалног напредка. Резултати ових истраживања сугеришу да придика и моралисације могу да буду ефикасни под условом да се поруке пренесу са начинима емоционалним интен зитетом. Емоционална компонента вербалне поруке одрасле особе, може да буде једнако важна, као и когнитивни садржај поруке.

Учење чињеница, односно учење посредством персоналог искуства, подстиче и развија бригу за друге особе (сврхност да се помогне другима) и на тај начин унапређује развој просоцијалног понашања. Пијаке (1960) сматра да је способност стављања на мјесто другог неопходан предуслов за развој мора лног и просоцијалног понашања. Подразумије од ове теоретске поставке, савремена истраживања су покренуле хипотезу о учењу просоцијалног понашања посредством: играња улоге, кооперативног искуства, слободног испољавања сопствених емоционалних стања.

Програми подстицања просоцијалног понашања

Припремање дјесе да буду компетентни и одговорни чланови друштва, да ефикасно и продуктивно рјешавају социјалне проблеме, један је од најважнијих задатака социјалног развоја. Дјеса, као и одрасле, на различито начине рјешавају интерперсоцијалне проблеме, тако да су нека ефикасна, а нека неефикасна. Неки дјеса су усмјерени на права и потребе других, док су други усмјерени на сопствене интересе. Интерперсоцијални односи, које ученици успостављају са наставницима и вршицама, играју значајну улогу у стицању фундаменталних ставова вјеровања и приједости, утичу на дјететово разумијевање друштва и властитог мјеста у том друштву.
обзиром на чиниоцу да рано школну школско изкуство има значаје импликације за наставни социjalни развоj и функционисање (Asher & Renshaw, 1984), разумљиво је што је подстицање позитивног социјалног развоја ученика значајан циљ за многе наставнике основне школе.

Према мишљењу многих аутора, два аспекта дјечјег школског изкуства су нарочито значајни. Један од ових аспекта, односи се на природу њиховог односа са наставницима. Наставници који у свом раду комбинују „афективне” (усмјерене на интерперсоналне односе) и „ко- гнитивне” (усмјерене на стицање когнитивних вјештина) оријентације, успјешније остварују своје васпитно-образовне циљеве, него наставници који су ослобођени само на једну оријентацију. Позитивна пријатељска интеграција у којој су наставници срдчани и уважавају своје ученике, у већој мјери подстиче развој просоцијалног понашања (Serow & Solomon, 1979; према: Klęžević-Florić, 2007, стр. 224).

Други аспект разредног изкуства, повезан са социјалним развојем дјеце, односи се на могућност кооперативне интеракције са вршњацима. Истраживања су показала да кооперативна активности допринose унапређивању међуединачних и међуразних пријатељства, интерперсоналне атракције, социјалних вјештина и преузимању социјалне перспективе другог (Gillies, 2000; Johnson, Johnson & Maruvama, 1983). Перцепција брижног интерперсоналног односа са наставницима и вршњацима заснива се на уважавајућим и кооперативним односима који позитивно дјелују на понашање, ставове према школи и мотивацији ученика.

Један обухватни интервентни програм успеваје стратегију и вјештину рјешавања социокогнитивних проблема (Battistich et al, 1989; Solomon et al, 1988) који ће бити отписан, укључујући као примарне елементе оба наведена аспекта (когнитивни и афективно-мотивацијони) за које се претпоставља да у значајној мјери подстичу развој просоцијалног понашања. Програм је трајао пет година и провели су га наставници специјално обучени за његову имплементацију. Програм је настао на основу теоретске и емпиријске литературе о развоју просоцијалног понашања. Програм се састоји од пет узајамно конзистентних елемената који представљају једну целину. Неке од компонената односе се на подстичање просоцијалног понашања, дох се друге односе на мотиве, вриједности, знања и компетентности. Компоненте овог програма су:

- кооперативне активности,
- развој позитивне дисциплине,
- подстичање социјалног разумијевања,
- усвајање просоцијалних вриједности,
- помажуће активности.
Кооперативне активности се односе на рад са ученицима у малим групама при остваривању закривног објеката, т. j. на академским и неакадемским задацима. Називцих ограбати се да се у раду са својим друговима залагају за вриједност као што су: правичност, поштење, социјална одговорност, узајамна поштовање, брата за другог. Ученицима се омогућава да кроз групну дискусију разматрају како су ове вриједности примењене у актуелним социјалним односима.

Када говоримо о развоју позитивне дисциплине, то је приступ који подразумијева управљање разредом преко: усвајања просоцијалних норма вриједности, развивања самоконтроле и изградње позитивних интерперсоналних односа унутар разреда, учествовања у процесу доношења правила и разумијевања принципа на којима се заснивају ова правила, кориштења дисциплинских поступака усмјерених на индукцију, узајамног рјешавања проблема, без утицаја споља демонтираних награда или казни, примјене минимальног „притиска“ неопходног за одбијање притиска. Подстицање интерперсоналне сензитивности, разумијевања, осјећања, потреба и способности прозирања перспективе других, врши се кроз дискусију о догађајима који спонтано настају у одјељењу (интерперсонални конфликти, посјете значајних личности) и кроз дискусију о значајним књигама, филмовима и другим дидактичким материјалима. Код подстицања вриједности просоцијалних активности, наставници помажу ученицима у разумијевању и усвајању просоцијалних вриједности, као и испољавању просоцијалног понашања. Наставници усмјеравају пажњу ученика на просоцијално понашање, које се јавља у одјељењу у школи и разговарају са ученицима о вриједностима релевантих за одређену врсту просоцијалног понашања. Помажуће активности се односе на помагање, дисцилиране, даривање. Овим активностима ученици се подстичу да помажу другима на различите начине, похвале од учена, спортских и других активности у школи, као и штедрости и чистоти која се ситуацији у којој школа егзистира и ради. Добијени налази показују да је програм имао позитивне ефекте на дјечије интерперсонално понашање у разреду, односно на усвајање стратегија лошег уважавања социјалних проблема. Дјецу која су учествовала у програму, показала су боље разумијевање проблем ситуација и већи сензитивност за потребе и осјећања других, већу свесност о могућим препрекама успешног рјешавања проблема, предлагале су компетентније стратегије рјешавања проблема, него дјечица из контролних група.

Школнски разред (ученици) представља једну од најкомплекснијих социјалних ситуација. То је мјесто гдје ученици заједно раде, уче и размијењују искуство, индивидуално
рађе и/или међусобно помажу у тра-
гању за најпикладнијим одговорима. 
Понекад се такође, али највећи 
dio времена проводе радећи и учећи 
заједно. Ово упућује на чињеницу, 
да је учионица јавно мјесто у којем 
је понашање ученика/ца видљиво за 
све оне који су укључени у васпити-
но-образовни процес. Када је учио-
ница пажљиво осмишљена, она је 
позитивно дјељује на цјелокупан про-
цес васпитања и образовања. Учитељи 
треба да буду интересантни и узбу-
ђиво мјесто за учење, мјесто у којем 
сваки члан/ица учионице има осјећај 
припадања и сигурности.

Просоцијално понашање 
између теорије и праксе

Два доминантна теоретска при-
стupa тумачењу просоцијалног понашања су: когнитивно-развојна 
теорија (Kohlberg, 1973; Piaget, 1960) 
и теорија социјалног учења (Bandu-
ra, 1973). Премда се ова два теорет-
ска приступа често траксирају као 
опозитивни, базична разлика је заправо 
услођивање референтним тачкама 
изабраним за анализу понашања. Из 
перспективе когнитивно-развојног 
приступа, најзначајнија техника со-
циjalizације је израње улога, која 
омогућава дјетету да се стави на 
mjesto друге особе, односно да преуз-
ме перспективе других. Такве раз-
личите перспективе, посредством 
различитих когнитивних процеса, 
доводе до смањивања егоцентризма и 
повећавања способности да се свијет 
види из различитих перспектива и 
da се организује у ширим и интегри-
сационим схемама. Зато способност 
„дезентризација“ и вијска свијета 
из позиције друге особе представља 
неопходан услов за појаву истинске 
бриге за друге особе (Radke-Yarrow, 

Теорија социјалног учења је други 
приступ, који је усматрао савремена 
истраживања дјецом просоцијалног 
понашања. Основно начело теорије 
социјалног учења, а када је пријеч о 
развоју, јесте да дјеца уче о свом со-
цијалном свијету, као и како да се 
понашају унутар њега, посредством 
директног вршњачког утиска и ин-
директног посматрања понашања 
других. За теорију социјалног учења 
двоје су најзначајније технике под-
стицања просоцијалног понашања, а 
one јесу поткрпљење и моделовање, 
односно учење по моделу. Емпиријска 
проучавања просоцијалног понашања 
дјеже, обезбиједиће су мало налаза 
који потврђују ефикасност процеса 
директног поткрпљења (Bryan 
& Walcker, 1970). Процес моделовања 
је чешће проучаван и истраживања 
pоказују углавном, да учење по 
моделу доводи до повећања коли-
чине, дирекције и трајања одређеног 
obлика просоцијалног понашања. 
Проучавање ефеката различитих про-
грмама подстицања просоцијалног 
понашања дјеже и младих, ошудна 
su, како по квалитету, тако и по кван-

88
титету (Marantz, 1988). Међутим, без обзира на ограничења приказаних истраживања, постојећи налази обезбјеђују подршку за неке приступе подстицању просоцијалног понашања дјеце и младих.

Учење по моделу, емотивно пренето вербалне прескиптиције, интензивно индукување дисциплине, играње улога и кооперативно искуство, представљају поуздане начине подстицања просоцијалног понашања.

Истраживања која наводи Ајановић (1995) указују да школе путем својих садржаја, не утичу довољно на развитак балиних вриједности: свободе, демократије, суживота, солидарности, толеранције, разумијевања и поштовања других. Слатина (2005), овакве школе дефинише као „когнитивни модел школе“. Насиље над мађу ученицима, постаје његова честа појава у школама. Вјероватно да узрок томе лежи и у „когнитивном моделу школе“, у премаљу или превишем података и чињеница које ученици усвајају у школама. У таквим школама ученици се превесено образују. Међутим, историја не показује школе које би се можда могле назвати school of humanity (Slatina, 2005), јер познато нам је да би школа требала имати, како друштвену тако и људску дужност, а то је да младе треба учићи да не лажу, не оманковажавају, не изртугивале се другима, не краду, не убијају, и тако даље. Ако се овакве нити школског дјеловања превлаче кроз дјечји развој, отда школа и васпитава, а не само образује, а како наводи Ајановић (1995), школа треба да буде мјесто на којем се изграђује свијет и право на различитост, потреба да се различитост разумије и поштује, те да се на томе траде људски односи (Ajganović, 1995, стр. 116).

Тежња је сваке особе да буде признат и прихваћена у друштву, а и у окопини у којој живи. Ова тежња се тешко реализује. Разлог томе су бројне неквалитетне васпитне ситуације у породици, које доводе дјете у стање негативног манифестирања потребе за прихватама од чланова породице. Школа нередно ограничава слободни развој и лично испољавање, односно потврђивање личности дјетета јер нема организована васпитно-образовне дјелатности којима каналисе потребу за прихватама и признавањем. То налаже да се координарира дјелује на социјализовању дјесе, на задовољавању њихове потребе за самопотврђивањем. Нужна је своебуђена социјализација у восто јасан вриједносний систем, којег се придржава и породица и друштвена средина. Ако изграђивамо модеран образовни систем, омогућимо стицање знања и усвајање норми и вриједности које друштво прихватава и смatra потребним, као и стручне институције које могу спријечити даље ширење неприхватљивих облика понашања.
Примјери неких програма за превенцију насиља ученика у школи

У литератури се налази мноштво програма превенције насиља у школи, од којих су неки строго евалуирани и дуготрајно примјењивани, а неки су тек у фази провјере. Водеће земље у примјени програма превенције су САД, Норвешка и Британија. Један од најпосматранијих и најнајуспешнијих програма у свјету, јесте програм норвешког аутора Олвеуса (Olweus, Limber & Mihalic, 1999). Примјењен је најпре у Норвешкој, где је обухватио 130.000 дјеце, узраста осам до шеснаест година, у реалном узорку од 715 школа. Затим је адаптиран за коришћење у многим земљама, укључујући и наше САД, Енглеску, Њемачку и Белгију са ефектом да појаву сисцијства у школи смањује од 30% до 70%. Олвеус се сматра водећим свјетским ауторитетом за проблеме сисцијства млађих. Програм је најмање јединствен основним и средњим школама. Основни програм укључује приступ на нивоу цијеле школе, разреда и појединачног ученика, а има четири диља:

- да се повећа свијест о проблему насиља и знање о њему;
- да се постиgne активно укључивање родитеља и наставника,
- да се развију школска правила и процедура против насилијчког понашања,
- да се обезбеђују подршка и заштита жrtвама.

Школска права и санкције на-
glaшавају климу у којоj se не толерише сисцијско понашање, a она se погу
крепљујu kroz разредне дискусије.
Програм se остварује u школи, a школске особље je првенствено одговорно за увођење i примјetu програма. Циљ je стварањe толпe i позитивне школске атмосфере, као и увођењe јасн
них права и против неприхватљиве интеракциjе с вршцанима, с тим да se u програм по потреби укључуjу родитељe и наставници. Kod programa
morpamo обратити пажњu на одређene компоненте, почев од школских компонентi, радних компоненти и индивидуалних компоненти, као и на то,
шта наведene компоненте обухватају:

- Школске компоненте обухватаjу примjенjу анонимног упитника, за про-
циjenu природе и учесталости насиљa u свakoj школи. Затим, школску једнолi
нсну конференциjу, за дискутовањe o насиљu u школи и савествањe плана интервенциjе. Након тога, свjеди формирањe комитетa, за координациjу превенциjе насиљa за „коорди
нациjу“ свих аспеката programa и повeћањe надзора ученика на „врхним мjестимa“ за насиљe;
- Радне компоненте обухватаjу успостављaњe и придржавањe прaвилa у разреду, против насиљa, као и редовне сastанке сa ученицима;
- Indивидуалне компоненте укључуjу интервенциjе с дjецом индентифи
фикованом као насилици, или жrtвe, a и дискусиj с њиховим родитељимa.
Наставницима могу помоћи савјетници и стручњаци за ментално здравље.

Позитивне стране примјене овог програма се односе на смањење васпитних и општег антисоцијалног понашања, на побољшање социјалне климе у разреду, на бољи ред и дисциплину, на боље међусобне односе међу ученицима, као и на односе између ученика и наставника, а и на позитивније ставове плема школском раду и школи.

Други свјетски познати програм је Голдштайнов програм „учење замјења агресије“ (aggression replacement training), који је настао у Америци (Goldstein, 1992; Goldsten & Glick, 1987), а модификован је и примјењен на различитим популацијама дјече, млађих у различитим земљама, ипс. у Јапану (Okabayashi, 1996). Основна поставка програма се односи на то да је агресивно понашање „научено понашање“ Опто се учи, као и друга понашања, кроз посматрање других, последњим искуством (гледањем других како се понашају, и како су награђени за то), или директним искуством, односно, понашањем на одређени начин, признањем награде за такво понашање.

Голдштайнов програм обухвата: учење социјалних вјештина, учење контроле бијеса и морално васпитане, стога је неопходно обратити пажњу на то да је:

* Учење вјештина намијењено хронично-агресивној дјеци, која систематски уче недесет просоцијалних понашања, примјеном моделовања уре улога, повратком информацијом о постигнућу и обуком у генерализацији научених вјештина;

* Обука у контроли бијеса на мијењена насилима ученицима који се током десет седам дана обучавају, да идентификују спољашње догађаје, или унутрашња стања која изазивају њихов бијес;

* Морално васпитане и образовање усмјерено на појачавање ојећања правдивости, поштовања, небављења потребама и праћања других.

Осам наведених програма превенције, паралелно са Описовим програмом се развио под превенцијом „НУЛА“ (,,ЗЕРО“), а који је развио „Центар за истраживање понашања“ на чelu са Роландом, који се најчешће примјењивао на југу Норвешке. Мобу проектима инспирираним норвешким програмом, један од значајних је тзв. Шефилдски програм у Великој Британији, начињен на Универзитету у Шефилд, а на чијем чelu је био професор Питер Смит (Whiten & Smith, 1993, стр. 8). Затим имамо „ПАТХС“ (подстицање другачијег начина мишљења), чији су аутори Марк Гринберг и Керол Кусек (Greenberg i Kusche, 1993; Greenberg i sar., 1995.), као и школски програм за превенцију сексуалности „Корац ка поштовању“ („Steps to Respect“), а заснива се на комбинацији промјене система рада са одраслима и дјецом, социјал-
С. Ловч: ШКОЛА КАО ФАКТОР РИЗИКА И ЗАШТИТНИ ФАКТОР ПОЈАВЕ НАСИЉА


Када су сазетије резимирале искуство „Умјете су” двојица истраживача укључених у пози школског програма против насиља и констатовали, „да је оно што радише да бисте променила школу секундарно, у односу на то како то радиште, те да је најмног пажње орете у стварању промјене у некој школи, посвећеност наставника тим промјенама“ (Twemlow i Sacco, 2008, стр. 5.). Правило је вјероватно поједностављено, али је такође вјероватно исправно, јер издаја основни кључ успеха или неуспјеха.

Препоруке за бољу праксу у превенцији насиља у школи

Из искуства других земаља у преводње програма и активности за спречавање насиља, можемо уочити и истаћи неке закључке. Показало се да се већи успех постиже у смањивању насилијног и ризичног понашања уопште ако се са мјерама превенције почне у највишим разредима основне школе. Приликом преводње про-

грама превенције, важно је да наставници разумију разлоге заштог примјењују неки програм или активност, а и какав се утицај очекује од интервенције. Материјали за примјену програма треба да буду једноставни да би их учитељи релативно лако могли примао/дити и примјенити. Програм превенције треба да буде научно заснован, лак за примјenu и јефтин. Који ће програм бити изабран, зависи од процјене потребе одређене школе. Уз стварање и примјену програма, треба укључити рођаке, као и људе из локалне заједнице. У сваком случају, програм треба да буде усмен на учење, као и да започне са извjesног ученика о постојајем насиља, које они доживљавају у школи.

Проблем насиља и спољастика ученика је многимензионалан и неузмао је индивидуалан рад са насилијним ученицима, али се показало да нато успјешна мјера. Школски психолог и педагог или савјетник, не могу да ријеше проблем насиља. Најуспешнија мјера је да се промијени клима у школи, тако да „tam“ свих наставника преузме одговорност за сву дјецу у школи у свако доба и на разнораспрену начин, као и да се програм превенције не игнорише на нивоу цијеле школе (Okabayashy, 1996). Успјешу превенцији насиља у школи доприноси у великој мјери подршка од школских власти на локалном нивоу, али и шире, његовом успеху доприноси и друштвене заједнице.
У литератури су сажето дати кораци за развијање обухватања плана за стварање „сигурне школе“, а они су:

- препознати ране знаке и факторе ризика за појаву насиља,
- направити подесан план интервенције у кризи,
- интегрисати поштовање Закона у школи,
- физички дизајнирати школу и зграду, да буду сигурне,
- примијенити подсегну школску дисциплину,
- примијенити обухватни програм превенције,
- укључити родитеље и локалну заједницу у његово планирање и примјену,
- промовисати добро грађанство и карактер међу ученицима, као и особљем школе и
- евалуирати учење интервенције.

Бројна истраживања, укључујући првенствено норвешка истраживања, показују да је насиље застуљено у школи, али што не значи да га није могуће смањити, или у потпуности искључити из „пеперторијума“ дјечијег понашања. Надаље, могућност да ученик/ца избјегне улого жртве/насилијника/свиједока је прилично мала, ако се не улага значајни напори да дође до промјена, које воде европсјим мјерама против насиља.

Закључна разматрања

На основу свега изложеног у раду, резултата многобројних истраживања, теорија и трендова у примјени неких програма постицања просоцијалног понашања, програма превенције, као и неких наших истраживања (Лозић, 2014, стр. 39) о насиљу у школама, те на основу рада на подстицању просоцијалног покушања ученика, дао и начини подстицања просоцијалног покушања и превенције насиља укључивањем својих суђивника васпитно-образовног процеса у школи, а и других факти (образовних власти, локалне заједнице, полиције, здравствених установа, и тако даље), могу се извести сљедећи закључци:

- Да бројни родитељи вјерују да су им дјеца сигурна у школи, мјетим, много је случајева где су дјеца жртве различитих опасности у школи и њеном окружењу;
- Да школе могу бити и фактор ризика за појаву насиља, јер често представљају главно средиште вршачког насиља младих, што нам говори да оне баш увјек не представљају сигурно окружење за ученике;
- Да школа нередитко ограничава свободни развој испољавања и потврђивања личности дјетета, јер нема организовано васпитно-образовне дјелатности којом каналише потребу за прихватанjem и признањем, а то налазе да се координарено дјелује на социјализирању и задовољавању
потребе дјетета за самопотврђивањем у оквиру породице, школе и средине у којој живи;
• Да већина људи посједује „дозу социjalne одговорности“, посредством које у процесу социјализације, на основу које сазнају да је пожељно помагати оним којима је то потребно;
• Да школе треба да имају заштитну улогу у погледу појаве насиља, јер могу да појачавају прилагођавање, а и да дјелују против негативних социjalних утицаја, те би мораље били сигурно окружење за свако дјеце;
• Да је најзначајнија ствар за ученике да науче како да успоставе, развију и одрже позитивне социjalне односе са другим особама, у породичним односима и окружењу, те да је укључивање ученика у „помажуће односе“ са њиховим школским друговима и наставницима, вјероватно један од најзначајнијих задатака које би школа требала да оствари;
• Да се процес социјализације, са времима и просоциjalног понашања, најчешће објашњава на пример ту инструменталног условљавања и поткрћењен, што значи да је под директном контролом, ако се понашање сукцесивно награђује, посредством позитивног поткрћења (похвале, награде), тако да се тиме повећава вјероватноћа појављивања жељеног исхода понашања;
• Да је васпитно-образовна прaksi недвосмислено потврдила, да се мно-
ге ствари могу научити без намјерног утицаја, односно инструкције наставника, што значи да се просоцијално понашање може ефикасно учинiti под утицајем одговарајућег модела (учење по моделу), без вјежбања или поткрћења;
• Да су истраживања показала, да имамо мало доказа о ефикасности приликовања, што нам говори да прилика и моралисање могу да буду ефикасни, под условом да се поруке преносе са наглашеним емоционалним интензитетом одрасло особе;
• Да учешће чини односом посредством персоналног искуствата, подстиче и развија бригу за друге особе (спремност да се помогне другима), те да се на тај начин унапредије развој просоцијалног понашања;
• Да интерперсонални односи које ученици успостављају са наставницима и вршицама, играју значајну улогу у стицању фундаменталних ставова, вјеровања и приједности које утичу на дјетето разумијевање друштва и његовог мјеста у том друштву, с обзиром на чињеницу да рано школско искуство има значајне импликације за каснији социјални развој и функционалност;
• Да школски разред (учиница), представља једну од најкомплекснијих социjalних ситуација, јер је то мјесто у којем ученици заједно раде, уче и размјењују искуства, стога учиница треба да буде интересантно и узбудљиво мјесто, мјесто у којем
сваки члан ове учионице има осјећај припадања тој средини;

- Да је рад на превезици насиља неопходан, јер он прије свега, осим сврхе насиља и општег антивојне и нездраво романтичарство, побољшава социјалну климу у разреду, успоставља се бољи ред и дисциплина, изграђују се бољи међусобни односи међу ученицима, као и односи ученика и наставника, а имамо и позитивније ставове према школском раду и школи.

Школа као институција има битан утицај на развој дјетета, стога је у одговорност да оснажи дјецу у борби против насиља, али и да пружи подршку при реаговању на насиље. Школа има потребу да развија дјеца као и сопствене капацитете. Зато, позивамо оне који су укључени у васпитно-образовни процесе и задају се за активно пеноисиње, да кроз своје свакодневне активности раде на образовању (формално, неформално и информално), те да непрестано теже идеалу „сигурне школе”, односно да се покренемо и да почнемо мијенати нашу садашњост.

**Literatura**


Интернет странице


