

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

Јелена Старчевић
Педагошки факултет
Јагодина

UDK-37.02(37.037)
Прегледни чланак
НВ.LVIII 2.2009.
Примљен: 10. IV 2009.

ЧИНИОЦИ И ОБЛИЦИ НАСИЛНОГ ПОНАШАЊА У ШКОЛИ И МОГУЋЕ ПРЕВЕНТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ

Апстракт *Решења за превенцију насилног понашања у школи требало би да се заснивају на валидној емпиријској основи и постојећим ресурсима. Указано је на ограничења досадашње емпиријске основе и на проблеме везане за ресурсе у борби против насиља, као и на могућности њиховог превазилажења. Важно је истражити све облике насилног понашања у школи и сагледати све чиниоце који им доприносе. Препознавање насиља као групног феномена представљало је прекретницу у његовом разумевању и превенцији. Смернице за стратегије превенције дате су на основу савремених виђења стручњака у области образовања, а на основу карактеристика нашег образовног система. Препоруке укључују дефинисање заједничке визије, улога и носиоца одговорности, правно регулисање области, унапређење лидерства, као и образовања и стручног усавршавања наставника. Једна од главних поука је да развој квалитетног образовања представља и превенцију насиља, као и да рад на превенцији насиља доприноси квалитету образовања.*

Кључне речи: *истраживања о насиљу, облици насиља, чиниоци насиља, решења за превенцију.*

CAUSAL FACTORS AND FORMS OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN SCHOOL AND POSSIBLE PREVENTIVE STRATEGIES

Abstract *Measures for the prevention of aggressive behaviour in school should be based on a valid empirical foundation and available resources. Highlighted in the paper are the limitations of the existing empirical basis and the problems related to resources in the struggle against violence and the possibilities of their surpassing. It is important to examine all forms of aggressive behaviour and analyse all factors that stimulate them. Identifying violence as a group phenomenon is a turning point for understanding and prevention of aggression. The offered suggestions for preventive strategies are based on modern views of experts in the field of education and on the characteristics of our education system. The suggestions include defining common vision, roles and responsibility bearers, legal regulations of the field, enhancing leadership, and adequate in-service teacher training. One of major suggestions is that the development of quality education implies prevention of violence too, and that efforts in violence prevention contribute to the quality of education.*

Keywords: *research on violence, forms of violence, factors of violence, suggestions for prevention.*

ФАКТОРЫ И ФОРМЫ НАСИЛЬСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ И ВОЗМОЖНЫЕ ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ

Резюме Мероприятия по предупреждению насильственного поведения в школе должны обосновываться на авторитетной (валидной) эмпирической основе и существующих ресурсах. Автором указывается на ограниченности существующей эмпирической основы, выделяются проблемы, касающиеся ресурсов в борьбе против насилия, приводятся способы их преодоления. Очень важным при этом является исследование всех форм насильственного поведения в школе и выявление всех факторов, вызывающих такое поведение. Выявление насилия как группового феномена - переворот в его понимании и предупреждении. Мероприятия превентивного характера обосновываются на современных взглядах специалистов в области образования, при чем учитываются особенности отечественной системы образования. Рекомендации включают определение общего подхода, роли и носителя ответственности, правовую регуляцию области, актуализацию лидерства, образование и повышение квалификации преподавателей. Необходимо иметь в виду, что развитие качественного образования является предпосылкой для предупреждения насилия, а работа на предупреждении насилия способствует повышению качества образования.

Ключевые слова: исследование насилия, формы насилия, факторы насилия, меры предупреждения.

Емпиријска основа превенције насиљног понашања

Креатори решења за превенцију насиља у школи одговарају на потреби и очекивања да деца уче у безбедном окружењу. Одређење, институционализација, имплементација и друге фазе у развоју образовне политике требало би да крећу од валидне емпиријске базе (ОЕСД, 2007).

Након кратког прегледа истраживања, указаћу на нека њихова ограничења и недостатке, као и могуће смерове у развоју емпиријске базе.

Озбиљна истраживања насиља у школи започињу седамдесетих година прошлог века, радом Дана Олвеуса у Норвешкој (Popadić i Plut, 2007; Smith & Shu, 2000). Током наредне две деценије преносе се на многе европске и ваневропске земље, у великој мери следећи Олвеусова суженија одређења насиља и прилагођавајући његов начин испитивања (Popadić i Plut, 2007; Smith & Shu, 2000).

У нашој средини, Б. и Ј. Ђорђевић објавили су 1988. једну од најранијих студија која третира тему насиља – *Ученици о својствима наставника* (Najdanović-Tomić i Klačnja, 2001).

У другој половини деведесетих, проблем насиља у школи експлицитно је наведен у истраживању Гашић-Павишић (Plut i Popadić, 2007). Значајан налаз овог истраживања био је да су деца више изложена неким облицима насиља у школи него изван ње.

Велико истраживање намењено прикупљању података о насиљу у основним школама у Србији изведено је у оквиру пројекта Уницефа „*Моја школа – школа без насиља*“ (у даљем тексту Уницефов пројекат). Одвијало се у више фаза, почев од октобра 2005. до пролећа 2007. године и регистровало је насилну интеракцију међу ученицима, насиље одраслих, углавном наставника према ученицима, и насиље ученика према наставницима (Popadić i Plut, 2007).

Наши аутори, разматрајући уобичајене карактеристике истраживања о насиљу у школи (Popadić i Plut, 2007), истичу да убедљиво доминантан извор сазнања чине самоискази ученика. Искази су најчешће дати кроз упитнике. У наредном периоду ученике би требало растеретити од толике одговорности у расветљавању проблема насиља, а посебно треба преиспитати примереност упитника као средства за сазнавање о насиљу.

Уобичајена мера насиља је *учесталост* насилних поступака. Међутим, упитницима се добијају различити индекси насиља у зависности од тога дали захтевају *глобалне* или *специфичне* самопроцене (дефинисани појединачни облици насиља и ограничен временски опсег процене). Резултати анализа ученичких одговора у истраживању Уницефове пројекта показали су да специфичније самопроцене дају виши индекс насиља. Иако је економичност на страни глобалних самопроцена, препоручује се формирање индекса насиља на основу специфичних самопроцена.

Попадић и Плут процењују да је распрострањеност насиља регистрованог упитницима *потцењена*, јер се испитаници уздржавају од потпуне искрености због услова испитивања који не гарантују увек потпуну приватност и заштићеност исказа. Такође, региструје се само директно доживљено насиље, а не уважавају се ученици који страхују од насиља, поучени искуством других.

Потцењивање распрострањености насиља аутори очекују и услед навикавања ученика на насиље. Повишена толеранција на насиље може се развити и код запослених. Развијена „култура насиља“ подиже праг толеранције на насилна деловања и онемогућава ефикасан одговор на овај проблем (UNESCO, 2007). Њен утицај може се избећи методама и техникама истраживања које омогућавају већу објективност података, на пример, структурисаним посматрањем или видео-записом.

Истраживања заснована на самопроценама немају начин да контролишу утицај различитих фактора који делују на перцепцију испитаника, односно на њихова сећања насилних аката. Као школски психолог, имала сам увид у дечју перцепцију насиља и могућност поређења са другим изворима информација о учесталости и облицима насиља којима су деца изложена. Могуће је да насиље не буде препознато као такво, да буде

негирано, минимизирано, па чак и преувеличано. Ученици (као и сви испитаници) могу дати знатно различите изјаве о томе колико често су били изложени насиљу и колико често су га вршили, у зависности од тога да ли још увек осећају бес, љутњу, страх, или нису под утицајем емоција. Може се претпоставити да су подаци добијени у упитницима мање валидни из истих разлога.

Претешки захтеви представљају основни проблем у коришћењу упитника за ученике, и поред тога што у основној школи изузимају најмлађе. Од ученика се тражи да процене колико често су у претходном периоду (на пример, у последња три месеца, или током читавог школовања) изложени одређеним облицима насиља и колико често су их вршили. Тако истраживачи очекују да се о насиљу, које може бити остварено и кроз сложене насилне интеракције (чини их више облика насиља који се паралелно одвијају), ученици аналитички изјашњавају (разложено на појединачне облике и њихове фреквенције). Ограничење временског опсега процене не олакшава превише задатак.

Наведеним истраживањима није извршен увид у све насилне интеракције у школи. Недостају подаци о насилним интеракцијама међу колегама истог ранга, између наставника и родитеља, о насилном понашању према помоћном особљу и о насилном понашању директора. Манифестације насиља су међусобно повезане (UNESCO 2007) и имају заједничку основу – заснованост школе на ауторитарном моделу (Goldstein et al., 1995; UNESCO 2007). Превенција свих насилних интеракција у школи води унапређењу квалитета образовања. С друге стране, квалитетно образовање представља најбољу превенцију насиља (Darling-Hammond, 1997).

За превентивне стратегије, као и за њихову евалуацију, важно је размотрити који су најбољи начини *регистровања* насиља. Треба проширити изворе информација о облицима и учесталости насиља изван самоисказа ученика, а ученицима омогућити да на различите начине саопштавају о насиљу.

Ресурси

Насиље међу ученицима и насиље ученика према наставницима припада ширем оквиру дисциплине у школи, која је деценијама уназад предмет бриге и чини несигурним запослене у школи (Goldstein et al., 1995; Woolfolk, 1995). Уобичајене ресурсе за школу у борби против насиља представљају:

– званичне иницијативе Министарства просвете, тиме што доприносе одговорнијем и студиознијем приступању проблему и стижу до свих школа у свим регијама;

- стручна усавршавања која унапређују превенцију и интервентне стратегије;
- запослени који се одликују високим компетенцијама за овај проблем;
- програми и пројекти намењени редуковању насиља, међу којима је тренутно најзначајнији Уницефов пројекат;
- самовредновање које води схватању проблема и акциони планови који воде промени, као и школско развојно планирање укључујући друштвену средину;
- друге установе из окружења које раде на проблему насиља;
- квалитет наставе и ваннаставних активности.

За квалитет свих активности у школи, па и за квалитет превентивног деловања, пресудна је улога наставника. У школи са наставним кадром чије компетенције обухватају креирање наставе која уважава претходна знања, искуства, способности и потребе ученика, праћење постигнућа ученика у циљу њиховог даљег развоја, подстицање сарадње међу ученицима и сарадњу самог наставника са ученицима, колегама и родитељима, може се очекивати нижи ниво насиља, услед присуства бројних и снажних протективних фактора. Квалитетном наставом и ваннаставним активностима ученици се мотивишу, развијају своје потенцијале и уче како да сарађују са другима.

Озбиљан проблем у вези са ресурсима јесте њихова *неусклађеност*. Недовољна координисаност међу активностима у школи и недовољна сарадња стручних лица из различитих система (образовног, здравственог, система социјалне заштите, правног) који раде на истом проблему (насиље, злостављање, занемаривање) и раније је критикована и нуђени су модели сарадње (Srna, 2001). Као пример овог проблема, навела бих Уницефов пројекат, који је ради успешнијег интегрисања у образовни систем предвиђао повезивање правилника о понашању и васпитно-дисциплинским мерама са наставним и ваннаставним програмима. Искуства из сарадње школа укључених у пилот верзију Уницефовог пројекта, која сам стекла као координатор за пројекат у једној од школа, говоре да је имплементација пројекта у школску праксу наилазила на бројне тешкоће јер је захтевала више реформи у школском систему. Подршка система неопходна је за видне и трајне ефекте програма за превенцију насиља, а подршка у основи представља усклађеност програма са системом у коме се примењује и развија (о значају таквих синергија Норкинс, 2001). Другим речима, у мери у којој програм захтева одступање од школске праксе наилази на препреке у имплементацији и бива спорадично и несистематично примењиван.

Други важан проблем ресурса представљају *ограничења и недостаци концепције стручног усавршавања* у школи. Стручно усавршавање углавном подразумева семинаре на одређене теме. Наставници најчешће нису довољно мотивисани за похађање семинара. Веза семинара са конкретном праксом, коју очекују и која им је потребна, махом је посредна. Семинари кратко трају и није обезбеђено довољно накнадне подршке за примену наученог. То су разлози због којих се лако пропусти прилика за изградњу компетенција које су циљ семинара (слично Darling-Hammond, 1997).

Претходно наведени проблеми могли би се превазићи уколико би стратегије за превенцију насиља предвиделе повезивање и усклађивање ресурса, покретање инертног знања наставника, обогаћивање знања и репертоара вештина наставника, примену и развој кроз праксу.

Дефинисање насиља у школском контексту

У нашем језику *агресија* се често користи као синоним насиља. Плут и Попадић (Plut i Popadić, 2007; Popadić i Plut, 2007) закључују да је разлика између насиља и агресије у томе што насиље у већој мери сугерише неоправданост наношења штете, а агресија више упућује на диспозицију и више говори о мотивацији која је водила повређивању.

Олвеус термин насиље користи само за појединачне случајеве физичког насиља, док је фокус његових студија на *силецијству*, које подразумева понављано излагање жртве насиљу и несразмеру моћи (Popadić i Plut, 2007).

Поједини стручњаци су се руководили, имплицитно или експлицитно, проценама тежине повреде која се другоме наноси, постављајући као циљ елиминисање дуготрајних насилних понашања са трагичним последицама. То је пратило и уверење да је утопистички очекивати да све краткорочне насилне инциденте искоренимо (Smith & Shu, 2000).

Попадић и Плут (Popadić i Plut, 2007) оправдано замерају на оваквим сужавањима одређења насиља, тврдећи да нема убедљивог разлога да фокус буде на силецијству, пошто и појединачни случајеви могу имати озбиљне последице, а и однос снага је често ирелевантан. Ови аутори дају једноставно, а довољно широко одређење насиља: *насилна понашања су сва она понашања која се предузимају са намером да се другоме неоправдано нанесе бол, страх, срамота и понижење* (Plut i Popadić, 2007). Атрибут *неоправданост* упућује на кршење права, а људска права су универзалан оквир за превентивне стратегије (UNESCO, 2007).

Анализирајући дефинишуће карактеристике насиља (Plut i Popadić, 2007; Popadić i Plut, 2007), наши аутори закључују да је, поред неоправданости, важно постојање *намере*, како би се правила разлика у односу на

случајне повреде, несташлуке и надметања. Међутим, особа или група нису одговорне само за намерне насилне акте. Одговорност постоји и у случајевима када су ненамерно проузроковали *предвидљиву* последицу, услед лакомислености или немарности. Предвидљивост последице један је од општих услова за приписивање одговорности (Mirić, 2001).

Облици насилног понашања у школи

Разнолике форме насиља могу се класификовати на више начина, на пример, на физичко, вербално и социјално (са нејасном границом вербалног и социјалног), индивидуално и групно, директно и индиректно (Plut i Popadić, 2007). О њима се говори као о облицима или врстама насилног понашања. Плут и Попадић наглашавају условност оваквих класификација насилног понашања, јер је насиље облик *интеракције* у којој су обично испреплетане категорије које се у класификацијама раздвајају (Plut i Popadić, 2007).

Корисно је разликовати *реактивну* (хостилну) агресију, која настаје као резултат фрустрације и карактеришу је емоције као што су љутња или бес, од *проактивне* (инструменталне), у којој је насиље средство за постизање неког циља (на пример, задобијање високог статуса у групи), а уколико је прате неке емоције, то су задовољство или стимулација (Farmer & Xie, 2007; Plut i Popadić, 2007). Две врсте агресије захтевају другачије поступке окружења да би се контролисале, међутим окружење инструменталну агресију неретко занемарује или подржава (Farmer & Xie, 2007).

Истраживања о облицима насиља најчешће одликују готово идентичне формулације облика, чиме се олакшава њихово поређење, али и селективност у избору облика насиља које ће регистровати (видети Fekkes et al., 2004; Popadić i Plut, 2007; Smith & Shu, 2000; Yates & Smith, 1997). Резултати наведених студија готово су идентични у рангирању облика насиља по учесталости, а мале међусобне разлике могу потицати и од мањих разлика у одређењу облика.

Истраживање у оквиру Уницефовог пројекта није регистровало бар два облика насиља чија је суштина у стварању препреке за социјалну партиципацију. Један је *игнорисање у групним активностима* (негде формулисано и као *искључивање из групе*) (Fekkes et al., 2004; Smith & Shu, 2000). Значајно је регистровати ову врсту социјалног насиља, имајући на уму потпуно маргинализовану децу (најчешће због културолошког порекла и сиромаштва, или развојних тешкоћа) која се прећутно искључују и не позивају у активности групе. Није потребно ширити лажи, или другим активностима жртву изоловати. Неке жртве социјалне изолованости остају више година *непримећене* у свом окружењу.

Истраживање у Уницефовом пројекту не региструје насиље подстакнуто нетрпељивошћу према ученику другачијег етничког, верског или културолошког порекла (као што је насиље према Ромима). Овакве нетрпељивости могу значајно утицати на учесталост насиља у школи (Wilson, 1993) и нека истраживања о томе воде рачуна, као што је истраживање Смита и Шуа, које региструје насиље на расној основи (Smith & Shu, 2000). У нашој средини, нетрпељивост према ученицима ромске националности истраживао је Центар за права мањина (у даљем тексту ЦПМ), у оквиру активности предвиђених Декадом Рома. У извештају ЦПМ наводи се да су деца ромске националности често жртве дискриминације, вређања, па и физичког насиља и да се у већини случајева ради о континуираном насиљу (СРМ, 2007). У осмишљавању стратегија у нашој средини, важно је имати на уму распрострањеност и интензитет ове врсте насиља.

Истраживања насиља у школи углавном су испитивала насиље међу ученицима, а понекад и насиље наставника према ученицима (Popadić i Plut, 2007), па је највише података о облицима насиља из тог контекста. Поред наведених, регистровани облици насиља у школи су: *вређање, исмејавање, ширење лажи, ударање, присиљавање, додиривање на непријатан начин, отимање* (Fekkes et al., 2004; Popadić i Plut, 2007; Smith & Shu, 2000; Yates & Smith, 1997).

Насиље мења облике изражавања и учесталост, у складу са променама друштвених, културних, економских и других важних фактора који дефинишу неки временски период у одређеној заједници. Тако је данас све присутније тзв. *сајбер* насиље (од енглеске речи „cyber“ – у вези са новим информационим технологијама) које у школском контексту углавном значи снимање и размену насилних сцена мобилним телефонима и постављање снимака на интернет стране. Ова врста насиља произвела је нове и трајније негативне последице по жртву.

Шта може покренути насилно понашање у школи?

Превентивне и интервентне стратегије полазе од одређених фактора који повећавају вероватноћу испољавања насиља у школском контексту. Важно је знати да чиниоци насиља припадају свим нивоима, од индивидуалног до ширег друштвеног контекста. Индивидуални и породични чиниоци дуго су доминирали у литератури (и схватању практичара) (Farmer & Xie, 2007; Flores, 2005; Lajović i Trkulja, 2001), па ћу се овде усредсредити на остале групе чинилаца. Списак не претендује да буде исцрпан.

Фактори на нивоу група – вршњачке, пријатељске, одељења

Препознавање насиља као *групног феномена* (Farmer & Xie, 2007; Fekkes et al., 2004; Plut i Popadić, 2007; Smith & Shu, 2000) веома је допринело разумевању насиља и креирању нових превентивних стратегија које немају у фокусу индивидуални или породични план. У насиљу не постоје само улоге насилника и жртве. Системско-еколошка перспектива у насиљу препознаје и остале улоге: *следбеници* (придружују се насилнику), *подржаваоци* (пружају подршку, али не узимају учешће), *пасивни подржаваоци* (не показују отворену подршку), *неукључени посматрачи*, *потенцијални заштитници* (не одобравају насиље, али ништа не предузимају) и *заштитници* (Plut i Popadić, 2007).

Рад Фармера и Зиа о агресивности из перспективе социјалне динамике (Farmer & Xie, 2007), указује да природни интрагрупни процеси доприносе покретању и одржању насилног понашања у групи. По ауторима, за разумевање насилног понашања важни су: социометријски статус; структура групе; динамика групне интеракције; вредности и правила која важе у групи и ширем социјалном контексту; природни интрагрупни процеси покренути настанком групе: формирање преференција за дружење, формирање мањих група унутар дате групе, формирање хијерархијске социјалне структуре.

У односу на социометријски статус, насилно понашање се јавља код ученика на екстремима хијерархијске организације, јер су социјално вулнерабилни. Лидери ће користити насиље да одрже позицију и утицај на чланове, а одбачени као реакцију на понашање осталих чланова групе. Примећено је да „популарни“ ученици углавном наизменично користе просоцијалне вештине и агресивност. Иако је окружење свесно повремене агресивности ових ученика, преовладавају позитивне перцепције наставника и привржених чланова групе, јер је реч о ученицима који су у нечему веома успешни (на пример, у школи, или у неком спорту). Опажање оваквих реакција окружења на агresiју „популарних“ ученика, неретко изазива пораст насилног понашања код ученика са лошим статусом.

Социјалне структуре са нејасно дефинисаним улогама одликују чешћа насилна понашања. Тако се у транзиционим школским периодима појачава ниво насиља, међутим, не само услед неустановљене социјалне структуре. Наиме, појединци са лошим статусом у претходној групи нову групу доживљавају као прилику да обезбеде бољу позицију. Да би остварили виши статус у новој групи, користе и агресивно понашање, које наилази на отпор и у групи и услед кршења правила установе. Дакле, континуитет насилног понашања ученика не подразумева деловање увек истих чинилаца.

Облици насиља се мењају зависно од развојног статуса групе (нпр. тек формирана, у стабилној фази, у транзиционом периоду) и развоја статуса појединаца који се насилно понашају.

Друге студије додају следеће факторе: притисци групе, неадекватно примењивање дисциплинских мера (UNESCO, 2007), учење по моделу (Vanduga, 1990), такмичарска атмосфера, нетолерантна атмосфера, неадекватна комуникација, недостатак вештина за конструктивно решавање сукоба (CIP, 2006).

Чиниоцима који делују унутар једне групе треба додати бар једнако релевантне факторе који покрећу насилну интеракцију група. Значај групне припадности у школском контексту је велики, повезан и са развојним потребама ученика. Групе у школи најчешће подразумевају одељења, разреде и пријатељске групе. Постоји низ доказа да и само припадање некој групи изазива дискриминаторно понашање према припадницима других група (Brown, 2006).

Фактори на нивоу школе

У истраживању Уницефовог пројекта установљене су значајне разлике у учесталости насиља између школа. Учесталост насиља се креће у опсегу од 48% до 80% (ако се гледају и појединачни насилни акти) и од 14% до 47% (када се узима у обзир само учестало малтретирање) (Popadić i Plut, 2007). Може се претпоставити да су разлике резултат интерактивног деловања ризичних и протективних фактора унутар сваке школе.

Истраживања су установила следеће важне факторе: социјална микроклима (школски етос), ученичка везаност за школу, проценат ученика из маргинализованих друштвених група (због развијених предрасуда) (Wilson, 1993), недовољни материјални ресурси (CIP, 2006; UNESCO, 2007), карактеристике школског простора, слабо познавање ученика од стране запослених које отежава откривање насиља (UNESCO, 2007).

Социјална микроклима у школи представља комплексан конструкт чији утицај на насиље углавном процењују као веома значајан (Popadić i Plut, 2007), мада резултати истраживања на ову тему нису једнозначни (Wilson, 1993). Вилсон проналази да ученици веома везани за школу, и у позитивној и у негативној клими, испољавају знатно ниже нивое насиља и виктимизације (Wilson, 1993).

Скривена, мрачна, или на други начин опасна места у школи погодна су за одвијање насиља (UNESCO, 2007). Додала бих да се и интерним школским истраживањем показује која су места посебно ризична и у којем периоду дана. За све школе ризична су следећа места: двориште

после завршетка наставе, нарочито ако је недовољно осветљено, тоалети, свлачионице, учионица кад наставник није присутан.

Фактори на нивоу локалне заједнице и фактори на нивоу шире социокултурне заједнице

Нећу их раздвајати, јер исти фактори могу одликовати оба нивоа. То су: различити културни митови којима се подстиче агресивност дечака, малтретирање девојчица и друга насилна понашања (Popadić i Plut, 2007; UNESCO, 2007), сиромаштво, стопа криминала, проблеми унутар мултиетничких заједница (UNESCO, 2007), ратна дејства (Savet za prava deteta, 2004; UNESCO, 2007).

Бројност наведених фактора и нивоа на којима делују може деловати обесхрабрујуће. Међутим, важно је имати их на уму приликом проучавања насиља и организовања стратегија за његову превенцију. Сагледавање деловања ризичних и протективних фактора из различитих „зона“ представља комплекснији и свеобухватнији приступ у односу на приступе фокусиране на ниво индивидуе или породице. Одговор на питање шта покреће насилно понашање у школи служи као смерница за превентивне активности и указује на носиоце одговорности.

Смернице за превентивне стратегије у образовању

Квалитет стратегије за превенцију насиља може се проценити анализом кључних тачака за квалитетно образовање у целини (о датим димензијама Коваџ-Серовић i sag., 2004). Навешћу примере:

– *отвореност* – отворен простор за педагошке и организационе иновације за које постоје докази да редукују насиље; отвореност према интересним групама на свим нивоима;

– *праведност* – предвиђене додатне мере за превенцију насиља према ромским ученицима и за превенцију насиља према ученицима са развојним тешкоћама;

– *мерљивост и проверљивост* – адекватно евидентирање насиља; евалуирање примењених превентивних стратегија и програма;

– *ефикасност* – задовољавајући однос уложеног и постигнутих резултата; коришћење ресурса пропорционално снази протективног дејства; усклађивање свих ресурса;

– *ефективност* – задовољавајући резултати примењених стратегија, довољно трајни и генерализовани;

– *регулисаност* – установљене одговарајуће законске мере, правилници, протоколи и друга нормативна акта значајна за ову област.

Разраде ових димензија представљају смернице за превенцију насиља у школи. Смернице се начелно поклапају са стратегијама за превенцију насиља у државама чланицама ОЕЦД-а (OECD, 2004), у закључцима са састанка експерата у седишту Унеска (UNESCO, 2007), у импликацијама конференције у Норвешкој (*Taking Fear out of Schools*) (Galloway, 2004), у стручној литератури (Darling-Hammond, 1997; Fekkes et al., 2005; Hopkins, 2001; Laracuenta & Denmark, 2005; Rahey & Craig, 2002; Smith & Shu, 2000; Wilson, 1993). У нашем образовном систему треба учинити следеће:

– Користити *валидне емпијске* податке као основу образовне политике, нарочито налазе евалуативних студија. Неопходно је проширити изворе информација о облицима и учесталости насиља изван уобичајених самоисказа ученика.

– Дефинисати *заједничку визију* решења проблема насиља и *главне кораке* деловања. Договор треба да се постигне између релевантних међународних организација, креатора образовне политике, истраживача и запослених у школама. У решавању проблема насиља ангажовати и ученике, родитеље, одговарајуће институције из различитих система (здравственог, правног, социјалног итд.) и одговарајуће невладине организације из шире и уже друштвене заједнице, као и медије. Квалитетнија сарадња са родитељима и локалном заједницом важна је и услед протективних и ризичних фактора који потичу из породице и окружења.

Овај систем је веома сложен јер га чине изразито различите групације, при чему свака има могућност утицаја на ниво насиља у школи. Њихово усаглашавање значи избегавање међусобних дуплирања и ометања, уместо чега се ресурси успешно повезују и воде ефикасној превенцији. Реформа образовне праксе мора бити осмишљена и организована системски. То подразумева „системску ширину“ реформе, односно кохерентност међу областима образовног система на које се односи (нпр. управљање, финансирање и осигурање квалитета), као и „системску дубину“, односно идејну усаглашеност од политичара до наставника у учионици.

У нашем образовном систему није развијена сарадња између Министарства просвете и факултета који едукују будуће наставнике и стручне сараднике у школи. Везе факултета и релевантних института са школама требало би да буду интензивније и сложеније од досадашњих. Другим речима, нашем образовном систему недостају усаглашени циљеви и усаглашена деловања, као основа за стварање успешне образовне стратегије.

– *Дефинисати улоге у систему и носиоце одговорности* за појединачне кораке у превенцији. На нивоу школе, директор носи највећу одговорност за постизање такве организације рада.

– Установити неопходна *нормативна акта* и постићи њихову усаглашеност. Србији, на пример, недостаје закон о дискриминацији и закон о мобингу.

– Универзалан оквир превентивних стратегија засновати на *правима*, а јединственост градити у складу са социокултурним специфичностима окружења. Друштвена стратегија мора уважити и потребе које проистичу из карактеристика локалне заједнице (нпр. мултиетничност, ниво криминалног понашања, ниво сиромаштва).

Наш образовни систем је још увек високоцентрализован и због тога мање осетљив на различите потребе појединих регија.

– *Унапредити лидерство* у школи. Са препознавањем кључне улоге директора, унапређење лидерства постаје приоритет ОЕЦД-а у изграђивању националних образовних политика. На позицији која носи највећу одговорност и највећу моћ у школи, компетенције директора неизмерно су важне када је реч о насиљу.

Дефинисање улоге директора и темељна евалуација њиховог рада велики су изазови који наш образовни систем тек очекују. Један од корака био би превазилажење политичког опредељења као фактора који одлучује у избору директора.

– Планирати најбоље начине развоја *наставничких компетенција* у току иницијалног образовања и усавршавања у струци, како би успешно остварили своје улоге у школи (едукатора, процењивача, регулатора социјалне климе). Најчешће се планира развој комуникацијских вештина, компетенција за конструктивно решавање конфликта, али и развој знања, вештина и ставова којима се уважавају разлике, подстиче партиципација ученика и штите њихова права.

Образовање предметних наставника у нашој земљи има значајне недостатке. Будући наставници основних и средњих школа имају могућност експертског овладавања одабраном дисциплином. Међутим, у њиховом образовању мало простора је предвиђено за знања о развоју деце, њиховим потребама, развојним проблемима, начину учења и другим педагошко-психолошким темама које чине окосницу рада са децом и адолесцентима. Поред тога, није неопходно завршити наставнички смер да би се добио посао у школи. Рад у школи без едукације о наведеним основама наставног рада

тренутно се покушава превазићи обавезом полагањем испита из педагогије и психологије пре добијања лиценце за рад, али то није довољно.

– Омогућити *партиципацију ученика* у расветљавању проблема насиља (кроз интервјуе, трибине које ће организовати или друге погодне начине), партиципацију у доношењу одлука о превентивним активностима и реализовање појединих активности. Унапредити у целини положај ученика у школи.

– Интегрисати *образовање за толеранцију* у наставне програме и уџбенике или програме за толеранцију остваривати као врсту додатних програма.

– Примењивати стратегије за *смањење сиромаштва* у заједници.

– *Медији* треба да допринесу сагледавању проблема и да пруже подршку превентивним активностима.

Закључак

Постизању безбедне средине за учење доприноси значајна емпиријска основа, као и расположиви ресурси. Међутим, емпиријску базу о насиљу у школи требало би континуирано и ваљано стварати, а ресурсе активирати, обогатити и ускладити.

Бројни чиниоци који могу покренути насиље постављају сложен задатак пред креаторе образовне политике. Прекретницу у разумевању и превенцији насиља представља његово сагледавање као групног феномена.

Од наведених смерница, као *приоритете* за наш образовни систем издвајам: унапређење иницијалног образовања и стручног усавршавања учитеља и наставника, унапређење критеријума за избор директора и непосреднији мониторинг њиховог рада, унапређење положаја ромске деце у образовању, оснаживање везе са локалном заједницом и родитељима, унапређење положаја ученика, нарочито када је реч о могућностима које им стоје на располагању у суочавању са проблемом насиља. Треба тежити побољшању квалитета образовања у целини, а додатне мере за превенцију насиља планирати у складу с потребама локалне заједнице и школе.

Литература

- Bandura, A. (1990): Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti; u I. Ivić i N. Havelka (prir.): *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brown, R. (2006): *Grupni procesi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Centar za prava manjina (2007): *Povrede prava Roma u Srbiji*. Beograd: Centar za prava manjina.
- Centar za interaktivnu pedagogiju (2006): *O konfliktu iz ličnog ugla*. CIP za Unicef, interni materijal namenjen učesnicima Unicefovog projekta „Moja škola – škola bez nasilja“.

- Darling-Hammond, L. (1997): *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Farmer, T. W. & H. Xie (2007): Aggression And School Social Dynamics: The Good, The Bad And The Ordinary, *Journal of School Psychology*, 45, 461-478.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & S. P. Verloove-Vanhorick (2005): Bullying: Who Does What, Where And When? Involvement of Children, Teachers And Parents In Bullying Behavior, *Health Education Research*, Vol. 20, No. 1, 81-91.
- Flores, R. L. (2005): Developmental Aspects of School Violence: A Contextualist Approach; in F. L. Denmark et al. (eds): *Violence In School: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives (75-84)*. New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Galloway, D. (2004): *Conference Summary and Implications for International Collaboration, Taking Fear out of Schools*, International Policy and Research Conference on School Bullying and Violence. Stavanger, Norway. Retrieved September 25, 2008, from the World Wide Web <http://www.oecd.org/dataoecd/26/52/33868080.pdf>
- Goldstein, S. et al. (1995): *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Hopkins, D. (2001): *School Improvement for Real*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Kovač-Cerović, T. i sar. (2004): *Kvalitetno obrazovanje za sve: Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Lajović, B. i M. Trkulja (2001): Tipovi i situacije zlostavljanja i zanemarivanja u školi; u J. Srna (prir.): *Od grupe do tima: Multidisciplinarno usavršavanje stručnjaka u sistemu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja (140-146)*. Beograd: Centar za brak i porodicu i „Žarko Albulj“.
- Laracuenta, M. & F. L. Denmark (2005): What Can We Do About School Violence; in F. L. Denmark et al. (Eds): *Violence In School: Cross-National and Cross-Cultural Perspectives (293-300)*. New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Mirić, J. (2001): *Razvoj moralnog mišljenja*. Beograd: Institut za psihologiju & Kalekom.
- Najdanović-Tomić, J. i S. Klačnja (2001): Disciplinovanje ili zlostavljanje; u J. Srna (prir.): *Od grupe do tima: Multidisciplinarno usavršavanje stručnjaka u sistemu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja (131-139)*. Beograd: Centar za brak i porodicu i „Žarko Albulj“.
- OECD (2004): „*Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying and Violence*“. Retrieved September 25, 2008, from the World Wide Web http://www.oecd.org/search/Result/0,3400,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html, search by „violence“
- OECD (2007): „*Evidence in Education: Linking Research and Policy*“. CERI. Retrieved March 11, 2008, from the World Wide Web http://www.oecd.org/document/56/0,3343,en_2649_35845581_38796344_1_1_1_37455,00.html
- Plut, D. i D. Popadić (2007): *U lavirintu nasilja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Popadić, D. i D. Plut (2007): Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – oblici i učestalost, *Psihologija*, Vol. 40 (2), 309-327.
- Rahey L. & W. M. Craig (2002): Evaluation of An Ecological Program to Reduce Bullying in Schools, *Canadian Journal of Counselling*, Vol 36 (4), 281-296.
- Savet za prava deteta (2004): *Nacionalni plan akcije za decu*. Beograd: Vlada Republike Srbije.

J. Старчевић

- Smith, P. K. & S. Shu (2000): What Good Schools Can Do About Bullying: Findings From A Survey In English Schools After A Decade of Research And Action, *Childhood*, vol. 7 (2), 193-212.
- Srna J. (prir.) (2001): *Od grupe do tima: Multidisciplinarno usavršavanje stručnjaka u sistemu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja*. Beograd: Centar za brak i porodicu i „Žarko Albulj“.
- UNESCO (2007): „*Stopping Violence in School: What Works?*“. Paris. Retrieved September 25, 2008, from the World Wide Web <http://www.unesco.org>
- Wilson, D. (2004): The Interface of School Climate And School Connectedness And Relationship With Aggression And Victimization, *Journal of School Health*, Vol. 74, No. 7, 293-299.
- Woolfolk, A. E. (1995): *Educational Psychology*. MA, Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Yates, C & P. Smith (1997): Bullying In Two English Comprehensive Schools; in T. Booth, et al. (Eds.): *Curricula for Diversity in Education* (224-235). London: Open University & Routledge.

Подаци о аутору
психолог, асистент на Учитељском факултету у Јагодини,
Универзитет у Крагујевцу
E-mail: jelenas.psi@gmail.com