

## ШКОЛА КАО ФАКТОР РИЗИКА И ЗАШТИТНИ ФАКТОР ПОЈАВЕ НАСИЉА

Семко Лозић\*

Прегледни рад      doi: 10.7251/NSK.1502077L      УДК: 37.06:316.624-057.874

### Резиме

*Насилништво међу школском дјецом врло је стара појава. Већина људи има искуства са окрутним задиркивањем или тиранизирањем вршњака, било из својих властитих школских дана, било кроз школовање властите дјеце. Школским задиркивањима и понекад окрутним драмама школског дворишта бавили су се углавном учитељи и школски педагози. Мијењамјем друштвених норми, мијењало се и схваћање агресивног, насилног и неприватљивог понашања међу дјецом и вршњацима. С обзиром на специфичну пострат-*

*ну ситуацију у Б и Х, евидентни су многи фактори који могу утицати на насилничко понашање дјеце у школи. Неки од одговора леже у генетици, али и у отуђености родитеља од своје дјеце, преаузетости дјеце и опонашању родитеља. Неки стручњаци тврде да се кључни узрок насиља може наћи у породици, те да је управо породица, клица свега. Неки сматрају да би школе требале више васпитати, а мање образовати, те да морају представљати сигурно окружење за ученике, јер највећи дио свог времена дјеца проведу у школи. Циљ овог рада је прецизан и нимало једноставан, а односи се на што потпуније и цијеловитије упознавање са проблемом насиља у школи као фактору ризика и заштитном фактору појаве насиља. У раду се прије свега полази од поимања школе као сигур-*

\* Мр Семко Лозић запослен је у гимназији „Травник“ као педагог. Кореспонденцију у вези са овим радом можете обавити на мена: semkolozic@yahoo.com.

ног окружења за ученике, окружења које треба да има заштитну улогу и морало би бити сигурно за свако дијете, односно бити обиљежено карактеристикама сигурне школе. Пажња је усмјерена и на подстицање просоцијалног понашања ученика, на начине подстицања просоцијалног понашања, на програме подстицања просоцијалног понашања са освртом на просоцијално понашање између теорије и праксе, као и примјере неких програма за превенцију насиља у школи, а и препоруке за бољу праксу у превенцији насиља у школи. Основу тих разрада чине позитивна међународна искуства, научне и стручне расправе о насиљу и превенцији насиља, као и савремена истраживања, а и нека наша истраживања (Лозић, 2014, стр. 113) о насиљу међу ученицима основношколског и средњошколског узраста, као и лична размишљања о озбиљности овог проблема, који је пуно озбиљнији и распрострањенији него што се представља.

**Кључне ријечи:** васпитање, образовање, агресивност, насиље, превенција, учење и подстицање, просоцијално понашање

## Уводне напомене

Насиље у школи није нови феномен. У бројним дјелима помињу се узнемиравање и напади на дјецу од вршњака, а и многи одрасли

носе слична лична искуства из школских дана. Међутим, 70-тих година прошлог вијека посвећује се посебна пажња проблему насиља у школи. Од тада су покренута бројна истраживања а то је пробудило пажњу јавности. Дан Олвеус, Норвежанин, први се озбиљније почео бавити овом тематиком раних осамдесетих година прошлог вијека. У жижи његових интересовања је насиље међу школском дјецом у скандинавским земљама. У том периоду, Олвеус је желио скренути пажњу јавности на проблем који је близу нас, а ми га или не видимо, или га не желимо видјети. Својим радом пробудио је истраживаче других земаља, попут Јапана, Енглеске, Низоземске, Канаде, САД, Аустралије.

Данас је проблем насиља у школи једнако значајан са социјалног становишта као и са научног. Насиље се јавља у ситуацијама гдје су ученици трајно изложени негативним акцијама од стране једног или више ученика. Негативни поступци су они у којима неко некога намјерно жели озлиједити, а то могу бити тјелесни контакти, ријечи и намјерно искључивање из скупине. Тјелесни и вербални напади се спајају у директно насиље, а искључивање ученика из групе је индиректно насиље (Olweus, 1998, стр. 20). Код насиљу 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 групе, јер их води „ми осјећај“ (Zloковић и Билич, 2006, стр. 7). Тим осјећањем они умањују страх, испуњавају потребу за припадањем и прихватањем од вршњака сличних себи. Овакве групе су кохезивне због заједничких интереса и међусобне привлачности чланова. Њу карактеришу специфични облици понашања, неписана правила а оне представљају „нову снагу“. Поред „ученика жртве“ и групе која напада тог ученика, имамо и групу тзв. „неодлучних ученика“. Неодлучни ученици су суздржани, када се ради о нападу на њихове вршњаке из разреда. Они се не желе мијешати, нити замјерити, јер би могли исто доживјети. Зато игнорисањем прешутно подржавају насиље иако нису директни учесници тога.

Насиље у школи је одраз насиља у друштву, гдје школа толерише ставове које друштво има према насиљу уопште. Преовладавање насилног понашања у друштву, негативне промјене у вриједносном и нормативном систему заједнице, утичу на испољавање насиља међу ученицима у школи. Школе често представљају главно средиште вршњачког насиља младих, што нам говори да оне баш увијек не представљају сигурно окружење за ученике, а требале би имати заштитну улогу и морале би бити сигурне за свако дијете, односно имати карактеристике сигурне школе, а те карактеристике су:

- Осјетљивост и уважавање за све судионике у школи;

- Јасна очекивања од менаџмента, наставника, ученика и родитеља;

- Средина без примјене силе;

- Учешће ученика у доношењу одлука и међусобна повезаност ученика;

- Подршка и признања за ученике, наставнике и родитеље;

- Осјећај заједништва у школи (National Association of school psychologist, 1994; пренема: Florić-Knežević, 2007, стр. 186).

У програму превенције насиља чији је аутор Олвеус (Olweus, Limber & Miahlić, 1999), наводе се *сљедећи фактори ризика* на које је усмјерен Олвеусов програм:

- Карактеристике појединца (импулсивна, доминантна личност „врше главе“, недостатак емпатије, тешкоће у прихватању правила, ниска толеранција фрустрације, позитивни ставови према насиљу, постепено опадање интересовања за школу);

- Карактеристике вршњака (пријатељи, вршњаци са позитивним ставовима према насиљу, недостатак родитељског надзора, недостатак топлине и укључивања родитеља, претјерано попустљиви родитељи, строга дисциплина, физичко кажњавање);

- Карактеристике школе (школско особље и наставници који имају равнодушне, или прихватајуће ставове према насиљу, индиферент-

ни, или прихватајући ставови ученика према насиљу).

Школске варијабле које смањују насиље (Northwest regional edukational laboratory, 1994; према: Knežević-Florić, 2000, стр. 186), су :

- Чврст, фер, досљедан стил руковођења школом. Руководилац школе који користи досљедно стил управљања, признаје проблеме и мјери, билежи и извјештава о резултатима програма превенције насиља;

- Мање школе су сигурније, наставници познају ученике, а и ученици се знају међусобно, више учествују у ваннаставним акотивностима;

- Школско особље тежи најбољем у својим очекивањима за своје ученике;

- Наставници су способни да пренесу своје позитивне ставове према учењу дјечи 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 силедијског понашања;

- Подршка школе ученицима и породици. Школе треба да имају тимску службу (школског педагога, психолога, савјетника, социјалног радника), која ради заједно са школским особљем и породицом, да би се помогло дјечи 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 „високоризичној дјечи“ за коју се чини да ће постати агресивна.

Неопходно је нагласити да највећи дио свог времена дјеца проводе у школи. Школу схватају као добро мјесто за игру, рад и учење. Зато је важно учинити школу сигурним и сретним окружењем које подстиче правилан развој младе личности.

## Подстицање просоцијалног понашања ученика

Личност се развија током цијелог живота. Бројна истраживања показују да зрелу личност карактерише реално процјењивање себе и прихватање себе онаквим какви јесмо, али и тежња за властитим развојем и самоконтролом. У односу према другима социјализована личност показује поштовање и осјетљивост 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). Разумијевање моралних вриједности, просоцијалних интенција, позитивних афективних оријентација према другим особама, као и међуоднос ових фактора од великог је значаја за разумијевање и подстицање различитих видова (категорија) просоцијалног понашања ученика. Најзначајнија ствар за ученике је да науче како да успоставе, развијају и одрже позитивне социјалне односе са другим особама у раду, породичним односима и доколици. Укључивање ученика у *“помажуће односе”* са њиховим школским друговима и наставницима, вјероватно је један од најзначајнијих задатака које би школа требала да оствари. Знање и когнитивне вјештине, стечени у процесу школовања, нису корисни уколико ученик не умије да их примијени у просоцијалним односима са другим особама.

Просоцијално понашање најчешће се дефинише као свако социјално понашање, које доприноси добробити другог појединца или групе, без обзира на степен и врсту личне добити или жртве, односно, нез обзира ма малу могућност реципрочне материјалне или социјалне награде (Bryan & London, 1970; Staub, 1978). Специфични видови просоцијалног понашања, као што су: сарадња, помагање другом у невољи, дијељење са другим, показивање нечега другом, били су предмет многих прегледних текстова о просоцијалном понашању (Eisenberg & Musseli, 1978;

Krebs, 1970; Staub, 1978). Литература која се односи на просоцијално понашање, може се пронаћи под бројним референтним терминима као што су: алтрустичко понашање, помажуће понашање, морално понашање, позитивно социјално понашање (Wispe, 1978; према: Knežević-Florić, 2007, стр. 212).

Од рођења па до смрти човјек егзистира у групама. То је израз друштвености и неопходности заједничког живота. Индивидуа се рађа у групи (породици), егзистира, социјализира се, прихвата норме и у складу с њима се понаша у другим групама (вртићу, школи, вршњачкој групи). Сваки успјех је друштвено вреднован или оспораван од школског система до занимања, вриједносних судова и друштвених норми. Групе чине људи. Њихови односи успостављају се уз развијање осјерђаја припадности и дјеловањем с другим људима. У групама појединац 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, придржаваће се друштвених кодекса, схватаће ограничења која су објективно постављења 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 егзистира у предгрупама, већ у групама и из њих се састоји (Фоџо, 2003, стр. 42). Данас постоје различите класификације друштвених група, које имају различите циљеве и функције којима теже. Ако говоримо о заједничким карактеристикама група, онда можемо издвојити следеће: величина и састав групе, њена организираност и унутрашња структурисаност, детерминисаност групе одређеним стандардима егзистирања, циљевима и сврхом постојања, заједничким интересима, мотивима, вриједносним системом дјеловања, као и унутрашњом повезаношћу и отвореношћу према другим групама (Фоџо, 2003.).

Посматрамо ли групе вршњака, можемо јасно уочити претходно наведене карактеристике група. Вршњачке групе или генерацијске скупине чине чланови исте доби, чији су интереси идентични или приближно једнаки. Ове групе настају спонтано и пружају дјетету животна искуства и спознаје које оно није стекло у породици, као што су другарска солидарност, пријатељство, заједничка занимања за моду, музику, спорт, и тако даље. У њима млади спознају смисао и снагу личног ангажмана, своју моћ у мијењању свијета, личне домете хуманизовању односа у друштву. Чланство у вршњачким групама је фаза у животу младих, када се одвајају од породице и њене традиције, када спознају да постоје и другачији погледи на живот, који се

прихватају и практикују у друштву. У вршњачким групама млади осјећају независност и одсуство контроле одраслих (родитељи, учитељи и други одрасли), једнакост и равноправан положај са другим члановима групе. Међутим, група има значајне санкције за контролу понашања својих чланова, а крећу се од прихватања и искључивања, до разних облика етикетирања (Фоџо, 2003).

Бројна истраживања (Фоџо, 2003; Група аутора, 2005; Trifunović, 2005), указују на снажан утицај вршњачких група на социјализацију младих и прихватање друштвених вриједности. Овај утицај је заснован на психодинамичном дјеловању вршњака на појединца. Социјализацијски утицај вршњачке групе је некад много важнији од утицаја породице и школе као васпитно-образовне институције. Блискост младих са групом је веома значајна обликујућа снага, којом млади граде своју личност. Та блискост је неусиљена и обогаћује идентитет младих, чак се не могу разликовати мисли, осјећаји и ставови појединца од оног што мисли, осјећа и заступа група којој припада. Млади су спремни носити етикете или надимке који их карактеришу као припаднике одређене групе. Тиме показују идентификацију са скупином других младих појединаца, јер у овом периоду опада социјализацијски утицај породице, тако да је готово неважно шта родитељи мисле и осјећају, те наилазе на бунт и отпор своје дјеце.

Ако се млади окупе у групе које крше друштвена правила и норме, учиће и прихватити такве облике понашања. Склони смо рећи да највећи број младих учи асоцијалне облике понашања у групама које имају асоцијалне, или деликвентне друштвене оријентације. Односно, прихватљиве облике понашања дијете не учи у породици него у групи. Адолесценти често не моделирају понашање родитеља, старије браће и сестара, нити да их усвајају у васпитно-образовним институцијама, већ их уче у вршњачким групама. Међутим, морамо се присјетити да у дисфункционалним породицама можемо констатовати могућа изворишта насилних облика понашања код дјече.

Теорија симболичног интеракционизма или теорија различитих дружења, претпоставља да млади науче неприхватљиве облике понашања кроз дружење са људима који крше друштвене норме (Grupa autora, 2005; Tillman, 1944). Значи, да у интеракцији са асоцијалним групама, млади често уче и имитирају образце понашања које асоцијалне групе практикују. Уколико се млади зближе са вршњацима који крше друштвене образце понашања, преузеће њихове образце понашања, навике и вриједности, те почети са испољавањем асоцијалних облика понашања. Ако се ове асоцијалне вршњачке групе налазе изван школе, претпоставља се да ће ученик 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 властите школе, окупљајући их у своје властите групе, нудећи негативни образац понашања као основни услов дружења. У тим групама оснивач је „звјезда“ групе којој се сви клањају, а тежња је сваке особе да буде призната и прихваћена у друштву и околини у којој живи. Ова тежња се тешко реализује. Разлог томе су бројне некавалитетне васпитне ситуације у породици које доводе дијете у стање негативног манифестовања потребе за прихватањем и социјалном афирмацијом.

Школа неријетко ограничава слободни развој испољавања и потврђивања личности дјетета јер нема организоване васпитне и образовне дјелатности којима каналише потребу за прихватањем и признавањем. То налаже, да се координирано дјелује на социјализовању појединца и на задовољавању потребе за самопотврђивањем у оквиру породице, школе и друштвене средине у којој млади живе. Нужна је свеобухватна социјализација и веома јасан вриједносни систем, којег се придржава породица и друштвена средина, јер већина људи посједује „норму социјалне одговорности“, посредством које уче у процесу социјализације да је пожељно помагати онима којима је то потребно. На свом базичном нивоу социјалне групе функционишу на принципу сарадње, односно, на спремности

чланова групе да раде један са другим и да дијеле резултате заједничког рада. Сарађујући са другима, сваки члан групе има корист и зато се у том смислу понашање сваког члана групе може сматрати просоцијалним.

### Начини подстицања просоцијалног понашања

Теоретичари когнитивно развојне провенијенције (Piaget, 1960; Kohlberg, 1973), дефинишу развој просоцијалног понашања дјетета као функцију процеса сазријевања, а ово сазријевање дешава се посредством једне фиксираних секвенци иреверзибилних стадијума. Различите приступе подстицању просоцијалног понашања (Marantz, 1988), приказаћемо у оквиру четири категорије:

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

Процес социјализације, самим тим и просоцијалног понашања, најчешће се објашњава на принципу инструменталног *условљавања и поткрепљења*. Према овом схватању, понашање је под директном контролом *бихејвиоралних консеквенци*. Када се одређено понашање sukcesивно награђује, посредством позитивног поткрепљења, као што је похвала или

материјална награда, онда се повећава вјероватноћа појављивања жељеног исхода, односно, жељеног обрасца понашања. Познато је да дјеца уче извјесне норме понашања од одраслих особа, а и да се степен придржавања ових норми повећава са узрастом (Krebs, 1978).

Васпитно-образовна пракса је недвосмислено потврдила да се многе ствари могу научити, без намјерног утицаја, односно, инструкције наставника. Такво учење се јавља посредством опсервације (посматрања), и зато се назива опсервационо или викаријско, а најчешће је *учење по моделу*. Теоретичари социјалног учења (Badura, 1973), сматрају да се просоцијално понашање може ефикасно учити, односно имитирати жељени образац понашања, под утицајем одговарајућег модела, без вјежбања или поткрепљења. Модели могу да буду живи, са телевизије, реални или замишљени. Истраживања која се односе на учење просоцијалног понашања установила су позитивне ефекте учења по моделу на просоцијално понашање. Када се примјењује плански и свјесно, моделовање може да буде веома ефикасно наставно средство. Многе ствари се брже и лакше уче посматрањем и опонашањем, него посредством вербалне инструкције.

Синтагма „*вербална прескрипција*“ (пропис, наредба, опомена), упућује на поштовање просоцијалних норми,



а може се јавити у форми придике, моралисања или индукције и представља најраспрострањеније средство подстицања просоцијалног понашања у школи. Како наставник реагује када се дијете понаша на неприхватљив или угрожавајући начин према другим ученицима? Најчешће, реагује у форми *савјета*, или *поука*. Наставници информишу ученике да је, на примјер, дијелење, поклањање или помагање другима добар поступак, а да је себичност лош поступак.

Истраживања (Bryan & Walbek, 1970; Bryan, Redfield & Mader, 1971) у којима се испитивао *ефекат прескрипције* на подстицање просоцијалног понашања, пружила су релативно мало доказа о ефикасности придиковања, нарочито када се овај поступак упоређивао са ефектима учења по моделу. Закључак ових истраживања је недвосмислен, тј. Дјеца ће прије опонашати оно 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 непосредно након интервенције, извјесне позитивне промјене у понашању испитаника. Резултати ових истраживања сугеришу да придика и моралисање могу да буду ефикасни под условом да се поруке преносе са наглашеним емоционалним интензитетом. Емоционална компонента вербалне поруке одрасле особе, може да буде једнако важна, као и когнитивни садржај поруке.

Учење чињењем, односно учење посредством персоналног искуства, подстиче и развија бригу за друге особе (спремност да се помогне другима) и на тај начин унапређује развој просоцијалног понашања. Пијаже (1960) сматра да је способност стављања на мјесто другог неопходан предуслов за развој моралног и просоцијалног понашања. Полазећи од ове теоретске поставке, савремена истраживања су провјеравала хипотезу о учењу просоцијалног понашања посредством: играња улоге, кооперативног искуства, слободног испољавања сопствених емоционалних стања.

### Програми подстицања просоцијалног понашања

Припремање дјеце да буду компетентни и одговорни чланови друштва, да ефикасно и продуктивно рјешавају социјалне проблеме, један је од најважнијих задатака социјалног развоја. Дјеца, као и одрасли, на различите начине рјешавају интерперсоналне проблеме, тако да су нека ефикасна, а нека неефикасна. Неки дјеца су усмјерени на права и потребе других, док су друга усмјерена на сопствене интересе. Интерперсонални односи, које ученици успостављају са наставницима и вршњацима, играју значајну улогу у стицању фундаменталних ставова вјеровања и вриједности, утичу на дјететово разумијевање друштва и властитог мјеста у том друштву. С

обзиром на чињеницу да рано школско искуство има значење импликације за каснији социјални развој 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 дјечијег школског искуства су нарочито значајна. Један од ових аспеката, односи се на природу њиховог односа са наставницима. Наставници који у свом раду комбинују „афективне“ (усмјерене на интерперсоналне односе) и „когнитивне“ (усмјерене на стицање когнитивних вјештина) оријентације, успјешније остварују своје васпитно-образовне циљеве, него наставници који су ослоњени само на једну оријентацију. Позитивна и пријатељска унутаргрупна интеракција у којој су наставници срдачнији и уважавају своје ученике, у већој мјери подстиче развој просоцијалног понашања (Serow & Solomon, 1979; према: Кнежевић-Florić, 2007, стр. 224).

Други аспект разредног искуства, повезан са социјалним развојем дјеце, односи се на могућност кооперативне интеракције са вршњацима. Истраживања су показала да кооперативне активности доприносе унапређивању међуполних и међурасних пријатељстава, интерперсоналне атракције, социјалних вјештина и преузимању социјалне перспективе другог (Gillies, 2000; Johnson, Johnson

& Maruyama, 1983). Перцепција брижног интерперсоналног односа са наставником/ицом и вршњацима заснива се на уважавајућим и кооперативним односима који позитивно дјелују на понашање, ставове према школи и мотивацију ученика.

Један обухватни интервентни програм усвајања стратегија и вјештина рјешавања социокогнитивних проблема (Battistich et al, 1989; Solomon et al, 1988) који ће бити описан, укључује као примарне елементе оба наведена аспекта (когнитивни и афективно-мотивациони) 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 цјелину. Неке од компонената односе се на подстицање просоцијалног понашања, док се друге односе на мотиве, вриједности, знања и компетенције. Компоненте овог програма су:

- кооперативне активности,
- развој позитивне дисциплине,
- подстицање социјалног разумијевања,
- усвајање просоцијалних вриједности,
- помажуће активности.

Кооперативне активности се одnose на рад са ученицима у малим групама при остваривању заједничких циљева, тј. и на академским и на неакадемским задацима. Наставници их охрабрују да се у раду са својим друговима залажу за вриједности, као што су: правичност, поштење, социјална одговорност, узајамно поштовање, брига за другог. Ученицима се омогућава да кроз групну дискусију разматрају како су ове вриједности примијењене у актуелним социјалним односима.

Када говоримо о развоју позитивне дисциплине, то је приступ који подразумева управљање разредом преко: усвајања просоцијалних норми вриједности, развијања самоконтроле и изграђивања позитивних интерперсоналних односа унутар разреда, учествовања у процесу доношења правила и разумјевања принципа на којима се заснивају ова правила, кориштења дисциплинских поступака усмјерених на индукцију, узајамног рјешавања проблема, без утицаја споља наметнутих награда или казни, примјене минималног „притиска“ неопходног за одбијање притиска. Подстицање интерперсоналне сензитивности, разумјевања, осјећања, потреба и способности преузимања 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 разумјевању 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 релевантним за одређену врсту просоцијалног понашања. Помажуће активности се односе на помагање, дијељење, даривање. Овим активностима ученици се подстичу да помажу другима на различите начине, почев од учења, спортских и разних других активности у школи, као и широј друштвеној заједници у којој школа egzистира и ради. Добијени налази показују да је програм имао позитивне ефекте на дјечије интерперсонално понашање у разреду, односно на усвајање стратегија и вјештина рјешавања социоконгнитивних проблема. Дјеца која су учествовала у програму, показала су боље разумјевање проблем ситуација и већу сензитивност за потребе и осјећања других, већу свјесност о могућим препрекама успјешног рјешавања проблема, предлагала су компетентније стратегије рјешавања проблема, него дјеца из контролних група.

Школски разред (учионица) представља једну од најкомплекснијих социјалних ситуација. То је мјесто гдје ученици заједно раде, уче и размјењују искуство, индивидуално

раде и/или међусобно помажу у трагању за најприкладнијим одговорима. Понекад се такмиче, али највећи дио 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 васпитно-образовни процес. Када је учионица пажљиво осмишљена, онда она позитивно дјелује на цјелокупан процес васпитања и образовања. Учионица треба да буде интересантно и узбудљиво мјесто за учење, мјесто у којем сваки члан/ица учионице има осјећај припадања и сигурности.

### **Просоцијално понашање између теорије и праксе**

Два доминантна теоретска приступа тумачењу просоцијалног понашања су: *когнитивно-развојна теорија* (Kohlberg, 1973; Piaget, 1960) и *теорија социјалног учења* (Бандура, 1973). Премда се ова два теоретска приступа често третирају као опозитни, базична разлика је заправо условљавање референтним тачкама изабраним за анализу понашања. Из переспективе *когнитивно-развојног* приступа, најзначајнија техника социјализације је *играње улога*, која омогућава дјетету да се стави на мјесто друге особе, односно да преузме перспективе других. Такве различите перспективе, посредством различитих когнитивних процеса,

доводе до смањивања егоцентризма и повећавања способности да се свијет види из различитих перспектива и да се организује у ширим и интегрисанијим схемама. Зато способност „*децентрисања*“ и виђења свијета из позиције друге особе представља неопходан услов за појаву истинске бриге за друге особе (Radke-Yarrow, Skott & Zahu-Waxler, 1973).

Теорија социјалног учења је други приступ, који је усмјеравао савремена истраживања дјечијег просоцијалног понашања. Основно начело теорије социјалног учења, а када је ријеч о развоју, јесте да дјеца уче о свом социјалном свијету, као и како да се понашају унутар њега, *посредством директног вршњачког утицаја и индиректног посматрања понашања других*. За теорију социјалног учења двије су најзначајније технике подстицања просоцијалног понашања, а оне јесу *поткрепљење и моделовање*, односно учење по моделу. Емпиријска проучавања просоцијалног понашања дјеце, обезбиједила су мало налаза који потврђују ефикасност процедура директног поткрепљења (Bryan & Walberk, 1970). Процес моделовања је чешће проучаван и истраживања показују углавном, да учење по моделу доводи до повећања количине, дирекције и трајања одређеног облика просоцијалног понашања. Проучавање ефеката различитих програма подстицања просоцијалног понашања дјеце и младих, оскудна су, како по квалитету, тако и по кван-

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 пре-нијете вербалне прескрипције, интензивно индуковање 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 развој базичних вриједности: слободе, демократије, суживота, солидарности, толеранције, разумијевања и поштовања других. Слатина (2005), овакве школе дефинише као „*когнитивни модел школе*“. Насилје над и мађу ученицима, постаје веома честа појава у школама. Вјероватно да узрок томе лежи и у „*когнитивном моделу школе*“, у премало или превише података и чињеница које ученици усвајају у школама. У таквим школама ученици се првенствено 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 учити да не лажу, не омаловажавају, не изругивају се другима, не краду, не убијају, и тако даље. Ако се овакве нити школ-

ског дјеловања провлаче кроз дјечији развој, *онда 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 граде људски односи (Ајановић, 1995, стр. 116).

Тежња је сваке особе да буде призната и прихваћена у друштву, а и у околини у којој живи. Ова тежња се тешко реализује. Разлог томе су бројне некавалитетне васпитне ситуације у породици, које доводе дијете у стање негативног манифестирања потребе за прихватањем од чланова породице. Школа неријетко ограничава слободни развој и лично испољавање, односно потврђивање личности дјетета јер нема организоване васпитно-образовне дјелатности којима каналише потребу за прихватањем и признавањем. То налаже да се координирано дјелује на социјализовању дјеце, на задовољавању њихове потребе за самопотврђивањем. Нужна је свеобухватна социјализација и веома јасан вриједносни систем, којег се придржава и породица и друштвена средина. Ако изградимо модеран образовни систем, омогућићемо стицање знања и усвајање норми и вриједности које друштво прихвата и сматра 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 Енглеска. Један од најпознатијих и најранијих програма у свијету, јесте програм норвешког аутора Олвеуса (Olweus, Limber & Mihalic, 1999). Примјењен је најприје у Норвешкој, гдје је обухватио 130.000 дјете, узраста осам до шеснаест година, у репрезентативном узорку од 715 школа. Затим је адаптиран за кориштење у многим земљама, укључујући ту САД, Енглеску, Њемачку и Белгију са ефектом да појаву силецијства у школи смањује од 30 % до 70 %. Олвеус се сматра водећим свјетским ауторитетом за проблеме силецијства младих. Програм је намијењен основним и средњим школама. Основни програм укључује приступ на нивоу цијеле школе, разреда и појединачног ученика, а има четири циља:

- да се повећа свијест о проблему насиља и знање о њему,
- да се постигне активно укључивање родитеља и наставника,
- да се развију школска правила и процедуре против насилничког понашања,
- да се обезбиједи подршка и заштита жртвама.

Школска правила и санкције наглашавају климу у којој се не толерише силецијско понашање, а она се поткрепљују кроз разредне дискусије. Програм се остварује у школи, а школско особље је првенствено одговорно за увођење и примјену програма. Циљ је *стварање топле и позитивне школске атмосфере*, као и увођење јасних правила против неприхватљиве интеракције с вршњацима, с тим да се у програм по потреби укључују родитељи и наставници. Код програма морамо обратити пажњу на одређене компоненте, почев од *школских компоненти, радних компоненти и индивидуалних компоненти*, као и на то, шта наведене компоненте обухватају:

- *Школске компоненте* обухватају примјену анонимног упитника, за процјену природе и учесталости насиља у свакој школи. Затим, школску једнодневну конференцију, за дискутовање о насиљу у школи и састављање плана интервенције. Након тога, слиједи формирање комитета, за координацију превенције насиља за „*координацију*“ свих аспеката програма и повећање надзора ученика на „*врћим мјестима*“ за насиље;

- *Радне компоненте* обухватају успостављање и придржавање правила у разреду, против насиља, као и редовне састанке са ученицима;

- *Индивидуалне компоненте* укључују интервенције са дјецом индентификованом као насилници, или жртве, а и дискусије с њиховим родитељима.

Наставницима могу помоћи савјетници и стручњаци за ментално здравље.

Позитивне стране примјене овог програма се односе на смањење насиља 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 пема школском раду и школи.

Други свјетски познати програм је Голдштајнов програм „учење замјена агресије“ (aggression replacement training), који је настао у Америци (Goldstein, 1992; Goldstein & Glick, 1987), а модификован је и примијењен на различитим популацијама дјецe, младих у различитим земљама, нпр. у Јапану (Okabayashi, 1996). Основна поставка програма се односи на то да је агресивно понашање, „научено понашање“. Оно се учи, као и друга понашања, кроз посматрање других, посредним 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.

Голдштајнов програм обухвата: *учење социјалних вјештина, учење контроле бијеса и морално васпитање*, стога је неопходно обратити пажњу на то да је:

- *Учење вјештина* намијењено *хронично-агресивној* дјеци, која системат-

ски уче педесет просоцијалних понашања, примјеном *моделовања игре* улога, повратном информацијом о постигнућу и обуком у генерализацији научених вјештина;

- *Обука у контроли бијеса* намијењена насилним ученицима који се током десет састанака обучавају, да идентификују спољашне догађаје, или унутрашња стања која изазивају њихов бијес;

- *Морално васпитање и образовање* усмјерено на појачавање осјећања праведности, поштења, небављења потребама и правима других.

Осим наведених програма превенције, паралелно са Олвеусовим програмом се развио и програм „НУЛА“ („ЗЕРО“), а који је развио „Центар за истраживање понашања“ на челу са Роландом, који се најчешће примјењивао на југу Норвешке. Међу пројектима инспирисаним норвешким програмом, један од значајних је тзв. Шефилдски програм у Великој Британији, начињен на Универзитету у Шефилду, а на чијем челу је био професор Питер Смит (Whitney & Smith, 1993, стр. 8). Затим имамо „ПАТХС“ (подстицање другачијег начина мишљења), чији су аутори Марк Гринберг и Керол Куске (Greenberg & Kusche, 1993; Greenberg *et al.*, 1995.), као и школски програм за превенцију силецијства „Кораци ка поштовању“ („Steps to Respect“), а заснива се на комбинацији промјене система рада са одраслима и дјецом, социјал-

но-емотивног учења и мијењања норми (Freu и сарадн., 2005). „Канадски програм силедијства“, који се реализовао у Торонту у периоду 1992–1995. (у три основне школе), а главни је циљ програма био да дјеча постану осјетљива на проблем насиља и спремнија да помогну угроженим вршњацима, стим да је конципиран по угледу на Бергенски (Perleg и сарадн., 1994.; Perleg и сарадн., 2004.).

Када су сажетије резимирали искуство „видјели су“ двојица истраживача укључених у низ школски програма против насиља и констатовали, „да је оно што радите да бисте промијенили школу секундарно, у односу на то како то радите, те да је најмоћније оруђе у стварању промјена у некој школи, посвећеност наставника тим промјенама“ (Twemlow i Sacco, 2008, стр. 5.). Правило је вјероватно поједностављено, али је такође вјероватно исправно, јер издваја основни кључ успјеха или неуспјеха.

## Препоруке за бољу праксу у превенцији насиља у школи

Из искустава других земаља у спровођењу програма и активности за спречавање насиља, можемо уочити и истаћи неке закључке. Показало се да се већи успјех постиже у смањивању насилног и ризичног понашања уопште ако се са мјерама превенције почне у нижим разредима основне школе. Приликом спровођења про-

грама превенције, важно је да наставници разумију разлоге зашто 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 прилагодити и примијенити. Програм превенције треба да буде научно заснован, лак за примјену и јефтин. Који ће програм бити изабран, зависи од процјене потребе одређене школе. Уз стварање и примјену програма, треба укључити родитеље, као и људе из локалне заједнице. У сваком случају, програм треба да буде усмјерен на ученике, као и да започне са извјештајем ученика о постојећем насиљу, које они доживљавају у школи.

Проблем насиља и силедијства ученика је *мултидимензионалан и нужан је индивидуалан рад* са насилним ученицима, али се показало да није то успјешна мјера. Школски психолог и педагог или савјетник, не могу да ријеше проблем насиља. Најуспјешнија мјера је да се промијени клима у школи, тако да „*тим*“ свих наставника преузме одговорност за сву дјецу у школи у свако доба и на разноврсне начине, као и да се програм превенције не игнорише на нивоу цијеле школе (Okabayashy, 1996). Успјеху превенције насиља у школи доприноси у великој мјери подршка од школских власти на локалном нивоу, али и шире, његовом успјеху доприноси и друштвена заједница.



У литератури су сажето дати кораци за развијање обухватног 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 подесну 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 заступљено у школи, али што не значи да га није могуће смањити, или у потпуности искључити из „репертоара“ дјечијег понашања. Надаље, могућност да ученик/ца избјегне улогу жртве/насилника/свједока је прилично мала, ако се не уложе значајни напори да дође до промјена, које воде сврсисходним 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 понашања ученика, као и начина подстицања просоцијалног понашања и превенције насиља уз укључивање свих судионика васпитно-образовног процеса у школи, а и других фактора (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, међутим, много је случајева гдје 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 вршњачког насиља младих, што нам говори да оне баш увијек не представљају сигурно окружење за ученике;
- Да школа неријетко ограничава слободни развој испољавања и потврђивања личности дјетета, јер нема организоване васпитно-образовне дјелатности којом каналише потребу за прихватањем и признавањем, а то налаже да се координирано дјелује на социјализовању и задовољавању

потребе дјетета за самопотврђивањем у оквиру породице, школе и средине у којој живи;

- Да већина људи посједује „дозу социјалне одговорности“, посредством које уче у процесу социјализације, на основу које сазнају да је пожељно помагати онима којима је то потребно;

- Да школе требају да имају заштитну улогу у погледу појаве насиља, јер могу да појачавају прилагођавање, а и да дјелују против негативних социјалних утицаја, те би морале бити сигурно окружење за свако дијете;

- Да је најзначајнија ствар за ученике да науче како да успоставе, развију и одрже позитивне социјалне 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, самим тим и просоцијалног понашања, најчешће објашњава на принципу *инструменталног условљавања и поткрепљења*, што значи да је под директним контролом, гдје се понашање сукцесивно награђује, посредством позитивног поткрепљења (похвале, награде), тако да се тиме повећава вјероватноћа појављивања жељеног исхода понашања;

- Да је васпитно-образовна пракса недвосмислено потврдила, да се мно-

ге ствари могу научити без намјерног утицаја, односно инструкције наставника, што значи да се просоцијално понашање може ефикасно учити под утицајем *одговарајућег модела* (учење по моделу), без вјежбања или поткрепљења;

- Да су истраживања показала, да имамо мало доказа о *ефикасности придиковања*, што нам говори да придика и моралисање могу да буду ефикасни, под условом да се поруке преносе са наглашеним емоционалним интензитетом одрасле особе;

- Да *учење чињењем* (посредством персоналног искуства), подстиче и развија бригу за друге особе (спремност да се помогне другима), те да се на тај начин унапређује развој просоцијалног понашања;

- Да интерперсонални односи које ученици успостављају са наставницима и вршњацима, играју значајну улогу у стицању фундаменталних ставова, вјеровања и вриједности које утичу на дјететово разумијевање друштва и његовог мјеста у том друштву, с обзиром на чињеницу да рано школско искуство има значајне импликације за каснији социјални развој и функционисање;

- Да школски разред (учионица), представља једну од најкомплекснијих социјалних ситуација, јер је то мјесто у којем ученици заједно раде, уче и размјењују искуства, стога учионица треба да буде интересантно и узбудљиво мјесто, мјесто у којем

сваки члан/ца учионице има осјећај припадања тој средини;

• Да је рад на превенцији насиља неопходан, јер он прије свега, осим смањења насиља и општег антисоцијалног понашања, 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 има и одговорност да оснажи дјецу у борби против насиља, али и да пружи подршку при реаговању на насиље. Школа има потребу да развија дјечије као и сопствене капацитете. Зато, позивамо оне који су укључени у васпитно-образовни процес а залажу се за *активно ненасиље*, 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 мијењати нашу садашњост.

## Literatura

- Ajanović, Dž. (1995). *Odgojna funkcija srednje škole*. Тешанј: Planjax.
- Ђорђевић, D. (2009). Preventiva kao odgovor kurativi i nemoćnom opisivanju agresije i vršnjačke netolerancije u školama. Novi Sad. *Pedagoška stvarnost бр. 3-4*.
- Ђурић, S. i Popović-Čitić, B. (2007). *Bezbedna škola*. Beograd:
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola bez prisile*. Zagreb: Eduka.
- Grandić, R.i saradnici.( 2007). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Heeting, H. (1997). *Humana škola: škola mišljenja na nov način – vještina praktičnog uma*, Zagreb: Educa.
- Hopić, D. (2008). *Nasilje među djecom*. Zenica: *Didaktički putokazi br. 46 , XIV. 7-16*.
- Knežević-Florić, O. ( 2007). *Osnovi socijalne pedagogije*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Knežević-Florić, O. ( 2008). *Nasilje među adolescentkinjama*“. Novi Sad: *Pedagoška stvarnost br. 7-8*.
- Lozić, S. (2014). *Sigurna škola iz perspektive nastavnika*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Muminović, H. (2006). *Odgoj i obrazovanje između tradicionalnog i savremenog*. Didaktički putokazi, br. 39;
- Mravar, P. (2007), *Slovenska iskustva o sprečavanju nasilja u školama*, Zagreb, *Napredak br.4*. 512–533;
- Ovčina, M. (2009). Kako pomoći agresivnom djetetu i žrtvi nasilja. Sarajevo: *Prosvjetni list, br. 957, LXIV*.
- Olveus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.

- Potkonjak, N. (2003). *XX vek – ni vek deteta – ni vek pedagogije*. Novi Sad: Slatina, M. (). *Od individue do ličnosti, uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.
- Srna, J. (2003). *Nasilje*. Beograd: IP Žarko Albulj.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Vrgoč, H. (1999). *Agresivnost (nasilje) u školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoški književni zbor.
2. Jelača, N. (2002). *Trebaju li zlostavljena djeca kontakt s roditeljem zlostavljačem*. На сајру: <http://www.hrčak.srce.hr> ;
3. Galetić, G. (2009). *Nasilje među djecom*. На сајру: <http://www.ti-si-sunce.hr/Textovi/Textovi/NASILJE%20MEDU%20DJECOM-za%20web-vecemji520list-Asja.htm> ;
4. Prpić, I. (2005). *Vršnjačko nasilje među djevojčicama*. На сајру: <http://www.google.ba/search?q=verbalno+omalova%C5%BEavanje-i-u%C4%8Denika&hl=bs&start=10&sa=N> ;
5. Šarunić, I. (2005). *Što je školsko zlostavljanje (bullying)?* На сајру: <http://www.roda.hr/tekstovi.php> ;

## Интернет странице

1. *Državna strategija za borbu protiv nasilja nad djecom*, (2007) На сајру: [www.zastitimodjecuodnasilja.org](http://www.zastitimodjecuodnasilja.org) ;