

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Zorica S. Ćaljić

VASPITNI RAD U ĆKOLI U FUNKCIJI
PREVENCIJE NEPOĆELJNIH
PONAĆANJA UL' ENIKA

doktorska disertacija

Beograd, 2014

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Zorica S. Ćaljić

PEDAGOGICAL WORK IN SCHOOL
AIMING AT PREVENTING STUDENTS'ö
UNDESIRABLE BEHAVIOUR

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2014

Mentor

Prof. dr Emina Hebib

Filozofski fakultet

Univerzitet u Beogradu

Članovi komisije:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Datum odbrane:

VASPITNI RAD U ŠKOLI U FUNKCIJI PREVENCIJE NEPOŽELJNIH PONAŠANJA UČENIKA

REZIME

Škola, kao najvažniji društveni činilac vaspitanja i obrazovanja, ima veoma važnu ulogu u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Ukoliko se uzme u obzir značaj i značenje vaspitnog rada u školi, ostvarivanje preventivne funkcije škole može se razumeti kao pružanje različitih nivoa i vidova podrške učenicima u njihovom radu i razvoju. U cilju sprežavanja pojave i žirenja nepoželjnih ponašanja učenika veoma je važno integrisano preventivno delovanje škole koje se ostvaruje kroz različite aktivnosti namenjene učenicima, nastavnicima, roditeljima i drugim značajnim subjektima rada i života škole, uvažavanje njihovih različitih potreba, kao i podsticanje njihovog aktivnog učešća u vaspitno-obrazovnom procesu. Pored redovnih školskih aktivnosti, u praksi mogu i treba da se realizuju i specifične mere i aktivnosti kojima je primarni cilj prevencija nepoželjnih ponašanja učenika. Brojna istraživanja potvrđuju da škola ostvarivanjem preventivnih mera i aktivnosti može značajno da doprinese sprežavanju javljanja i razvoja nepoželjnih ponašanja učenika. U obradi osnovne teme rada sprovedeno je istraživanje sa ciljem da se sagleda ostvarivanje preventivnog delovanja škole u postojećoj praksi. Ovaj cilj ostvaren je: analizom zakonskih dokumenata u oblasti obrazovanja i podzakonskih akata kojima se bliže uređuju pitanja prevencije; programskih dokumenata koja se razrađuju na nivou škole; ispitivanjem mišljenja i stavova nastavnika o postojećoj praksi preventivnog delovanja škole. Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja, moglo bi se zaključiti da integrisano delovanje škole u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika nije dovoljno zastupljeno u postojećoj školskoj praksi. Pokazalo se da učenici i roditelji nisu dovoljno uključeni u proces planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti, ali i da se ove aktivnosti ne realizuju u skladu sa različitim potrebama učenika. Pored toga, nastavnici su istakli da je jedan od osnovnih problema u ostvarivanju preventivnog delovanja škole nezainteresovanost roditelja i nastavnika, kao i vremenska i prostorna organizacija rada škole. Ključne pretpostavke za unapređivanje delovanja škole u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika su: rad na informisanju i obrazovanju učenika, nastavnika i roditelja o važnosti i problemima prevencije nepoželjnih ponašanja učenika; aktivno učešće i integracija i koordinacija aktivnosti svih značajnih aktera školskog rada u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti; razvoj sistema podrške učenicima sa problemima u ponašanju, kao i drugim kategorijama učenika.

Ključne reči: nepoželjna ponašanja učenika, prevencija nepoželjnih ponašanja učenika, integrisani pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, uloga škole u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, preventivno delovanje škole kao pružanje podrške različitim kategorijama učenika.

Naul'na oblast: Pedagogija

Uha naul'na oblast: Školska pedagogija

UDK broj: 37.048.2:376.56

PEDAGOGICAL WORK IN SCHOOL AIMING AT PREVENTING STUDENTS' UNDESIRABLE BEHAVIOUR

ABSTRACT

As the most influential social factor in one's upbringing and education, school plays an important role in preventing undesirable students' behaviour. Considering the importance and meaning of the pedagogical work in school, fulfilling the preventative role of school can be understood as providing various levels and forms of support to children in their work and development. In order to prevent the early onset and spreading of inappropriate behaviour in students, it is very important that school should take a preventative and integrative role by offering activities to students, teachers, parents, and other relevant subjects in the school settings, while taking into consideration a wide spectrum of their needs, as well as encouraging their active involvement within the pedagogical and educational process. In addition to a regular academic program, the school setting should incorporate specific measures and activities, the primary goal of which is the prevention of students' undesirable behaviour. Numerous studies have confirmed that schools that have implemented preventative measures and programs have significantly contributed to the prevention of the onset and development of inappropriate behaviour of their students. To support the thesis of this work, a research with the main goal of evaluating the effectiveness of the preventative role of school in the current school settings has been carried out. This goal has been achieved by analyzing regulatory and by-law documents that are applied to prevention in the field of education, analyzing program documents developed at the school level, and surveying opinions and attitudes of teachers towards the subject of the role schools are currently playing in the prevention of the undesirable behavior of students. Evaluating the results of this research, it can be concluded that integrated activities that will prevent the inappropriate behavior of students have not been sufficiently represented in the existing school practice. Research has revealed that students and parents are not sufficiently involved either in the planning or the implementation phase of preventative measures and activities, as well as that the implemented activities do not address a variety of students' needs. Furthermore, surveyed teachers pointed out that one of the main issues in implementing preventative measures are disinterest and disengagement of parents and teachers, as well as the operating hours and spatial arrangements in which schools operate. The key recommendations for improving the role of school in the prevention of the undesirable students' behaviour are as follows: informing and educating students, teachers, and parents about the importance of the prevention of the undesirable behavior of students as well as its challenges; active engagement, integration, and coordination of activities which will include all relevant participants in school work involved in the planning and realization of preventative measures and activities; the development of a support system for students with behavioural issues, as well as other categories of students.

Key words: undesirable students' behaviour (of), prevention of undesirable students' behaviour, integrated approach to prevention of undesirable students' behaviour students, role of school in prevention of undesirable behaviour, preventative role of school acting as support to various categories of students.

Scientific area: Pedagogy

Special topics: School Pedagogy

UDC: 37.048.2:376.56

SADRŽAJ

UVOD	1
I TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	4
1. OSNOVNA PITANJA PREVENCIJE NEPOŽELJNIH PONAŠANJA DECE I MLADIH	5
1.1. Nepoželjna ponašanja dece i mladih: različitá pojmovná i terminološka rešenja	5
1.2. Faktori rizika koji su povezani sa razvojem nepoželjnih ponašanja	14
1.2.1 Individualne karakteristike deteta kao faktor rizika	17
1.2.2. Karakteristike porodice i uslovi porodičnog života kao faktor rizika	19
1.2.3. Obeležja škole kao institucije i odlike školskog rada i života kao faktor rizika	21
1.2.4. Vršnjački odnosi kao faktor rizika	26
1.2.5. Obeležja društvene sredine kao faktor rizika	30
1.2.6. Pravci i intenzitet dejstva faktora rizika	32
1.3. Faktori predupređivanja nepoželjnih ponašanja dece i mladih	36
1.4. Prevencija nepoželjnih ponašanja dece i mladih: značenje i nivoi prevencije	46
1.5. Programi prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih	54
1.6. Integrirani pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih	62
2. ULOGA ŠKOLE U PREVENCIJI NEPOŽELJNIH PONAŠANJA DECE I MLADIH	68
2.2. Uloga različitih aktera školskog rada u ostvarivanju preventivne funkcije škole	95
2.2.1. Uloga nastavnika i stručnih saradnika u ostvarivanju preventivne funkcije škole	96
2.2.2. Uloga učenika u ostvarivanju preventivne funkcije škole	102
2.2.3. Uloga porodice i društvene sredine u ostvarivanju preventivne funkcije škole	105
2.3. Pretpostavke ostvarivanja preventivne funkcije škole	111
2.3.1. Zakonska i programska osnova rada škole kao pretpostavka ostvarivanja njene preventivne funkcije	111
2.3.2. Stručna osposobljenost nastavnika kao pretpostavka ostvarivanja preventivne funkcije škole	114
2.3.3. Participacija učenika u školskom radu i životu kao pretpostavka ostvarivanja preventivne funkcije škole	120
2.3.4. Saradnja škole sa porodicom i društvenom sredinom kao pretpostavka ostvarivanja preventivne funkcije škole	122

3. PROGRAM PODRŠKE POŽELJNIM PONAŠANJIMA UČENIKA KAO PRIMER INTEGRISANOG PRISTUPA OSTVARIVANJU PREVENTIVNE FUNKCIJE ŠKOLE	126
II METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU	136
1. PREDMET ISTRAŽIVANJA	137
2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA	140
3. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA	141
4. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA	142
5. UZORAK ISTRAŽIVANJA	145
6. ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA	152
7. NIVO I NAČIN OBRADE I ANALIZE PODATAKA	153
III PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	154
1. ANALIZA SADRŽAJA ZAKONSKIH I PODZAKONSKIH DOKUMENATA VAŽEĆIH U OBLASTI OSNOVNOG OBRAZOVANJA	156
1.1. Analiza sadržaja zakonskih dokumenata	156
1.2. Analiza sadržaja podzakonskih dokumenata	164
2. ANALIZA SADRŽAJA PROGRAMSKIH DOKUMENATA ŠKOLE	171
2.1. Analiza sadržaja razvojnih planova osnovnih škola	175
2.2. Analiza sadržaja godišnjih planova rada osnovnih škola	182
2.3. Analiza sadržaja programa zaštite učenika od nasilja u osnovnim školama	204
3. NASTAVNICI O PREVENCIJI NEPOŽELJNIH PONAŠANJA UČENIKA	220
3.1. Realizacija preventivnih mera i aktivnosti u školskoj praksi (prema iskazima nastavnika)	221
3.2. Stavovi nastavnika o važnosti različitih preventivnih mera i aktivnosti	243
3.3. Mišljenje nastavnika o teškoćama u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti	254
3.4. Mišljenje nastavnika o mogućim načinima unapređivanja preventivnog delovanja škole	261
4. OSVRT NA OSTVARIVANJE PREVENTIVNE FUNKCIJE ŠKOLE U POSTOJEĆOJ PRAKSI – PROBLEMI I IZAZOVI	265
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	271
LITERATURA	282
PRILOZI	

UVOD

Nepoželjna ponašanja dece i mladih postala su ozbiljan problem današnjeg društva, o čemu svedoče brojni nalazi istraživanja obavljenih u svetu. Na osnovu nalaza istraživanja o zastupljenosti nasilja među decom i mladima u našoj zemlji, informacija o različitim slučajevima nasilja među mladima sa kojima se veoma često susrećemo u sredstvima javnog informisanja, svakodnevnih primera različitih ponašanja dece i mladih koja odstupaju od očekivanja, pravila ponašanja i zahteva porodice, škole, društvene sredine, zaključuje se da je problem nepoželjnih ponašanja dece i mladih sastavni deo i naše realnosti. Stoga, njihova prevencija treba da bude važna oblast delovanja svih značajnih društvenih subjekata.

U svetu već duže vreme vlada veliko interesovanje istraživača za problem prevencije. U svojim radovima oni se bave teorijskim i empirijskim proučavanjem ove problematike. Predmet brojnih istraživanja stručnjaka iz različitih naučnih disciplina jesu različita pitanja i problemi ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja. Proučavanjem stručne literature stiče se utisak da se najviše pažnje posvećuje ispitivanju efektivnosti različitih preventivnih mera i aktivnosti (i programa prevencije), kao i ulozi pojedinih aktera (vaspitnog-obrazovnog i) preventivnog delovanja (roditelja, vršnjaka itd.) u procesu njegovog ostvarivanja. Na osnovu teorijskih i empirijskih proučavanja problema prevencije došlo se do saznanja o tome koje preventivne mere i aktivnosti i pod kojim uslovima doprinose uspešnijem preventivnom delovanju škole i drugih društvenih činilaca.

Polazeći od ovih saznanja, smatrali smo važnim da sprovedemo istraživanje kojim ćemo sagledati ostvarivanje preventivnog delovanja škole koja, posle porodice, predstavlja najznačajniji društveni činilac čitavog razvoja i vaspitanja. Takođe, nedovoljna istraženost problema preventivnog delovanja škole u našoj školskoj praksi podstakla nas je da se opredelimo za jedno obuhvatno istraživanje kojim bismo sagledali i opisali postojeće stanje u pogledu ostvarivanja preventivne funkcije škole. Da bismo to postigli, istraživanje je sprovedeno na nekoliko nivoa. Najpre je analizirana zakonska i podzakonska osnova ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

Zatim su analizom programskih dokumenata škole prikupljene informacije o planiranju preventivnih mera i aktivnosti u postojećoj praksi. Ova analiza zasnovana je na teorijskim i empirijskim saznanjima o merama i aktivnostima koje su se pokazale kao delotvorne u preventivnom radu škole. Na kraju, sagledavanje ostvarivanja preventivnog delovanja škole upotpunjeno je ispitivanjem nastavnika o merama i aktivnostima koje se realizuju u školama, njihovoj važnosti, problemima sa kojima se suočavaju tokom realizacije ovih aktivnosti i njihovom mišljenju o mogućim načinima unapređivanja preventivnog delovanja škole. Iako ovim istraživanjem nisu dobijeni odgovori na neka veoma konkretna pitanja, otvoren je niz problema o kojima treba razmišljati u cilju unapređivanja preventivnog delovanja škole.

Strukturu rada čini nekoliko celina. U teorijskom okviru istraživanja razmotrena su, na osnovu relevantnih teorijskih saznanja i rezultata istraživanja, sva važna pitanja i problemi prevencije nepoželjnih ponašanja učenika i uloge škole u njenom ostvarivanju. Problemu prevencije nepoželjnih ponašanja pristupili smo razmatrajući problem definisanja ove grupe ponašanja, faktore rizika i zaštitne značajne za javljanje i sprečavanje pojave nepoželjnih ponašanja, pojam prevencije i nivoa preventivnog delovanja, karakteristike efektivnih programa i integrisanog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih. U drugom delu teorijskog okvira istraživanja govori se o aktivnostima putem kojih se ostvaruje preventivno delovanje škole i ulozi značajnih aktera vaspitno-obrazovnog rada u tome. Iznete su i neke važne pretpostavke ostvarivanja preventivne funkcije škole. Takođe, u okviru teorijskog dela rada, kao posebna celina, dat je prikaz programa prevencije čija je primena u velikom broju škola na različitim kontinentima dala pozitivne rezultate.

U metodološkom pristupu istraživanju definisan je predmet istraživanja, njegov cilj i zadaci. Opisane su metode, tehnike i instrumenti istraživanja, uzorak istraživanja, organizacija i tok istraživanja, analiza i obrada podataka.

Rezultati istraživanja prikazani su kroz tri celine, u skladu sa postavljenim zadacima istraživanja. U prvoj celini, prikazani su i protumačeni podaci dobijeni kvalitativnom analizom zakonskih i podzakonskih akata. Zatim su predstavljeni rezultati analize programskih dokumenata koja se izražuju u školama i razvojnih planova, godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja. Izvršena je

kvalitativna analiza razvojnih planova škole, dok su za analizu druga dva dokumenta korištene evidencione liste izrađene za potrebe ovog istraživanja. U trećoj celini, saopćeni su nalazi istraživanja dobijeni ispitivanjem nastavnika o ostvarivanju i problemima preventivnog delovanja škole.

Završni deo rada sadrži osvrt na dobijene rezultate istraživanja i zaključna razmatranja. U osvrtu na rezultate istraživanja i prikazano stanje u postojećoj školskoj praksi date su izvesne pedagoške implikacije, dok su u zaključnim razmatranjima sumirane najznačajnije teorijske postavke ostvarivanja preventivnog delovanja škole i rezultati obavljenog istraživanja.

Na kraju, smatramo važnim da napomenemo da je teorijsko proučavanje problema prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih (tj. učenika), kao i analiza rezultata realizovanog istraživanja, zasnovano na interdisciplinarnom proučavanju ove problematike, tj. teorijskom utemeljenju rada u različitim naučnim oblastima. S obzirom na to da prevencija, kao tema, do sada nije u dovoljnoj meri bila zastupljena u naučnim i istraživačkim radovima u oblasti pedagogije, bilo je važno i neophodno da se u proučavanju ovog pitanja oslonimo na razvijena saznanja u okviru drugih naučnih disciplina. To je istovremeno predstavljalo i izazov, ali i izvor teškoća na koje smo nailazili u procesu izrade rada. Stoga, pokušaj da se prepozna i izdvoji pedagoški aspekt problema prevencije može da se posmatra kao doprinos pedagoškoj teoriji i praksi. Takođe, realizovanim istraživanjem, kojim se teško jednom obuhvatnom prikazu postojeće prakse preventivnog delovanja škole, ukazali smo na određene probleme u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Mišljenja smo da dobijeni rezultati mogu da posluže kao podsticaj za dalja istraživanja ovog problema i unapređivanje preventivnog delovanja škole.

I

TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. OSNOVNA PITANJA PREVENCIJE NEPOŽELJNIH PONAŠANJA DECE I MLADIH

1.1. Nepoželjna ponašanja dece i mladih: različita pojmovna i terminološka rešenja

Očekivanja društva u odnosu na ponašanje svojih članova formulisana su kroz norme ponašanja koje reflektuju njegov sistem vrednosti. Društvene norme predstavljaju uputstva, pravila ili propise za ponašanje i delovanje ljudi u društvu i društvenim grupama (*Sociološki leksikon*, 1982). Njima se uređuju odnosi među članovima društva, kao i odnos pojedinca prema drugima i sredini u kojoj živi. Društvene norme usmeravaju ponašanje pojedinca i daju mu odgovor na pitanje da li je njegovo ponašanje dobro ili loše (Roosa et al, 2002.). One mogu biti pisane i nepisane, odnosno formalne i neformalne ili pravne i moralne (*Sociološki leksikon*, 1982; *Sociološki rečnik*, 2007). Nepisane norme ponašanja temelje se na društvenoj tradiciji, kulturnim i moralnim vrednostima, te njihovo nepoštovanje ne podleže zakonskim sankcijama, ali može prouzrokovati osudu okruženja u kome je došlo do ispoljavanja ponašanja kojima se odstupa od općeprihvaćenih normi. Za razliku od nepisanih normi ponašanja, normama koje propisuje pravni sistem jedne zemlje ili određene institucije (npr. škola ili radna organizacija) predviđaju se sankcije za njihovo nepoštovanje.

U savremenoj literaturi, ponašanja koja predstavljaju odstupanja od nepisanih ili pisanih normi ponašanja označavaju se različitim terminima, kao što su antisocijalna ponašanja, neprilagođena ili neprihvatljiva ponašanja, rizična ponašanja, neželjena ili nepoželjna ponašanja, devijantna ponašanja, delinkventna ponašanja, poremećaji ponašanja itd. Upotreba različitih termina proizlazi iz nekoliko razloga, među kojima bismo izdvojili složenost ponašanja koja se opisuju ovim terminima i njihovo proučavanje u okviru različitih naučnih disciplina.

Pomenutim terminima, koji se koriste za imenovanje ponašanja koja se odlikuju odstupanjem od društvenih normi ponašanja, obuhvataju se ponašanja kojima se krše običajne, moralne ili pravne norme društva. Ova ponašanja predstavljaju odnos pojedinca prema drugima i prema društvenim vrednostima i rezultat su socijalne

interakcije, odnosno socijalne situacije u kojoj se pojedinac nalazi. Ona se javljaju kao posledica delovanja niza međusobno povezanih i uslovljenih faktora, koji utiču na pojavu različitih negativnih manifestacija u ponašanju. Sve to zajedno otežava jasno definisanje ove pojave i utiče na nemogućnost pronalaženja termina koji bi jednoznačno zadovoljio sve aspekte tog složenog fenomena (Bouillet i Uzelac, 2007). Kao posledica toga, stiče se utisak da je u stručnoj literaturi došlo do litave pojmovne i terminološke konfuzije, koja je posledica nastojanja da se odredi značenje i sadržaj pojedinih termina kojima se opisuju različiti oblici ponašanja kojima se narušava uspostavljeni sistem vrednosti određenog društva.

Ova ponašanja predmet su proučavanja različitih naučnih disciplina, u okviru kojih se za identifikaciju i opisivanje dece i mladih sa l'estim i perzistentnim problemima u ponašanju polazi od različitih orijentacija i različitih terminoloških rešenja. Psiholozi, psihijatri, kriminolozi, sociolozi različito konceptualizuju i određuju ovu grupu ponašanja (Kennedy et al., 2002), tako da ta različita teorijska polazišta uslovljavaju upotrebu različitih termina ili pripisivanje različitog značenja istovetnim terminima.

U daljem tekstu, u cilju sagledavanja različitih oblika ponašanja koja odstupaju od pravila i normi ponašanja, usmeriemo se na značenja koja se pripisuju pojmovima antisocijalno (ili nepoželjno) ponašanje, delinkvencija i poremećaji ponašanja, a koja potiču iz različitih naučnih disciplina. Sadržaji ovih pojmova se preklapaju, što unosi konfuziju u pokušaje njihovog jasnog definisanja i klasifikacije (Edoald, 2005). Razlog tome leži u činjenici da se ovi pojmovi odnose na ponašanja koja su veoma kompleksna, heterogenih uzroka javljanja, sa različitim etiologijama i posledicama (Connor, 2004). Takođe, različita tumačenja i značenja sadržaja pojedinih pojmova rezultat su oslanjanja na različite perspektive i teorijska polazišta, što sa jedne strane ostavlja utisak raspršenosti i nesistematičnosti u objašnjavanju pojave nepoželjnih ponašanja, dok sa druge strane omogućava kompleksnije sagledavanje i razumevanje njihove prirode. Polazeći iz perspektive različitih naučnih disciplina koje se bave proučavanjem ovog problema obezbeđuje se potpunija slika o ovom izuzetno važnom pitanju.

Za pojam antisocijalna ponašanja može se reći da predstavlja najgori pojam koji se sadržinski odnosi na sve one oblike ponašanja kojima se narušava sistem vrednosti i norme određenog društva. Antisocijalno ponašanje jeste ono ponašanje koje je u suprotnosti sa socijalnim i moralnim normama i štetno je za funkcionisanje neke grupe ili društva, pa obilno izaziva spontanu i/ili organizovanu akciju društva. Često se naglašava da je termin antisocijalno ponašanje jedan od savremenih izraza u društvenim naukama kojim se nazivaju oblici ponašanja kao što su nasilna, delinkventna i kriminalna ponašanja, poremećaji ponašanja i sl. (Čačić i dr., prema: Bouillet i Uzelac, 2007). Prema tome, termin antisocijalno ponašanje može se uzeti kao bazični termin kojim se imenuju nepoželjna, neprihvatljiva ili nedozvoljena ponašanja koja se manifestuju na različite načine, različitog intenziteta. Mišljenja smo da je ovom terminu veoma srodan, pa čak identičan po sadržaju i značenju, termin nepoželjna ponašanja, kojim može da se označi širok spektar ponašanja koja su u suprotnosti sa društvenim normama. U tom smislu, smatramo da ova dva termina imaju sinonimno značenje.

U stručnoj literaturi mogu se naći različiti pristupi definiciji antisocijalnih ponašanja, koji polaze od različitih teorijskih orijentacija zastupljenih u različitim naučnim disciplinama, kao što su pravo, psihijatrija i psihologija.

Bazirajući se na pravu kao naučnoj disciplini i maloletničkom pravosuđu kao njenom ishodištu i oblasti delovanja, antisocijalna ponašanja mogu da se definišu kao svaki akt koji narušava pravila i zakone društva i akt koji je protivzakonit, nezavisno od uzrasta počinioca (Connor, 2004). Prema tome, antisocijalno ponašanje obuhvata sva ona ponašanja koja izlaze iz okvira nepisanih i pisanih normi i propisa ponašanja. Prema ovom shvatanju, delinkvencija je uži pojam od antisocijalnog ponašanja. Maloletnička delinkvencija se odnosi na učešće maloletnika određenog uzrasta u nedozvoljenim, protivzakonitim radnjama i ponašanjima (Connor, 2004; Siegel et al., prema: Edovald, 2005; Murray & Farrington, 2010). Kod nas se, *Zakonom o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica* (2005), maloletnim delinkventima smatraju mladi uzrasta od 14 do 18 godina. U većini drugih zemalja ove uzrasne granice su veoma slične, sa manjim odstupanjima. Prema tome, delinkvenciju, od drugih oblika nepoželjnih ponašanja, razlikuje zakonski okvir (s obzirom na to da se radi o narušavanju pravnih normi) i jasno definisan uzrast mlade osobe koja, kao akter

takvog ponašanja, snosi određene zakonske sankcije. U grupu delinkventnih ubrajaju se ponašanja kao što su razbojništva, nošenje oružja, posedovanje droga, prostitucija, nanošenje telesnih povreda i slična ponašanja kojima se ugrožavaju prava i bezbednost samog aktera takvog ponašanja i osoba u njegovom okruženju. Mnoga delinkventna ponašanja mogu biti simptomi poremećaja ponašanja (Murray & Farrington, 2010).

U okviru psihijatrije i proučavanja mentalnog zdravlja, kao oblik antisocijalnih ponašanja izdvojena je kategorija poremećaja ponašanja. Prema međunarodnoj klasifikaciji bolesti (ICD-10), poremećaj ponašanja karakteriše ponavljano i trajno prisustvo obrazaca antisocijalnog, agresivnog i izazivačkog ponašanja (*ICD-10: Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja: klinički opisi i dijagnostička uputstva*, 1992). Prema ovoj klasifikaciji, poremećaji ponašanja se odnose na prestupe koji su veći od očekivanih za dati uzrast, tako da veoma važnu osnovu postavljanja dijagnoze čini razvojni nivo deteta na osnovu kojeg mogu da se donose procene o tome da li su ispoljene manifestacije u ponašanju deo normalnog razvoja deteta ili je u pitanju poremećaj ponašanja. Kada govorimo o poremećajima ponašanja, reč je o znatnim odstupanjima od socijalnih očekivanja za određeni uzrast, koja su mnogo ozbiljnija od deljivih nestajluka ili mladalačkog buntovništva (Hunić-Pavlović i Pavlović, 2013).

Poremećaji ponašanja predstavljaju ponavljajuće i postojane obrasce ponašanja koji, ne samo da narušavaju norme i pravila ponašanja (u određenim slučajevima ugrožavaju i prava drugih) (Institute of medicine, 1994), već mogu uzrokovati klinički značajno pogoršanje u socijalnom, emocionalnom i profesionalnom funkcionisanju (Murray & Farrington, 2010). Dijagnostičku kategoriju poremećaja ponašanja čine različita ponašanja, kao što su agresija, uništavanje imovine, obmanjivanje, laganje, zlostavljanje, vandalizam, krađa ili ozbiljna povreda pravila ponašanja (npr. hronično izostajanje iz škole) (Lahey & Loeber, 1997, prema: Edovald, 2005; Brandt, 2006). Prema tome, autori pojedina ponašanja, kao što su nepoštovanje pravila ili krađa, svrstavaju u kategoriju poremećaja ponašanja, jer ukoliko su intenzivnija i duže traju izazivaju ozbiljnije posledice po opšte funkcionisanje pojedinca. Moglo bi se reći da poremećaji ponašanja mogu da se odrede kao klaster antisocijalnih ponašanja, jer u sebi sadrže različite forme ovih ponašanja (Bažil, 2009) koje predstavljaju perzistentne

obrasce antisocijalnog ponašanja (ĦuniĦ-PavloviĦ i dr., 2010). VaĦno je naglasiti da se na osnovu odreĦenih kriterijuma pravi razlika izmeĦu antisocijalnih ponašanja i poremeĦaja ponašanja. Jedan od osnovnih kriterijuma za svrstavanje odreĦenog ponašanja u kategoriju poremeĦaja ponašanja jeste da se odreĦeno ponašanje ponavlja i traje duĦe vreme (najmanje Ħest meseci) (*ICD-10: Klasifikacija mentalnih poremeĦaja i poremeĦaja ponašanja: kliniĦki opisi i dijagnostiĦka uputstva, 1992*) ili da nastane izrazito nagla promena u ponašanju (Bouillet i Uzelac, 2007; Brandt, 2006). Pored ovog kriterijuma, za takvu kategorizaciju potrebno je uzimati u obzir intenzitet, odnosno teĦinu poremeĦaja; prisutnost poremeĦaja u odreĦenoj sredini¹ (teĦi poremeĦaji se javljaju u razliĦitim sredinama Ħ Ħkoli, porodici, lokalnom okruĦenju), prisutnost veĦeg broja razliĦitih poremeĦaja (ukoliko se ne interveniĦe, poremeĦaji se intenziviraju i javljaju se novi oblici); prethodno preduzete intervencije i njihovi rezultatiĦ (Bouillet i Uzelac, 2007). Prema vaĦeloj psihijatrijskoj dijagnostici, poremeĦaji ponašanja vezuju se za osobe mlaĦe od 18 godina koje ispoljavaju konstelaciju simptoma, kao Ħto su agresija, nepoĦtovanje pravila, prevare, destruktivnost, u kojima su osnovna prava drugih, kao i druĦtvene norme ili pravila ponašanja naruĦena (American Psychiatric Association, prema: Connor, 2004; Institute of Medicine, 1994). S obzirom na to da su poremeĦaji psihijatrijska kategorija, potreban je specifiĦan pristup koji se ogleda u dijagnostikovanju, tretmanu i terapiji.

OdreĦeni oblici antisocijalnih ili nepoĦeljnih ponašanja mogu istovremeno da se tretiraju kao poremeĦaj ponašanja (ukoliko se ponavljaju i traju) ili delinkvencija (ukoliko predstavljaju krĦenje zakona) (Brandt, 2006). Isto tako, pojava izolovanih antisocijalnih ponašanja i kriminalnih radnji ne podrazumeva postojanje poremeĦaja ponašanja (*ICD-10: Klasifikacija mentalnih poremeĦaja i poremeĦaja ponašanja: kliniĦki opisi i dijagnostiĦka uputstva, 1992*; ĦuniĦ-PavloviĦ i PavloviĦ, 2013). U definicijama poremeĦaja ponašanja l'esto se delinkventno ponašanje tretira kao jedan od moguĦih oblika poremeĦaja ponašanja (Bouillet i Uzelac, 2007). MeĦutim, neki poremeĦaji ponašanja ne vode nuĦno u delinkvenciju, kao Ħto ni kontinuirano

¹ Ovi obrasci ponašanja mogu da se ispoljavaju u razliĦitim kontekstima (porodici, Ħkoli, vrĦnjaĦkoj grupi), ali l'esto nije tako. MoguĦe je da se poremeĦaj ponašanja ispoljava samo u porodiĦnoj sredini, dok je ponašanje izvan porodiĦnog okruĦenja, kao i socijalni odnosi sa drugim osobama, u normativnim granicama (*ICD-10: Klasifikacija mentalnih poremeĦaja i poremeĦaja ponašanja: kliniĦki opisi i dijagnostiĦka uputstva, 1992*; ĦuniĦ-PavloviĦ i PavloviĦ, 2013).

ispoljavanje nekog nepoželjnog ponašanja u školi (npr. nasilništva) ne može da se okarakterise kao delinkventno ponašanje, iako predstavlja svojevrsan poremećaj ponašanja (Brandt, 2006). Sa druge strane, pojedina delinkventna ponašanja, kojima se narušavaju zakonski propisi i pravne norme, ne mogu da se označe kao poremećaji ponašanja, jer na osnovu navedenih kriterijuma ne mogu da se svrstaju u tu grupu ponašanja. Problem definisanja ove kategorije ponašanja leži u teškoći uočavanja distinkcije između sadržaja pojmova delinkvencija i poremećaj ponašanja. Pojedini autori se zalažu za primenu termina poremećaj ponašanja, jer se maloletnička delinkvencija zasniva na pravnom konceptu koji varira od države do države, dok poremećaj ponašanja predstavlja univerzalnu kategoriju primenljivu na globalnom nivou, koja mnogo preciznije opisuje grupu adolescenata koja najviše zabrinjava današnje društvo (Brandt, 2006). Upotrebom termina poremećaji ponašanja nastoji se obuhvatiti široka lepeza ponašanja različitih manifestacija, obeležja, intenziteta, trajanja, složenosti i učestalosti (Koller-Trbovič, prema: Bouillet i Uzelac, 2007). Takođe, time se implicira da je određeno ponašanje rezultat određenog (psihijatrijskog) poremećaja, što zahteva drugačiji pristup u njegovom sagledavanju i tretiranju, koji se sastoji u pružanju odgovarajuće stručne pomoći. Prednost tretiranja određenih ponašanja kao poremećaja jeste u tome što se ne fokusiramo samo na delinkventno ponašanje, kao društveni problem, i njegove konsekvence, već i na mladu osobu u kojoj leži problem u ponašanju. Na taj način, razmatranjem individualnih karakteristika dece i mladih koji ispoljavaju ovakve probleme u ponašanju, kao i sredinskih uslova života, približimo se sveobuhvatnoj i iscrpnoj strategiji i intervenciji usmerenoj na samog aktera, porodicu i okruženje (Hartinger-Saunders, 2008).

Treća grupa definicija antisocijalnog ponašanja bazira se na psihološkim saznanjima (Connor, 2004) i razlikovanju otvorenih (spoljajnih) i prikrivenih (unutrašnjih) problema u ponašanju i općem funkcionisanju dece i mladih (Eisenberg et al., 2001; Loney & Lima, 2003). Spoljajni (eksternalizovani) problemi manifestuju se u detetovom vidljivom ponašanju i utiču na odnos deteta prema spoljajnoj sredini, kao i na njegovu prihvatljivost u okruženju (u školi, vršnjakom kolektivu itd.) (Eisenberg et al., 2001; Campbell et al., 2000). Ovi problemi u ponašanju ispoljavaju se u vidu impulsivnosti, destruktivnosti, agresivnosti, delinkventnog ponašanja (Eisenberg et al.,

2001; Connor, 2004). Pojedini eksternalizovani problemi u ponašanju mogu da se okarakterišu kao antisocijalna ponašanja (Hinshaw, 1987), dok neki drugi mogu imati odlike poremećaja ponašanja ili delinkvencije. Ove karakteristike eksternalizovanih problema u ponašanju, na osnovu kojih se može zaključiti da ova grupa ponašanja može da se manifestuje na različite načine i različitim intenzitetom, ukazuju na njihove sličnosti sa određenjem nepoželjnih ponašanja datim u ovom radu. S druge strane, kod deteta se mogu javiti unutrašnji (internalizovani) problemi u ponašanju, kao što su socijalna povučenost, anksioznost, depresija, razni strahovi (Christle et al, n.d.; Connor, 2004). Kada je reč o odnosu sredine prema otvorenim i prikrivenim problemima u ponašanju, mladi kod kojih se javljaju vidljivi problemi u ponašanju privlače veću pozornost javnosti zato što je ispoljavaju ponašanje koje se ne može ignorisati, te su u fokusu pažnje škola, istraživača i celokupne društvene javnosti (Christle et al., n.d.). Smatra se da interesovanje za eksternalizovane probleme u ponašanju proizilazi iz toga što ih je lakše identifikovati i zato što je njihov uticaj na okruženje znatno veći od uticaja internalizovanih problema (Reddy et al., 2009).

Bez obzira na različita terminološka rešenja koja se koriste za imenovanje i klasifikovanje antisocijalnih ili nepoželjnih ponašanja, može se uočiti da postoje izvesne podudarnosti u sadržaju različitih termina. Tako se pojedini oblici problematičnih ponašanja navode u onim određenjima antisocijalnih i nepoželjnih ponašanja koja se baziraju na pravnom konceptu, ali i u onima koja potiču iz psihijatrije ili psihologije. Ove nejasnoće, ako ih tako možemo nazvati, u definisanju različitih kategorija nepoželjnih ponašanja ukazuju, još jednom naglašavamo, na složenu prirodu različitih problema u ponašanju.

Potreba za preciznom definicijom ove pojave proistekla iz nekoliko razloga. Pre svega, to čini priliku o delinkventnom ili antisocijalnom ponašanju jasnijom, što doprinosi uspešnjoj identifikaciji mladih kojima je potrebna pomoć u pravcu promene postojećeg ponašanja (Brandt, 2006). U tom smislu, važno je razlikovanje ponašanja koja sadrže narušavanje nepisanih normi ponašanja i onih za koje postoje pravne posledice, čime se utvrđuje nadležnost (ili odgovornost) pojedinih društvenih institucija u njihovoj prevenciji i pružanju adekvatne podrške i pomoći detetu ili mladoj osobi. Iz istog razloga, značajno je klasifikovati nepoželjna ponašanja mladih prema kriterijumu

gradacije; poŕev od blaŕnih oblika, kao ŕto su povremeno beŕanje iz ŕkole ili nepristojno ponaŕanje na ulici, do ponaŕanja koja ozbiljno ugroŕavaju i mladu osobu i njeno okruŕenje (kraŕe, provale, upotreba psihoaktivnih supstanci, agresivnost, destruktivnost itd.). To ne znaŕi da su neki oblici nepoŕeljnih ponaŕanja manje vaŕni, ali znaŕi da svakom problemu u ponaŕanju treba priŕi preduzimajuŕi adekvatne, odmerene i svrsishodne preventivne mere. I na kraju, definisanje nepoŕeljnih ponaŕanja dece i mladih u okviru razliŕitih nauŕnih disciplina omoguŕava dublje i potpunije sagledavanje problema i identifikaciju svih ŕinilaca koji mogu imati znaŕajnu ulogu u predupreŕivanju nepoŕeljnih ponaŕanja.

Sagledavajuŕi razliŕita terminoloŕka reŕenja kojima se oznaŕavaju ponaŕanja koja su negativna, neprihvatljiva ili zabranjena, u ovom radu opredeljujemo se za upotrebu termina nepoŕeljna ponaŕanja. Nepoŕeljnim ponaŕanjima, koja se mogu nazvati i antisocijalna, riziŕna, druŕveno neodobrena ili nedozvoljena ponaŕanja, smatramo sva ona u ŕijoj je osnovi naruŕavanje pisanih i nepisanih druŕvenih normi ponaŕanja. Razlog zbog kojeg smo se opredelili za ovo terminoloŕko reŕenje leŕi u tome ŕto se njime obuhvata ŕiroka lepeza problema u ponaŕanju dece i mladih. Upotreba nekih drugih termina, kao ŕto su poremeŕaji ponaŕanja ili delinkvencija, zahteva neŕto specifiŕniji pristup i tretman kojim se bave neke druge nauŕne discipline. Pedagoŕki pristup problemima u ponaŕanju dece i mladih zasniva se na ostvarivanju vaspitne i preventivne uloge ŕkole koja se ogleda u usvajanju odreŕenog vrednosnog sistema i poŕeljnih obrazaca ponaŕanja (koja proizilaze iz tog sistema vrednosti), te smo miŕljenja da je termin nepoŕeljna ponaŕanja najprimereniji za prouŕavanje ovog problema u ŕkolskom kontekstu. Prema tome, nepoŕeljna ponaŕanja obuhvataju razne oblike neprimerenog ponaŕanja koje deca i mladi ispoljavaju u porodici, ŕkoli ili lokalnoj zajednici, kao ŕto su beŕanje od kuŕe ili ŕkole; izbegavanje i neodgovoran odnos prema obavezama; nepoŕtovanje autoriteta; upotreba alkohola i psihoaktivnih supstanci; nepristojno ili destruktivno ponaŕanje na ulici, u ŕkoli i drugim javnim mestima; agresivno ponaŕanje; prisvajanje tuŕe imovine (kraŕe); rano stupanje u seksualne odnose ili promiskuitetne sklonosti itd. Ovim terminom obuhvatili smo ponaŕanja razliŕitog stepena i teŕine, u smislu naruŕavanja vaŕeljih normi ponaŕanja i posledica koje to ponaŕanje ima po samog aktera i njegovu okolinu. Iz toga sledi da se nepoŕeljna

ponađanja mogu smatrati najđirom kategorijom ponađanja koja odstupaju od druđvenih normi. Pojedini oblici nepođeljnih ponađanja mogu imati odlike delinkventnih ponađanja ili poremeđaja ponađanja, u zavisnosti od njihove uđestalosti i intenziteta.

Prema tome, s obzirom na to da se terminom nepođeljna ponađanja oznađavaju sva ona ponađanja koja su u druđtvu nepođeljna, neodobrena, neprihvađena, mođe se zakljuđiti da njime objedinjujemo razliđite kategorije problema u ponađanju dece i mladih, između ostalog delinkvenciju i poremeđaje ponađanja. S druge strane, sa stanovišta planiranja i preduzimanja adekvatnih preventivnih i interventnih mera smatramo veoma vađnim pravljenje distinkcije između (blađih oblika) nepođeljnih ponađanja, delinkvencije i poremeđaja ponađanja. Takav pristup tumađenju i sagledavanju razliđitih problema u ponađanju nuđan je uslov razvijanja efikasnijih preventivnih strategija. To bi znađilo da, u odnosu na procenu rizika za pojavu ili na osnovu veđ ispoljenih određenih oblika nepođeljnih ponađanja, planiranje preventivnih aktivnosti ukljuđuje sve relevantne subjekte iz detetovog okruženja, s tim đto glavnu i koordinirajuđu ulogu imaju institucije koje su nadleđne ili odgovorne za prevenciju pojedinih oblika neprilagođenog ili nepođelnog ponađanja (zdravstvene ustanove, pravosudni organi, vaspitno-obrazovne ustanove itd.). Na taj nađin, pruđa se najsvrsishodnija i najadekvatnija pomođ detetu ili mladoj osobi koja se suođava sa dejstvom slođenih faktora koji mogu biti uzrok pojave nekog oblika nepođelnog ponađanja.

Opasnost ili đtetnost ispoljenih nepođeljnih ponađanja procenjuje se utvrđivanjem uđestalosti, intenziteta, trajanja razliđitih tipova ovih ponađanja, te se na osnovu toga mogu identifikovati visoko riziđna deca i mladi (Sprague & Walker, 2000). Stepem rizika, kao i prognoze daljeg razvoja i prevencije nepođeljnih ponađanja, zavise i od uzrasta na kome se ova ponađanja javljaju. U struđnoj literaturi prave se znađajne razlike u proceni ishoda u ponađanju i razvoju na osnovu uzrastu na kom pođinju deca i mladi da ispoljavaju nepođeljna ponađanja, pa se tako izdvajaju mlađi i stariji pođetnició. Dok mlađi pođetnició sa ispoljavanjem nepođeljnih ponađanja (koja se, najđeđe, javljaju kao posledica porodiđnih odnosa i obrazaca ponađanja) zapođinju u ranom detinjstvu i najveđi stepen neprilagođenosti pokazuju prilikom polaska u đkolu; stariji pođetnició nepođeljna ponađanja ispoljavaju u periodu adolescencije u krugu

vršnjaka i u tom slučaju su pozitivnije prognoze dugoročnih ishoda (Sprague & Walker, 2000; Muray & Farrington, 2010). Za javljanje nepoželjnih ponašanja u adolescenciji mnogo su značajniji uticaji sredine i vršnjaka, dok je za decu koja na ranom uzrastu ispoljavaju ova ponašanja značajniji uticaj genetskih predispozicija i porodice (Timmerman & Emmelkamp, 2005). Kako će se ispoljena nepoželjna ponašanja odraziti na buduća ponašanja zavisi od niza okolnosti u kojima se manifestuju.

Rane forme nepoželjnih ponašanja mogu biti glasnici kasnijih ozbiljnih problema u ponašanju i delinkventnih dela, te je zadatak psihologa, pedagoga i svih koji se bave prevencijom da ustanove koji mehanizmi objašnjavaju postojanost nepoželjnih ponašanja, a koji dovode do promene u pozitivnom pravcu (Patterson et al., 1989). Neki autori navode da samo polovina dece sa ispoljenim nepoželjnim ponašanjima postaju adolescentni delinkventi, a da do tri četvrtine adolescentnih delinkvenata preraste u odrasle prestupnike (Blumstein et al.; Farrington, Robins & Ratcliff; prema: Patterson et al., 1989). Da li će i u kojoj meri nepoželjna ponašanja u detinjstvu uticati na njihov dalji razvoj u adolescenciji zavisi od niza faktora, među kojima bismo istakli uzroke ovih ponašanja koji mogu da leže u ličnim karakteristikama deteta i u njegovom procesu sazrevanja koji se odvija u interakciji sa okruženjem i uključuje porodične, vršnjačke i druge sredinske uticaje. Razumevanje uzroka i uslova u kojima se javljaju nepoželjna ponašanja čini da uspešno suočavanje sa ovim problemom bude ostvariv cilj prevencije.

1.2. Faktori rizika koji su povezani sa razvojem nepoželjnih ponašanja

Na proces vaspitanja i socijalizacije deteta, kao i na njegov ishod, utiču brojne životne okolnosti, kao što su rana porodična iskustva, iskustva koja dete stiče u školskoj sredini i u odnosima sa vršnjacima, karakteristike sredine u kojoj živi. Shodno tome, u procesu vaspitanja mogu biti prisutni brojni faktori koji svojim negativnim dejstvom doprinose pojavi i razvoju nepoželjnih ponašanja. Postoje različita objašnjenja porekla nepoželjnih ponašanja kod dece, koja predstavljaju pokušaje da se ispitaju i ustanove predispozicije ili okolnosti koje prethode ovim ponašanjima. Najveći broj radova koji se bavi proučavanjem ovih pitanja potiče iz sociologije, psihologije i kriminologije. U

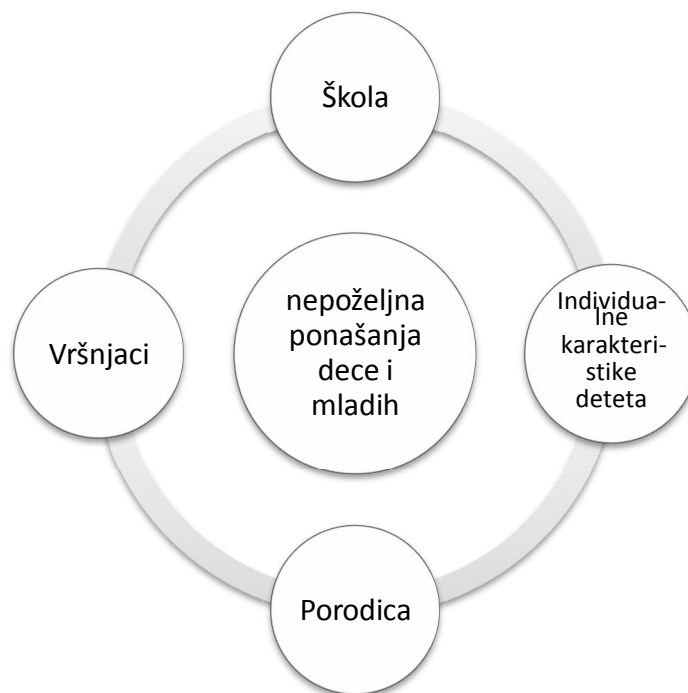
struĉnoj literaturi mogu se naći i različiti pristupi etiologiji nepoĉeljnih ponaĉanja, pa tako uzroci ili faktori rizika za razvoj ove kategorije ponaĉanja mogu leĉati u antisocijalnim vrednostima i uverenjima prisutnim u neposrednom detetovom okruĉenju, negativnim identifikacijama i modelima ili uzorima ponaĉanja, ali i u oĉekivanju odreĉene koristi od angaĉovanja u delinkventnim aktivnostima u grupi vrĉnjaka. Prilike za oponaĉanjem i usvajanjem pozitivnih (ili negativnih) modela ponaĉanja zavise od sistema vrednosti i normi ponaĉanja u datoj druĉvenoj sredini, ali i od karakteristika interakcije koju dete ostvaruje sa znaĉajnim subjektima iz svog okruĉenja. Ponaĉanje deteta jeste rezultat individualnih i socijalnih l'inilaca izmeĉu kojih postoji uzajamno dejstvo i zavisnost, te i faktore rizika treba posmatrati u svetlu tih sloĉenih odnosa.

Faktori rizika su one karakteristike, varijable ili nepovoljne okolnosti koje svojim uticajem uveĉavaju mogućnost da se u ponaĉanju individue razviju odreĉeni problemi u ponaĉanju (Kazdin et al., prema: Farrington & Welsh, 2008; Werner & Smith, prema: Institute of Medicine, 1994). Koncept rizik'nih faktora se tokom vremena menjao, tako da se od prvobitnih shvatanja o faktorima rizika kao stabilnih, nepromenljivih i specifiĉnih okolnosti, doĉlo do njihovog poimanja kao promenljivih varijabli koje su tesno povezane sa razvojnim fazama i uzrastom dece (Avison, prema: Institute of Medicine, 1994).

Dete ōu rizikuō je svako dete ili mlada osoba koja, je usled razliĉitih okolnosti (kulturoloĉkih, ekonomskih, zdravstvenih itd.), liĉena ili raspolaĉe ograniĉenim izvorima podrĉke tokom razvoja, te je, kao posledica toga, izloĉena opasnosti da postane neuspeĉan i neproduktivan l'lan zajednice (Welch & Sheridan, prema: Christle et al., n.d.). Svako u ĉivotu iskusi situacije koje predstavljaju neki stepen rizika za razvoj nepoĉeljnih oblika ponaĉanja, ali od broja, trajanja, intenziteta rizika zavisi njihovo dejstvo na razvoj individue. Smatra se da je uglavnom prisustvo viĉe faktora rizika povezano sa nepoĉeljnim ponaĉanjem (Christle et al., n.d.). Takoĉe, faktori rizika koji utiĉu na razvoj nepoĉeljnih ponaĉanja u jednom razvojnem periodu, ne moraju nuĉno imati takav uticaj u kasnijim razvojnim fazama (npr. porodiĉni odnosi imaju veĉi uticaj na ponaĉanje deteta u detinjstvu nego u kasnijem adolescentnom periodu).

Uobičajeni način klasifikacije faktora rizika koji je zastupljen u stručnoj literaturi polazi od razlikovanja dve osnovne kategorije ovih faktora: unutrašnjih, odnosno individualnih karakteristika pojedinca i spoljašnjih, odnosno sredinskih uticaja koji mogu imati negativno dejstvo na razvoj i ponašanje individue (Catalano, Loeber & McKinney; Dodge, prema: Christle et al., n.d.; Domitrovich et al., 2010; Hawkins et al., 2000). Zapravo, može se smatrati da u osnovi problema faktora rizika jesu različiti uticaji sredine na ponašanje individue. Sredinski uticaji mogu se manifestovati na različite načine, od najneposrednijeg uticaja porodice do posrednih uticaja škole i lokalne zajednice (Domitrovich et al., 2010). Oni u značajnoj meri oblikuju ponašanje, ali i utiču na razvoj i formiranje određenih osobina pojedinca. Stoga je izuzetno važno, u identifikovanju različitih faktora, oslanjati se na dinamičan i interaktivan odnos pojedinca i društvene sredine.

Prema tome, u stručnoj literaturi se, kao faktori rizika koji imaju najznačajnije dejstvo na ponašanje i razvoj deteta, navode njegove individualne karakteristike i različiti negativni uticaji porodice, škole i vršnjaka (Farrington & Welsh, 2008; Hawkins et al., 1992; Institute of Medicine, 1994). Webster-Stratton i Tejlor (Webster-Stratton & Taylor, prema: Justicia et al., 2006) ustanovili su da individualne karakteristike deteta, roditeljski stil vaspitanja i porodični uslovi života imaju dominantan uticaj na razvoj problematičnih ponašanja kod dece predškolskog uzrasta, dok sa polaskom deteta u školu značajni faktori rizika postaju negativni uticaji koji dolaze iz školske sredine i vršnjčkih odnosa. Sa odrastanjem deteta i njegovim uključivanjem u društveni život, vršnjaci, škola i lokalna sredina imaju sve važniju ulogu u usmeravanju ponašanja deteta (Wasserman et al., 2003).



Slika 1. Najznačajniji faktori rizika za razvoj nepoželjnih ponašanja kod dece i mladih

Pored uticaja porodice, škole i vršnjaka, u stručnoj literaturi se karakteristike lokalne sredine navode kao značajan faktor rizika za javljanje i razvoj nepoželjnih ponašanja dece i mladih (Hawkins et al., 2000; Wasserman et al., 2003). Druga sredina u kojoj dete živi, njene norme i standardi ponašanja, može imati značajan uticaj na ponašanje deteta, ali je taj uticaj uslovljen postojanjem i jačinom primarnih faktora rizika: individualnih karakteristika deteta, karakteristika porodice, škole i vršnjačkih odnosa.

1.2.1 Individualne karakteristike deteta kao faktor rizika

Individualni rizikni faktori mogu poticati iz različitih ličnih svojstava pojedinca, kao što su intelektualne sposobnosti, temperament, crte ličnosti itd. (Farrington & Welsh, 2008; Wasserman et al., 2003). Brojna istraživanja, koja su se bavila proučavanjem uticaja psiholoških karakteristika na razvoj antisocijalnih ponašanja, ukazuju da postoji korelacija između nepoželjnih ponašanja dece i mladih i intelektualnog deficita, hiperaktivnosti, agresivnosti, niskog nivoa tolerancije na

frustraciju, impulsivnosti, problema sa koncentracijom i pažnjom, povučenosti, anksioznosti (Christle et al, n.d.; Hawkins et al., 2000; Justicia et al., 2006; Wasserman et al., 2003). Prema tome, put razvoja nepoželjnih ponašanja može započeti sa javljanjem tegoba u kognitivnom funkcionisanju (na primer u vidu problema sa koncentracijom i pažnjom) koje vode problemima u obrazovnim postignućima, što za posledicu može imati različite forme nepoželjnih ponašanja (Garfinkel, prema: Christle et al., n.d.; Hawkins et al., 2000). U više longitudinalnih istraživanja, došlo se do rezultata koji ukazuju na povezanost između slabih školskih postignuća, nedovoljno razvijenih socijalnih veština i verbalnih sposobnosti, sa jedne strane, i razvoja nepoželjnih ponašanja, sa druge strane (Justicia et al., 2006). Suprotno ovome, razvijenije saznavne sposobnosti, posebno verbalne, predstavljaju značajan faktor koji umanjuje verovatnoću u razvoja nepoželjnog ponašanja (Lahey, prema: Justicia et al., 2006).

Osim toga, smatra se da uzroci nepoželjnih ponašanja mogu ležati u antidruštvenim i devijantnim stavovima i uverenjima, koji su u tesnoj vezi sa emocionalnim, kognitivnim i socijalnim razvojem i svojstvima ličnosti (Christle et al., n.d.; Hawkins et al., 2000). Ovi aspekti ličnosti usmeravaju i oblikuju detetovo ponašanje, utičući i, između ostalog, na njegovu spremnost da prihvati i usvoji društvena pravila i norme ponašanja (Wasserman et al., 2003), te su na taj način povezani sa razvojem pozitivnih ili negativnih socijalnih stavova i uverenja.

Međutim, mišljenja smo da se antisocijalna uverenja, stavovi i ponašanja ne pojavljuju nezavisno od drugih, spoljašnjih faktora. Za njihov razvoj značajan je uticaj subjekata iz detetovog okruženja. Između individue i njenog okruženja postoji jedan složen i dinamičan odnos ispunjen kako pozitivnim, tako i negativnim međusobnim uticajima, a postojanje negativnih sredinskih uticaja je ključno za razvoj različitih društveno neprihvatljivih uverenja, vrednosnih orijentacija i stavova. I neki drugi individualni faktori rizika razvijaju se pod uticajem dejstva sredinskih faktora. Tako se socijalne veštine ili nasilni obrasci ponašanja, u značajnoj meri, razvijaju u interakciji sa okruženjem. Može se reći da pojedini faktori rizika, koji imaju korene u individualnim svojstvima pojedinca, zapravo proizlaze iz odnosa deteta sa okruženjem u kojem dete trpi negativne uticaje. U skladu sa tim, individualne karakteristike deteta mogu biti uslovljene sredinskim uticajima i procesom socijalizacije.

Individualne karakteristike deteta mogu biti uzrok javljanja nekog oblika nepoželjnog ponašanja na ranom uzrastu, koji može biti predznak ozbiljnih i hroničnih problema u ponašanju, tj. delinkvencije ili poremećaja ponašanja. Mnogi istraživači se slažu da rano ispoljavanje antisocijalnih ponašanja, kao što su nasilje i agresivnost, na uzrastu do 10 godina jeste stabilan i prvorazredni predskazivač kasnijeg nasilnog i delinkventnog ponašanja (Arllan et al., Hawkins et al., Laub & Lauritsen, Reilly, Walker et al., prema: Christle et al., n.d.; Murray et al., 2010). Ispoljavanje nepoželjnih ponašanja na ranom uzrastu, tj. u detinjstvu, vodi kontinuumu i kumulaciji nepoželjnih ponašanja, te je vrlo važno njihovo uočavanje i prepoznavanje, a zatim i preduzimanje adekvatnih intervencija na ranom uzrastu. Rano javljanje pojedinih oblika nepoželjnog ponašanja deluje kao virus koji napada imuni sistem i čini osobu ranjivom i podložnom dejstvu niza drugih negativnih obrazaca ponašanja (Sprague & Walker, 2000).

Nesumnjivo je da postoji izvesna veza između individualnih svojstava ličnosti, kao što su intelektualne sposobnosti ili socijalne veštine, i razvoja negativnih formi ponašanja. Međutim, da li je određene individualne karakteristike biti uzrok javljanja nepoželjnih ponašanja zavisi i od spoljnih činilaca, među kojima su najznačajniji porodica, škola i vršnjaci. Dečji razvoj se ne odvija u izolovanim uslovima, već u odnosima uzajamnog delovanja individualnih svojstava deteta i sredinskih činilaca. Pokušaji i naponi da se individualni faktori rizika objasne i razumeju, moraju da uključuju i objašnjenje spoljnih faktora koji utiču na njihovo pojavljivanje (Calhoun et al., Greenberg et al., prema: Christle et al., n.d.).

1.2.2. Karakteristike porodice i uslovi porodičnog života kao faktor rizika

Porodica je ključni činilac dečjeg razvoja, oblikovanja i usmeravanja njegovog ponašanja. Njena uloga je posebno važna u prvim godinama života, odnosno do polaska deteta u školu. Karakteristike porodice, koje mogu doprineti razvoju nepoželjnih ponašanja kod dece, potiču iz različitih domena porodičnog života i nalina njenog funkcionisanja. Među faktorima rizika, koji su dosledno i prilično prvorazredno povezani sa porodičnim kontekstom, u stručnoj literaturi izdvajaju se: vaspitni stil, veličina porodice i njen socio-materijalni status, različiti oblici naružene strukture

porodice (smrt roditelja, razvod, nasilje ili konflikti u porodici, separacija od jednog ili oba roditelja i tome sl.), antisocijalno ponašanje roditelja ili članova porodice, zlostavljanje ili zanemarivanje deteta (Christle et al. n.d.; Farrington & Welsh, 2008); Hawkins et al., 2000; Justicia et al., 2006; Lochman et al., 1995; Murray et al., 2010; Patterson et al., 1989; Wasserman et al., 2003).

Uloga porodice u odgajanju deteta je od primarnog značaja i na rezultate njenog vaspitnog delovanja nadograđuju se uticaji drugih sredinskih i inih procesa vaspitanja i socijalizacije deteta. Koliko je način odgajanja deteta značajan za njegov razvoj potvrđuju empirijski nalazi, koji ukazuju da je neadekvatan vaspitni stil jedan od najuticajnijih porodičnih faktora koji doprinosi ranom javljanju nepoželjnih ponašanja kod dece (Christle et al., n.d.; Hawkins et al., prema: Wasserman et al., 2003; Murray et al., 2010; Patterson et al., 1989; Prinzie et al., prema: Justicia et al., 2006). Negativan ili neadekvatan vaspitni stil roditelja obuhvata vaspitne postupke koji se temelje na prinudi, nemarnosti, manjku roditeljske ljubavi, nedoslednosti u disciplinovanju i poštovanju pravila, kaznama, nedovoljnom nadzoru itd. (Farrington & Welsh, 2008; Hawkins et al., 1992; Justicia et al., 2006). Ovakvi vaspitni postupci roditelja utiču negativno na ponašanje deteta, koje preuzima i usvaja modele ponašanja svojih roditelja. Longitudalne studije su pokazale da nedovoljan roditeljski nadzor, manjak pažnje i disciplina zasnovana na fizičkim kaznama imaju za posledicu nasilno ponašanje dece (Farrington, prema: Justicia et al., 2006).

Osim pomenutih karakteristika vaspitnog stila roditelja, smatra se da postoji sukobi roditelja sa decom ili nizak stepen pozitivnog angažovanja roditelja u zajedničkim aktivnostima sa decom naročito povezani sa problemima u ponašanju dece (Wasserman et al., 1996; prema Wasserman et al., 2003). Takođe, ukoliko u odnosu roditelja prema deci dominira kažnjavanje, visok nivo kontrole i sputavanja, stalno kritikovanje i postavljanje previsokih zahteva, manjak podrške, ohrabrivanja i pažnje, mogu se javiti dugoročni negativni efekti po razvoj i ponašanje deteta, u vidu nesigurnosti, nedostatka samopouzdanja i samopoštovanja, nepoverljivosti, povučenosti, impulsivnosti. Posledica toga mogu biti različiti oblici nepoželjnih ponašanja.

Osim vaspitnog stila roditelja, i druge porodične osobenosti i uslovi života mogu imati uticaj na javljanje nepoželjnih ponažanja kod deteta. Nasilje u porodici, razvod roditelja ili neki drugi vid separacije deteta od roditelja, upotreba psihoaktivnih supstanci od strane roditelja, antisocijalna ponažanja ili stavovi roditelja, predstavljaju faktore koji su povezani sa nepoželjnim ponažanjima dece (Hawkins et al., 2000; Wasserman et al., 2003). Pojedine porodične faktore (kriminalitet roditelja, konzumiranje droga, separacija i sl.) prate pojačani konfliktni odnosi u porodici, nezainteresovanost za dete, odsustvo nadzora nad detetom, nedosljednost u vaspitanju. Na taj način se kao posledica porodične depriviranosti i disharmonije javljaju problemi u ponažanju i općem funkcionisanju deteta koje živi u takvim porodičnim uslovima. Međutim, treba istaći da pojedine negativne karakteristike porodice ne moraju nužno voditi problemima u ponažanju dece. Da li je dete razvedenih roditelja ili dete u materijalno ugroženoj porodici usvojiti i razviti nepoželjne obrasce ponažanja ne zavisi samo od pojedinačnog faktora rizika, već od različitih kombinacija i akumulacije brojnih faktora rizika ili kompleksnosti nepovoljnih porodičnih uslova života.

1.2.3. Obeležja škole kao institucije i odlike školskog rada i života kao faktor rizika

Posle porodice, škola je najznačajniji činilac vaspitanja i socijalizacije deteta. Uključivanjem u školski rad i život, dete razvija i usvaja nove obrasce ponažanja i susreće se sa čitavim sistemom pravila i očekivanja koja treba da zadovolji i ispuni. U školskoj sredini dete ima priliku i od njega se očekuje da učestvuje u raznim aktivnostima i kroz interakciju sa drugima gradi odnose čiji kvalitet zavisi, kako od spremnosti deteta, tako i od spremnosti drugih da u njima učestvuju. Da li je školska sredina biti potencijalni uzrok nepoželjnih ponažanja učenika zavisi od individualnih karakteristika učenika i njihovih porodičnih iskustava koja dete sa sobom donosi u školu, sa jedne strane, i karakteristika školskog rada i života, sa druge strane.

Deca dolaze u školu sa usvojenim obrascima ponažanja, koje je, verovatno, ponavljati i koristiti i u školi. Ukoliko se radi o neprimerenim obrascima ponažanja, uveličava se rizik za javljanje školskog neuspeha i dalji razvoj i uslovljavanje

nepoželjnih ponašanja (Sprague & Walker, 2000; Walker & Sprague, prema: Christle et al., n.d.). Prema tome, faktori rizika u školi mogu se pojaviti kao rezultat uticaja individualnih karakteristika deteta i njegovih porodičnih prilika, tako što one utiču na detetovo ponašanje u školi, odnos prema školi i školskom radu. Ukoliko dete ne ostvaruje zadovoljavajuć i uspeh u školi, može se javiti negativan odnos deteta prema školi, udaljavanje od škole, usvajanje neprimerenih obrazaca ponašanja, druženje sa delinkventnim vršnjacima itd. U ovom slučaju, uzroci nepoželjnih ponašanja ne potiču iz same škole, ali se manifestuju u njoj, implicirajući pojavu novih ili jačanje već postojećih oblika nepoželjnih ponašanja u školskoj sredini. Dakle, individualni i porodični faktori rizika mogu se posmatrati kao faktori koji utiču na pojavu faktora rizika u samoj školi. To bi značilo da u školskoj sredini dolazi do javljanja nepoželjnih ponašanja koja mogu biti proizvod destimulativnih i deprivirajućih porodičnih uslova, a ne nedostataka koji proizlaze iz osobenosti i organizacije školskog života i rada.

Pored navedenih, na pojavu faktora rizika u školskoj sredini značajan uticaj ima sistem društvenih vrednosti u okviru kojeg je posebno važan status obrazovne delatnosti u sistemu društvene delatnosti i društvena briga za školu i školsko obrazovanje. Pod uticajem krize sistema vrednosti u društvu dolazi i do krize sistema vrednosti u samoj školi, što otežava uspostavljanje vrstih pravila vezanih za odnose među članovima školskog kolektiva, norme ponašanja, kao i dosledne i sistematične odgovore na probleme u školi (Fernandez, prema: Justicia et al., 2006). Može se zaključiti da mnoštvo čimbenika utiče na razne segmente školskog rada i života, što ukazuje na složenost faktora rizika koji se javljaju u školi.

Osim uticaja porodice i društvene sredine, koji mogu negativno delovati na ponašanje dece i mladih u školi, sama škola može, svojom unutrašnjom strukturom i organizacijom rada i života predstavljati značajan faktor rizika za javljanje i razvoj nepoželjnih ponašanja kod učenika. U stručnoj literaturi navode se različiti faktori rizika koji se mogu javiti u školskoj sredini. Proučavanjem ovih faktora rizika bave se, prevashodno, stručnjaci iz oblasti psihologije, psihijatrije, kriminologije, te se u njihovim radovima ovaj problem ne sagledava iz pedagoškog ugla. Kao posledica toga javlja se navođenje pojedinih komponenata škole i segmenata školskog rada u istom nivou. U tekstu koji sledi, a na osnovu pomenute literature, izdvojili smo faktore rizika

u školi koje smatramo posebno važnim, uz terminološka rešenja koja imaju naglašeniji pedagoški aspekt. Tako, kao najznačajnije faktore rizika u školi izdvajamo odlike odnosa između nastavnika i učenika u nastavnom procesu; način donošenja, sadržaj i primenu pravila ponašanja u školi; očekivanja od strane nastavnika u pogledu rezultata koje učenici treba da postignu u školskom radu; sadržaj i kvalitet saradnje škole i porodice; materijalno-tehničke uslove rada u školi.

Odlike odnosa između nastavnika i učenika u nastavnom procesu. Ukoliko su nastavnici usmereni samo na nastavne sadržaje i procese njihovog usvajanja, bez zainteresovanosti i odgovornosti za druge aspekte razvoja i funkcionisanja učenika, značajno se umanjuju mogućnosti za uspostavljanje značajnih interakcija između nastavnika i učenika (Fellegi, 2004). Razvijanje interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika, kojima nije cilj samo savladavanje nastavnog gradiva, već i razvijanje odnosa poverenja, podrške i razumevanja, značajno je za stanovišta razvijanja pozitivnog odnosa učenika prema školi. Ukoliko od strane nastavnika izostane podrška i pozitivan podsticaj, verovatnije je da će se kod učenika razviti negativan odnos prema školi i nepoželjni oblici ponašanja (Prior & Paris, 2005). Stavovi nastavnika prema učenicima i njihovom ponašanju značajno utiču na buduća ponašanja učenika, osećaj pripadnosti školi i stepen angažovanja u nastavnim i školskim aktivnostima, što se može reflektovati na rezultate u radu učenika. Sve navedeno značajno predodređuje da li je školska sredina predstavljati faktor rizika za razvoj nepoželjnih ponašanja kod učenika.

Način donošenja, sadržaj i primena pravila ponašanja u školi. Način na koji su pravila ponašanja donošena i definisana, kao i nedoslednost u njihovoj primeni, može pogodovati razvoju nepoželjnih ponašanja među učenicima. Ukoliko su pravila ponašanja nejasna, ukoliko se nedosledno sankcionišu ili potkrepljuju ponašanja koja su izraz nepoštovanja ili uvažavanja pravila ponašanja, ukoliko učenici ne učestvuju u njihovom formulisanju i definisanju, može se desiti da ne budu prihvaćena od strane učenika i da ne daju očekivane efekte u njihovom ponašanju (Christle et al., n.d.; Popadić, 2009). Ukoliko izostaje reakcija na ispoljena poželjna i nepoželjna ponašanja, koja su u skladu ili u suprotnosti sa važećim pravilima ponašanja u školi, stvara se atmosfera u kojoj učenici nemaju jasnu sliku o tome koja su ponašanja dozvoljena i očekivana, a koja to nisu.

Očekivanja nastavnika u pogledu rezultata koje učenici treba da postignu u školskom radu. Visoka očekivanja od strane nastavnika u pogledu učenikovih postignuća podstiču učenike da ostvaruju bolje rezultate u školskom radu. Ukoliko nastavnici imaju niska očekivanja u pogledu učenikovih postignuća, svojim stavovima mogu da utiču na ostvarivanje slabijih rezultata u savladavanju školskog gradiva, što se može negativno odraziti na druge aspekte razvoja učenika i na njihovo ponašanje. Očekivanja nastavnika, koja nisu usklađena sa mogućnostima i sposobnostima učenika (bilo da su niska ili previše visoka), mogu imati negativne posledice po učenike u vidu nedostatka motivacije, frustriranosti previsokim očekivanjima, negativnog odnosa prema školi (Scott et al., 2001; Sprague & Walker 2000). To se može posebno negativno odraziti na decu sa emocionalnim ili problemima u ponašanju, kod kojih može doći do zaostajanja u savladavanju školskog gradiva (Christle et al., n.d.). Da bi učenici postizali zadovoljavajuć i uspeh u školskom radu značajno je postavljati odgovarajuće zahteve, odnosno imati realna i podsticajna očekivanja koja su u skladu sa sposobnostima učenika, te na taj način podstiču njihovo dalje napredovanje.

Sadržaj i kvalitet saradnje škole i porodice. Saradnja porodice i škole je dvosmeran proces u kome inicijativa za saradnju treba da bude obostrana. Slaba saradnja, nedovoljna zainteresovanost nastavnika i roditelja, ali i neinformisanost o različitim oblicima saradnje između škole i porodice, mogu predstavljati značajne faktore rizika u školskoj sredini (Beveridge, 2005). Ukoliko volja i napor za saradnjom izostane od strane škole ili porodice, izostaje i formiranje jedne potpunije slike o ponašanju i općem funkcionisanju deteta u porodici i školi, time se umanjuje mogućnost pružanja odgovarajuće (jedinствене i zajedničke) podrške samom detetu. Nedovoljna uključenost roditelja u školski rad može biti prouzrokovana nepravovremenom ili nedovoljnom informisanosti roditelja o ponašanju njihove dece u školi, što može predstavljati rizik za pojavu određenih oblika nepoželjnih ponašanja u školi. Dok sa jedne strane, roditelji mogu biti nedovoljno zainteresovani za saradnju sa školom; sa druge strane, u školi (od strane nastavnika, stručnih saradnika) može izostati inicijativa za uspostavljanjem kvalitetnije saradnje, koja se u tom slučaju svodi na periodična izveštavanja o postignutom uspehu učenika. Ostvarivanjem takve saradnje, ne izgrađuju

se građenje kvalitetni odnosi između škole i porodice kao ključnih činilaca u razvoju i vaspitanju dece.

Materijalno-tehnički uslovi rada u školi. Uslovi rada u školi, koji se odnose na uređenost i opremljenost školskog objekta i školskog prostora potrebnim sredstvima za rad, kao i na samu veličinu škole, mogu predstavljati rizike za pojavu nepoželjnih ponašanja učenika. Uređene i iste učionice i druge školske prostorije ne predstavljaju samo osnovne uslove za rad, već doprinose i tome da se učenici prijatnije osećaju i da se kod njih podstiče pozitivan odnos prema školi. Međutim, prema rezultatima obavljenih istraživanja, sigurnosne mere u školama (video nadzor i tome sl.) kojima se obezbeđuje red i sigurnost, ne daju dovoljno dobre rezultate u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, iako su povezane sa povećavanjem rizika za ispoljavanje pojedinih oblika nepoželjnih ponašanja, kao što je nepoštovanje reda i školskih pravila od strane učenika (Skiba & Peterson, 2000). Istraživanja ukazuju da pogrešna primena sigurnosnih mera može izazvati kod učenika negativne emocionalne reakcije (Hyman & Perone, prema: Skiba & Peterson, 2000).

Jedan od faktora rizika, koji proizlazi iz uslova rada u školi, odnosi se na veličinu škole. Smatra se da je u školama sa velikim brojem učenika otežano uspostavljanje individualizovanog pristupa učenicima. Posledice toga ogledaju se u nedovoljnom poznavanju učenikovih karakteristika i uslova života; nedovoljnom nivou podrške koji bi bio u skladu sa mogućnostima i potrebama deteta; nedovoljnom stepenu saradnje sa porodicom kao značajnim izvorom informacija i podrške. Takođe, u velikim školama učenici nemaju prilike da ostvare afektivne i bliske odnose sa školskim osobljem (Justicia et al., 2006).

Navedena obeležja škole kao institucije i odlike školskog rada i života mogu se posmatrati i tumačiti dvojako: kao činioci koji su direktno povezani sa pojavom i razvojem nepoželjnih ponašanja ili uslovi (pretpostavke) koji pogoduju pojavi određenih faktora rizika u školi. Prema tome, pojedine odlike i uslovi školskog rada i života mogu biti neposredni uzrocnici javljanja nepoželjnih ponašanja učenika ili predstavljati faktore koji doprinose pojavi takvih stavova i ponašanja učenika prema školi i školskim obavezama, koji čine značajnu osnovu za razvoj nepoželjnih oblika

ponađanja, a time i ozbiljnijih posledica po opšte funkcionisanje učenika i njihove odnose sa okruženjem.

1.2.4. Vrgnjački odnosi kao faktor rizika

Polaskom u školu, dete uspostavlja nove socijalne interakcije sa vršnjacima i nastavnicima u školskoj sredini i na taj način proširuje svoja socijalna iskustva. Škola tako postaje izvor sve značajnijih uticaja vršnjaka, koji se ogledaju u izboru sadržaja interesovanja, prvim identifikacijama i imitacijama. Ulaskom deteta u adolescentno doba, taj uticaj je sve izraženiji i dominantniji. Vršnjaci imaju veliku ulogu u formiranju stavova i pogleda na život. Vezivanje za vrnjačke grupe predstavlja prirodnu razvojnu pojavu, sve dok se ponašanje u okviru nje kreće u dozvoljenim granicama i bez negativnih i štetnih posledica po njene članove i njihovo okruženje. Kakav je uticaj na ponašanje pojedinca imati vrnjačka grupa, odnosno da li je se dete ili mlada osoba prikloniti uticajima vrnjačke grupe u kojoj su prisutna nepoželjna ponašanja, u velikoj meri zavisi od delovanja drugih riziknih faktora, kao što su individualne karakteristike deteta, porodične prilike i duga iskustva koja dete stiče u školi.

Pre svega, sklonost deteta ka druženju sa devijantnim vršnjacima i uključivanju u njihove aktivnosti zavisi od porodičnog sistema vrednosti, porodične klime, prisustva antisocijalnih ponašanja u porodici. Poremećeni porodični procesi i odnosi utiču na javljanje nepoželjnih oblika ponašanja kod dece, te mogu biti uzrok kasnijeg uključivanja u aktivnosti delinkventnih vrnjačkih grupa (Patterson et al., 1989). Ukoliko u porodici nisu zadovoljene potrebe za sigurnošću, ljubavlju i podrškom, verovatnije je da je dete ili mlada osoba pokušati da ih zadovolji kroz odnose sa vršnjacima. U tom slučaju, vrednosti grupe se javljaju kao bitna odrednica ponašanja, tako da druženje sa pripadnicima delinkventne vrnjačke grupe može rezultirati razvojem nepoželjnih ponašanja.

Osim karakteristika porodičnog života, značajnu ulogu u uspostavljanju pozitivnih ili negativnih vrnjačkih odnosa ima škola. Ona se pojavljuje kao ključan kontekst u kojem dete razvija socijalne odnose sa vršnjacima. Takođe, škola predstavlja sredinu u kojoj može biti veoma izražen negativan uticaj vršnjaka na ponašanje

pojedinka. To se može objasniti time što dete usled različitih faktora može naići na nerazumevanje, neprihvatanje ili odbacivanje od strane vršnjaka, što za posledicu može imati pojavu nepoželjnih ponažanja i vezivanje za one vršnjake koji imaju slične probleme i status u školi. Prema tome, prihvatanje negativnih vršnjačkih uticaja javlja se kao posledica neprihvatanja ili odbacivanja pojedinca od strane prosocijalnih vršnjaka.

Vršnjačko odbacivanje predstavlja značajan rizik za prihvatanje nepoželjnih ponažanja i vrednosti delinkventnih vršnjačkih grupa (Wasserman et al., 2003). Odbacivanje odražava stepen u kojem članovi vršnjačke grupe gaje negativna osećanja prema jednoj osobi, tj. članu vršnjačkog kolektiva (Veronneau & Dishion, 2010). Razlozi za odbacivanje deteta mogu biti veoma raznovrsni: agresivnost, destruktivnost i drugi problemi u ponažanju; slab školski uspeh; teškoće u uspostavljanju interpersonalnih odnosa sa vršnjacima i nastavnicima; nizak materijalno-socijalni status; pripadnost nacionalnoj ili etničkoj manjini itd. Odbacivanje od strane vršnjaka može biti značajan predznak javljanja nepoželjnih ponažanja kod odbačenog deteta. Istraživanja ukazuju da je kod agresivne dece koja su odbačena od strane vršnjaka značajno veći rizik za kasnije hronično antisocijalno ponažanje nego kod dece koja nisu odbačena, a ispoljavala su agresivno ponažanje (Wasserman et al., 2003). Kao posledica odbačenosti, mogu se javiti osećanja kao što su ljutnja i ozlojađenost, što dete čini još agresivnijim (Veronneau & Dishion, 2010). Upravo ova negativna osećanja mogu doprineti da dete bude podložnije ili sklonije nepoželjnim oblicima ponažanja u čijoj osnovi je revolt prema okruženju koje ga nije prihvatilo. Neprihvaćeno, odbačeno dete ima manje prilika za uspostavljanje odnosa sa prilagođenim i prosocijalnim vršnjacima od kojih i sa kojima može da uči i razvija socijalne veštine i kompetencije. Dakle, odsustvo osećaja pripadnosti i neprihvaćenost od strane socijalizovanih i uspešnih vršnjaka, negativno se odražava na ponažanje deteta koje, u takvoj situaciji, nema mogućnosti da bira i učestvuje u pozitivnim socijalnim odnosima, te se priklanja vršnjacima kod kojih su prisutni različiti vidovi otpora postojećem sistemu vrednosti i normi, što sve zajedno predstavlja pogodno tle za razvijanje neprilagođenih obrazaca ponažanja.

Najčešće se rizična ili nepoželjna ponašanja, u kojima deca ili mladi učestvuju, dešavaju u društvu vršnjaka. Postavlja se pitanje da li druženje sa vršnjacima, sklonim ovakvim ponašanjima, predstavlja samo manifestaciju detetove predispozicije za nepoželjna (ili delinkventna) ponašanja, odnosno da li svaka ptica svome jatu leti (Murray & Farrington, 2010; Wasserman et al., 2003). Prema jednom shvatanju, smatra se da delinkventne grupe regrutuju vršnjake kod kojih su već ispoljena nepoželjna ili delinkventna ponašanja, odnosno one vršnjake kod kojih je veoma izražena sklonost ka negativnim ponašanjima (Bendixen et al., 2006). Smatra se da delinkventne vrnjačke grupe, prvenstveno, privlače mlade koji su već uključeni u antisocijalne ili delinkventne aktivnosti i ponašanja, tako da pridruživanje delinkventnoj grupi ne utiče na pojavu novih ponašanja, već samo na ispoljavanje postojećih. Adolescenti biraju prijatelje koji imaju slična iskustva, stavove i osobine kao i oni sami (Rowe, prema: Bendixen et al., 2006).

Međutim, mnoge studije ukazuju da druženje dece, koja nemaju sklonosti ka delinkventnim ponašanjima, sa vršnjacima koji ispoljavaju antisocijalna ili delinkventna ponašanja znatno uveličava rizik za usvajanje nepoželjnih oblika ponašanja (Farmer & Cadwallader, O'Donnel, prema: Christle et al., n.d.; Hawkins et al., 2000; Justicia et al., 2006; Tolan et al., 1995; Wasserman et al., 2003). Kroz druženje sa vršnjacima kod kojih prevladavaju antisocijalni obrasci ponašanja, deca prolaze kroz procese podučavanja devijantnim normama i vrednostima i na taj način prihvataju i usvajaju norme grupe kao svoje. U tom smislu, delinkventna vrnjačka grupa pruža model očekivanog ponašanja, a u određenim situacijama i instrukcije kako pojedinac treba da se ponaša da bi zadovoljio grupne norme i očekivanja. Na taj način uslovljava se rast i razvoj novih formi antisocijalnih ponašanja (Gardner et al., 2008). Ovaj pristup u objašnjavanju uticaja delinkventnih vrnjačkih grupa na ponašanje pojedinca oslanja se na teorije socijalnog učenja, polazeći od toga da grupne norme i različiti socijalni procesi unutar delinkventne grupe imaju za cilj da olakšaju uključivanje pojedinca u antisocijalne aktivnosti i ponašanja (Bendixen et al., 2006). Unutar devijantne vrnjačke grupe, pojedinac ne samo da se uči nepoželjnim oblicima ponašanja, već za njih dobija podršku, potkrepljenje i određeni status u grupi, time se doprinosi održavanju i postojanosti takvih obrazaca ponašanja. Ovakva tumačenja procesa učenja i usvajanja

nepoželjnih obrazaca ponašanja jesu u osnovi shvatanja prema kojem antisocijalni vršnjaci utiču na javljanje nepoželjnih ponašanja kod pojedinca.

Uključivanju u antisocijalne aktivnosti vršnjčkih grupa ne mora prethoditi ispoljeno nepoželjno ponašanje pojedinca i odbacivanje od strane prosocijalnih vršnjčkih grupa. Nekada su loše porodične prilike, u kojima su prisutni porodični sukobi, antisocijalna ponašanja roditelja, nedostatak nadzora i kontrole deteta, dovoljne da se dete, naročito adolescent, okrene ka negativnim i antisocijalnim vršnjčkim uticajima. Pored toga, ne sme se zanemariti ni značaj pritiska koji vršnjaci vrše kako bi pojedinac prihvatio određene oblike nepoželjnih ponašanja. Tom pritisku pogoduje to što je adolescentu veoma važno šta njegovi prijatelji misle o njemu i radije prihvata da bude deo grupe, pa makar i devijantne, nego da bude odbačen (Steinberg & Monahan, 2007). Takođe, nemogućnost jednog broja mladih da zadovolje zahteve u pogledu ispunjavanja društveno poželjnih zahteva i očekivanja, utiče tako da vrednosti i norme vršnjčke grupe izgledaju prihvatljivije u odnosu na pritisak da se bude uspešan i dobar.

Odbacivanje od strane vršnjaka i druženje sa antisocijalnim vršnjacima predstavljaju vrste iskustava u vršnjčkim odnosima koje deluju udruženo u razvijanju nepoželjnih oblika ponašanja (Veronneau & Dishion, 2010). Mada nepoželjna ponašanja učenika sama po sebi doprinose odbacivanju od strane vršnjaka, vršnjčko odbacivanje pogoršava agresivne i druge negativne tendencije kod učenika (Dodge, Dodge et al., prema: Veronneau & Dishion, 2010). Kao posledica vršnjčkog odbacivanja može se javiti okretanje deteta ili adolescenta ka devijantnim vršnjčkim grupama u kojima, kroz interakcije sa neprilagođenim vršnjacima, dolazi do eskalacije problema u ponašanju (Dishion & Patterson, prema: Veronneau & Dishion, 2010).

Prema tome, druženje sa delinkventnim vršnjacima i odbacivanje pojedinca od strane prosocijalne vršnjčke grupe predstavljaju dva najznačajnija faktora rizika u pogledu uticaja vršnjčkih odnosa na pojavu i razvoj nepoželjnih ponašanja (Hawkins et al., 2000; Murray & Farrington, 2010; Veronneau & Dishion, 2010; Wasserman et al., 2003). Oba ova faktora rizika tesno su povezana sa uticajima i faktorima rizika koji proističu iz odlika školske sredine, porodičnog života itd. Može se reći da druženje sa delinkventnim vršnjacima i vršnjčko odbacivanje predstavljaju pre posredne, nego

primarne uzroke nepoželjnih ponašanja kod dece. Individualne i porodične karakteristike mogu dovesti do ranog ispoljavanja agresivnog ili destruktivnog ponašanja, sa kojim se dete, koje je već u riziku, uključuje u školu i školski kolektiv u kome nailazi na neprihvatnost ili odbačenost (Wasserman et al., 2003). S obzirom na to da vršnjaci i odnosi imaju veoma važno mesto i ulogu u detetovom životu, ukoliko dete ne uspostavi odgovarajuće odnose sa vršnjacima u kojima se postoje i i javljaju novi faktori rizika. Stoga, vršnjačke odnose i uticaje treba posmatrati u svetlu delovanja ostalih faktora rizika.

1.2.5. Obeležja društvene sredine kao faktor rizika

Među faktorima rizika, koji imaju značajnu ulogu u razvoju nepoželjnih obrazaca ponašanja kod dece i mladih, ubrajaju se razni uticaji društvene sredine u kojoj dete živi. Upravo ta sredina predstavlja izvor značajnih vaspitnih i drugih uticaja kojima su deca izložena. Uloga lokalne zajednice u vaspitno-obrazovnom procesu, koju čine organi lokalne uprave, razne institucije, udruženja građana itd., manifestuje se putem njenog odnosa prema vaspitanju i obrazovanju dece i mladih, brige o školskom obrazovanju i saradnje svih relevantnih lica koji su zaduženi i zainteresovani za vaspitno-obrazovnu delatnost. Saradnja škole sa institucijama ili pojedincima iz lokalnog ili šireg društvenog okruženja značajna je za uspešno ostvarivanje nastavnih i vannastavnih aktivnosti, posebno onih koje se realizuju van škole i uz materijalnu, tehničku ili stručnu pomoć lokalne zajednice (Hebib, 2009).

Ukoliko izostaje društvena briga o vaspitanju i obrazovanju omladine, ukoliko izostaje saradnja institucija odgovornih za vaspitanje i obrazovanje dece i omladine, ukoliko na nivou lokalne zajednice ne postoji zainteresovanost za organizaciju raznovrsnih slobodnih aktivnosti dece, ukoliko se ne promovira u dovoljnoj meri zdravi stilovi života i ukoliko se organi vlasti ne bore protiv raznih oblika nepoželjnih ponašanja dece i mladih, velika je verovatnoća da će takve sredinske okolnosti doprineti jačanju postojećih predispozicija za javljanje i razvoj nepoželjnih ponašanja. Navedeni nedostaci u delovanju lokalnih vlasti i društvenih institucija stvaraju socijalno-kulturni

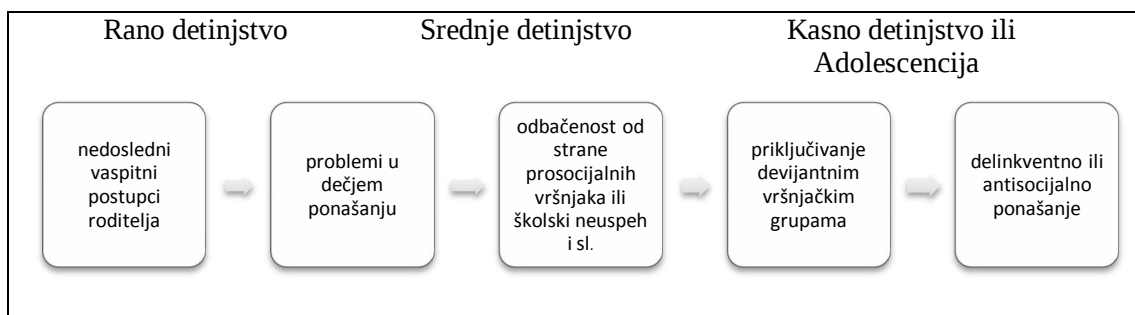
kontekst u kome je sistem vrednosti i normi takav da pogoduje pojavi i razvoju nepoželjnih ponažanja i aktivnosti dece i mladih.

Velina autora smatra da faktore rizika u lokalnoj zajednici line sledele njene karakteristike: ekonomska i socijalna deprivacija; odsustvo lvrstih, kvalitetnih, pozitivnih socijalnih interakcija meLu llanovima odreene društvene sredine; visok stepen delinkventnog ponažanja mladih i kriminalnog ponažanja odraslih, što odaje utisak da su norme na kojima se zasnivaju ova ponažanja društveno prihvatljive; rasprostranjenost nasilnih obrazaca ponažanja; prisustvo različitih oblika diskriminacije, nacionalnih i etničkih predrasuda; nedovoljan policijski nadzor i kontrola, što psihoaktivne supstance lini lakše dostupnim; odsustvo rekreativnih sadržaja koji promovišu kvalitetno i konstruktivno provođenje slobodnog vremena (Arthur et al, 2002; Hawkins et al., 2000; Justicia et al., 2006; McAtamney & Morgan, 2009; Wasserman et al., 2003).

Pobrojane karakteristike društvene zajednice ukazuje na krizu društvenih vrednosti i slabost i nemogućnost društva da je prevaziđe i unapredi kvalitet života svojih llanova. U takvoj sredini, umesto usvajanja kulturnih i moralnih vrednosti i normi, mladi ul'e da je nasilje ili neko drugo antisocijalno ponažanje prihvaćen metod u rešavanju problema. Sastavni deo tog procesa jeste usvajanje normi i vrednosti koje podržavaju korišćenje nasilnih i drugih nedozvoljenih sredstava (Hemphill & Smith, 2010). Međutim, da li je takva društvena sredina negativno uticati na ponažanje dece i mladih u značajnoj meri zavisi od toga da li i u kojoj meri deluju faktori rizika u porodici, gkoliè U poređenju sa individualnim ili porodičnim faktorima rizika, sredinski faktori rizika imaju relativan značaj, jer njihov uticaj, u velikoj meri, zavisi od toga u kom stepenu su kod deteta internalizovani standardi i obrasci ponažanja koji se razvijaju pod neposrednim uticajem porodice i škole (Farrington & Welsh, 2008; Guerra et al., prema: Tolan et al., 1995).

1.2.6. Pravci i intenzitet dejstva faktora rizika

Na osnovu razmatranja potencijalnih uzroka nepoželjnih ponašanja dece i mladih, možemo zaključiti da je njihovo dejstvo veoma složeno i međusobno uslovljeno. Uočili smo da faktori koji doprinose razvijanju nepoželjnih obrazaca ponašanja potiču iz različitih izvora, počev od individualnih karakteristika pojedinca i njegovog porodičnog okruženja (kao primarnih faktora koji oblikuju i usmeravaju ponašanje), do širih sredinskih uticaja, tj. se uloga u procesu socijalizacije ne može zanemariti. Mogli smo zapaziti da se faktori rizika (kao što su npr. individualne karakteristike deteta) ne javljaju izolovano i nezavisno od uticaja drugih činilaca iz detetovog okruženja. Naprotiv, oni su uglavnom praćeni i drugim nepovoljnim sredinskim uticajima ili njihovo delovanje doprinosi javljanju novih faktora koji, nadovezujući se jedni na druge, čine izvesnim razvoj nepoželjnih ili delinkventnih oblika ponašanja. Prema tome, kao značajnu karakteristiku delovanja faktora rizika, možemo izdvojiti njihovo lančano dejstvo, tj. razvojnu progresiju koja se ogleda u razvijanju, pod dejstvom jednih, sve složenijih i kompleksnijih okolnosti koje uzrokuju nepoželjna ponašanja (Coie, 1993; Patterson et al., 1989). Ovakvo dejstvo faktora rizika možemo ilustrovati jednim primerom. Nepovoljne porodične prilike, kao što su sukobi ili nasilje u porodici mogu da utiču na razvijanje agresivnosti kod deteta, koju ono ispoljava u školi i u odnosima sa vršnjacima. Takvo njegovo ponašanje nailazi na neprihvatanje od strane vršnjaka, što rezultira vršnjačkim odbacivanjem. Vršnjačko odbacivanje dete vodi priključivanju delinkventnim vršnjacima koji ga rado prihvataju i uključuju u svoje antisocijalne ili delinkventne aktivnosti. Navedeni primer predstavlja pojednostavljeni tok događaja, ali prikazuje jedan moguć put lančanog delovanja faktora rizika i razvoja nepoželjnih obrazaca ponašanja. Ishod ne mora nužno biti ovakav, ali on zavisi od broja, intenziteta i trajanja izloženosti nepovoljnim okolnostima.



Slika 3. Razvojna progresija nepoželjnih ponašanja (prema: Patterson et al., 1989)

Na osnovu slike kojom je ilustrovana razvojna progresija nepoželjnih ponašanja, može se konstatovati da delovanje faktora rizika ima kumulativno dejstvo, tako što se jedni faktori rizika nadovezuju na druge i time vrše uticaj na već postojeću ranjivost, čineći da izloženost faktorima rizika bude toliko visoka da je pojava nepoželjnih ponašanja ili poremećaja u ponašanju skoro neminovna (Coie et al., 1993; Institute of Medicine, 1994).

Druga značajna karakteristika delovanja faktora rizika ukazuje da pojedinačni faktori rizika, najčešće, ne vode zaletku problema u ponašanju, te je verovatnije da delovanje više uzrobnika podstiče razvoj i postojanost nepoželjnih ponašanja. To znači da među faktorima rizika postoji odnos recipročne interakcije (Nelson et al., 2007). Može se reći da nema antisocijalnog ponašanja ili poremećaja ponašanja koji ima samo jedan uzrok ili faktor rizika u svojoj osnovi (Brofenbrenner & Morris, Kelly et al., prema: Domitrovich et al., 2010). Konkretni, specifični oblici nepoželjnih ponašanja mogu biti povezani sa mnogo različitih faktora rizika, pre nego samo sa jednim faktorom rizika (Coie et al., 1993). Sa druge strane, ukoliko je reč o specifičnom i pojedinačnom faktoru rizika, on retko vodi samo jednom obliku nepoželjnog ponašanja, jer se usled intenziteta delovanja faktora rizika javlja tendencija proširivanja njegovog dejstva na razvoj brojnih adaptivnih funkcija (Coie et al., 1993).

Takođe, jedan od mogućih načina na koji faktori rizika utiču na pojavu nepoželjnih oblika ponašanja može se objasniti delovanjem zajedničkih temeljnih faktora rizika koji su u osnovi različitih problema u ponašanju. To znači da određeni, konkretni faktori rizika mogu biti uzroci različitih vrsta problema u ponašanju (Coie et al., 1993; Farrington & Welsh, 2008). S druge strane, istraživanja sugeriraju da različiti

faktori rizika mogu da vode istim problemima u ponašanju (Cicchetti & Rogosch, prema: Domitrovich et al., 2010; Farrington & Welsh, 2008).

Osim što faktori rizika mogu delovati lančano, udruženo i kumulativno, njihov značaj može fluktuirati tokom razvoja (Coie et al., 1993). Pojedini faktori rizika imaju uticaj na ponašanje samo u pojedinim razvojnim periodima, dok su drugi stabilni predznaci ponašanja u ponašanju tokom svih važnih razdoblja života. To znači da faktori rizika koji imaju značajnog uticaja na ponašanje u jednom razvojnom periodu, ne moraju uopšte predstavljati faktor rizika u kasnijim razvojnim fazama (Hawkins et al., 1992; Institute of Medicine, 1994). Tako je druženje sa delinkventnim vršnjacima povezano sa razvojem antisocijalnog ponašanja jedino na prelazu deteta u adolescentno doba (Dishion, prema: Coie et al., 1993). Sa druge strane, nedovoljna roditeljska kontrola povezana je sa problemima u ponašanju, pre svega, tokom detinjstva, a zatim i u adolescenciji (Coie et al., 1993). Smatra se da najveću prediktivnost imaju faktori rizika koji su veoma bliski detetu, tako da izloženost deteta problemima u porodičnom funkcionisanju ima veliki uticaj na ponašanje deteta u odnosu na prisustvo delinkventnih vršnjaka ili drugih negativnih pojava u lokalnoj zajednici.

Osim razmatranja načina na koje različiti faktori rizika deluju na javljanje nepoželjnih oblika ponašanja kod dece i mladih, u stručnoj literaturi se mogu uočiti razlike u naglašavanju značaja pojedinih faktora rizika. Dok jedni autori fokus stavljaju na individualne faktore rizika (inteligencija, temperament i sl.), drugi mnogo više pažnje posvećuju faktorima koji se nalaze izvan individue (porodične prilike, školski i društveni kontekst) (Timmerman & Emmelkamp, prema: Justicia et al., 2006). Bilo da se ističe važnost individualnih ili sredinskih faktora u procesu usmeravanja i oblikovanja ponašanja dece i mladih, mogu se razlikovati tri vrste faktora rizika: stabilni (nepromenljivi), nepostojani (promenljivi) i kauzalni faktori rizika (Kraemer et al., prema: Nelson et al., 2007).

Stabilni faktori rizika nisu podložni promenama i uticajima. Na primer, pripadnost manjinskoj grupi ili život u socijalno depriviranoj sredini predstavljaju faktor rizika za pojavu nepoželjnih ponašanja, ali te okolnosti se ne mogu promeniti i stoga predstavljaju stabilan, nepromenljiv faktor rizika. Nepostojani faktori rizika se mogu menjati, odnosno može doći do pozitivnih promena kojima se eliminiše njihovo

postojanje i delovanje, ali te promene ne vode nužno i promenama u ishodima. To znači da ukoliko u porodici, u kojoj su konflikti i est obrazac ponašanja, dođe do pozitivnih promena u porodičnim odnosima, ne znači da je došlo i do promene u ponašanju deteta. Kod promenljivih faktora rizika, uglavnom, ne dolazi do promene ishoda. Za razliku od toga, kod kauzalnih faktora rizika može doći do promena koje je usloviti i prevazilaženje nepovoljnih okolnosti i njihovih mogućih negativnih ishoda. Na primer, ukoliko je roditeljski vaspitni stil takav da može nepovoljno uticati na ponašanje i postignuća deteta, moguće je putem podučavanja roditelja roditeljskim veštinama poboljšati socijalno funkcionisanje deteta koje je u riziku (Patterson, prema: Nelson, 2007).

U proučavanju i definisanju faktora rizika, veoma je važno razlikovati i identifikovati faktore koji su kauzalni i one koji su stabilni ili promenljivi (Murray et al., 2010). Od toga zavisi planiranje intervencija kojima se predupređuju negativni ishodi u ponašanju. Smatra se da kauzalni faktori rizika treba da line osnovu planiranja preventivnih i interventnih mera, mada ne treba zanemariti ni ulogu drugih faktora rizika koji mogu da doprinesu proceni i identifikaciji dece koja su u izvesnom riziku da se kod njih jave nepoželjni obrasci ponašanja (Nelson et al., 2007).

Pravac i intenzitet delovanja faktora rizika na razvoj nepoželjnih ponašanja kod dece i mladih ostvaruje se kroz nekoliko faza i na nekoliko načina (Nelson et al., 2007). Najpre su deca i mladi izloženi određenim faktorima rizika (stabilnim, promenljivim, kauzalnim...). Dejstvo ovih faktora vodi razvoju neprimamljivih i nepoželjnih ponašanja iji kratkoročni ishodi mogu da se manifestuju u vidu bežanja iz škole, niskih školskih postignuća, pribegavanja rizičnim ponašanjima, odbacivanja od strane nastavnika i vršnjaka itd. Kratkoročni ishodi mogu da budu predznak mnogo ozbiljnijih i dugoročnih negativnih promena u ponašanju, kao što su poremećaji ponašanja ili delinkvencija. To znači da pod uticajem delovanja faktora rizika dolazi do negativnih promena u ponašanju, ali i do usloņnjavanja nepovoljnih razvojnih okolnosti koje se sve negativnije odražavaju na opšte funkcionisanje pojedinca. Razumevanje odnosa između faktora rizika, kao uzroka, i nepoželjnih ponašanja, kao posledice njihovog delovanja, značajno je sa stanovišta prevencije i ublažavanja njihovog dejstva na ponašanje i

razvoj dece i mladih. Pošto faktori rizika retko deluju izolovano i najčešće su povezani, neophodan je pristup koji će biti usmeren na višestruke faktore rizika.

1.3. Faktori predupređivanja nepoželjnih ponašanja dece i mladih

Dok faktori rizika predstavljaju činioce čije se dejstvo nepovoljno odražava na opšte funkcionisanje pojedinca, faktori zaštite jesu one okolnosti koje imaju pozitivan uticaj na razvoj i ponašanje. Prema mišljenju nekih autora, rizikni i zaštitni faktori mogu se zamisliti kao suprotni polovi istog kontinuuma, pri čemu rizikni faktori čine negativan pol (odnosno nepovoljne okolnosti), dok su zaštitni faktori pozitivan pol (tj. pozitivne okolnosti koje predstavljaju značajnu podršku u prevazilaženju negativnih uticaja) (Doll & Lyon, 1998; Fergusson et al., prema: Fergus & Zimmerman, 2005; Farrington et al., prema: Laan et al., 2010). Prema tome, jedan faktor se može smatrati rizikom ili resursom razvoja, u zavisnosti od njegove prirode i mesta koje zauzima u pomenutom kontinuumu (Fergus & Zimmerman, 2005). Prema drugom mišljenju, rizikni i zaštitni faktori nisu u linearnom odnosu, jer zaštitni faktori predstavljaju izdvojenu specifičnu grupu faktora koja ne podrazumeva nužno odsustvo riziknih faktora (Popović-Litić i Ćunil-Pavlović, 2005). Nezavisno od toga da li se prihvata jedan ili drugi pristup, može se reći da faktori zaštite, kao i faktori rizika, potiču iz individualnih karakteristika deteta, odlika porodičnog života, vrgnjačkih uticaja itd.

U razmatranju etiologije nepoželjnih ponašanja dece i mladih, faktori zaštite zauzimaju podjednako važno mesto kao i faktori rizika. Oni se mogu posmatrati kao dinamičan proces adaptacije na rizikne i nepovoljne okolnosti, koji uključuje interakciju niza riziknih i zaštitnih faktora sa čijim delovanjem se pojedinac suočava (Hawkins et al., 1992; Olsson et al., 2003; Rutter, prema: Farrington & Welsh, 2008). Zaštitni faktori jesu činioци koji podstiču pozitivan razvoj i smanjuju verovatnoću javljanja, razvijanja i održavanja problema u ponašanju (Institute of Medicine, 1994; Ćunil-Pavlović i dr., 2010). Dok faktori rizika deluju u pravcu pojačavanja negativne reakcije na nepovoljnu okolnost čineći individuu ranjivijom, zaštitni mehanizmi omogućavaju pozitivne odgovore na postojeće nedaće čineći tu osobu prilagodljivijom i otpornijom (Rutter, prema: Olsson et al., 2003).

Od pomenute interakcije faktora rizika i zaštitnih u velikoj meri zavisi javljanje problema u ponašanju. U stručnoj literaturi data su različita teorijska objašnjenja ove interakcije. Garmezy je sa svojim saradnicima izdvojio tri modela interakcije rizikalnih i zaštitnih faktora: kompenzacioni, model izazova i zaštitni (Institute of Medicine, 1994). Prema modelu kompenzacije, negativni uticaj i efekti rizikalnih faktora kompenzuju se delovanjem zaštitnih faktora. Prema modelu izazova, delovanje rizikalnih faktora (u određenim granicama) može da utiče na jačanje zaštitnih faktora, dok prema modelu zaštite, zaštitni faktori, razvijaju i jačaju i kompetencije i sposobnost suočavanja sa problemima, ublažavaju uticaj i efekte rizikalnih faktora.

Zaštitni faktori mogu delovati na različite načine, što zavisi i od složenosti uzroka nepoželjnog ponašanja. U jednom slučaju mogu direktno delovati na primarni uzrok i nepoželjno ponašanje kao njegovu manifestaciju, dok je u drugom slučaju potrebno uticati na posredne faktore rizika koji nisu neposredni uzročnici problema u ponašanju, ali čine sastavni deo lanca nepovoljnih činilaca. S obzirom na to da faktori rizika uglavnom deluju udruženo i kumulativno, uticanje samo na neposredni uzročnik nepoželjnog ponašanja je retko (Masten, 2001). Kada se govori o odnosu između nepovoljnih razvojnih i životnih okolnosti i zaštitnih faktora treba uzimati u obzir razvojni nivo deteta i stepen podrške u njegovom neposrednom okruženju, što nas upućuje na značaj kako individualnih, tako i sredinskih kapaciteta koji mogu pozitivno da deluju na razvoj individue i njeno uspešno prevazilaženje negativnih iskustava. U zavisnosti od situacije, pojedincu su u suočavanju sa negativnim okolnostima potrebni dodatni lični napor i različiti izvori podrške u njegovom okruženju, dok u nekom drugom slučaju nepovoljna iskustva mogu uticati na jačanje spremnosti i sposobnosti za njihovo uspešno prevazilaženje (Werner, 2000).

Na osnovu proučavanja zaštitnih faktora može se objasniti kako deca koja su izložena negativnim iskustvima i okolnostima, kao što su život u destimulativnim porodicama ili iskustvo zlostavljanja ili nasilja, ostaju otpornija na ove negativne uticaje i ne ispoljavaju probleme u ponašanju tokom svog odrastanja². Do saznanja o

² Osim faktora zaštite, prema nekim teorijama smatra se da deca mogu posedovati unutrašnje snage, socijalne i kognitivne sposobnosti, koje im pomažu da nadvladaju uticaje faktora rizika. Za ovu decu kaže se da su rezilijentna (Bartol, 2008). Rezilijence su individualne karakteristike i kapaciteti, koje decu i mlade čine otpornim na delovanje faktora rizika (Werner & Smith, prema: Institute of Medicine, 1994),

zaštitnim faktorima, koji imaju značajnu ulogu u prevazilaženju okolnosti i uticaja koji se nepovoljno odražavaju na ponašanje dece i mladih, došlo se na osnovu niza obavljenih istraživanja (Arthur et al., 2002; Doll & Lyon, 1998; Gardner et al., 2008; Hawkins et al., 2004; Masten, 2001; Olsson et al., 2003; Waaktaar et al., 2004; Wasserman et al., 2003; Werner, 2000). Cilj ovih istraživanja jeste da se ustanove procesi i faktori koji otežavaju ili pospeguju suočavanje sa negativnim životnim uslovima i okolnostima. Masten (2001) sve studije o zaštitnim faktorima deli na one koje su fokusirane na ispitivanje potencijalnih kvaliteta individue ili njenog okruženja, koji je mogu zaštititi od dejstva nepovoljnih okolnosti, i na one koje upoređuju grupe ili individue koje raspolahu različitim nivoom adaptivnih funkcija (ispitujući i utvrđujući razlike između prilagodljive dece i one koja imaju teškoće u prevazilaženju otežavajućih razvojnih i životnih okolnosti). U oba slučajeva, razmatranje potencijalnih zaštitnih faktora zasniva se na proučavanju i identifikaciji različitih mehanizama, što ukazuje da sprečavanje pojave i razvoja nepoželjnih ponašanja mora da se temelji na kompleksnom pristupu koji će obuhvatati obe grupe faktora.

Faktori zaštite, kao i faktori rizika, mogu se podeliti na unutrašnje i spoljašnje, odnosno na faktore koji potiču iz individualnih karakteristika deteta i odlika njegovog okruženja koje čine porodica, škola, vršnjaci (Bartol et al., 2008; Coie et al., 1993; Domitrovich et al., 2010; Institute of Medicine, 1994; Miller et al., 1998; Olsson et al., 2003; Werner, 2000). U skladu sa tim, u tekstu koji sledi govoriće se o onim individualnim, porodičnim, školskim i karakteristikama društvene sredine, koje imaju značajnog uticaja u prevazilaženju nepovoljnih i negativnih životnih i razvojnih okolnosti.

Individualne karakteristike kao zaštitni faktori. U stručnoj literaturi mogu se naći različita shvatanja o individualnim karakteristikama koje se smatraju značajnim predispozicijama za uspešno suočavanje i prevazilaženje teškoća tokom odrastanja. Na osnovu toga, izdvojili smo sledeće individualne karakteristike koje imaju funkciju faktora zaštite:

te se za njih može reći da predstavljaju unutrašnje zaštitne faktore (Popović-Litić i Ćunil-Pavlović, 2005). Međutim, neki autori smatraju da rezilijence ne potiču iz nekih specifičnih svojstava pojedinca, već da proizilaze iz interakcije različitih kvaliteta (individualnih, porodičnih, sredinskih) (Masten, 2001).

- visoke intelektualne sposobnosti (Doll & Lyon, 1998; Herrenkohl et al., 2003; Masten & Powell, prema: Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008a; Olsson et al., 2003; Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008b);
- pozitivan i vedar temperament (Arthur et al., 2002; Bartol, 2008; Doll & Lyon, 2003; Herrenkohl et al., 2003; Masten & Powell, prema: Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008a; Olsson et al., 2003; Werner, 2000);
- komunikacijske i socijalne veštine (Arthur et al., 2002; Bartol, 2008; Doll & Lyon, 1998; Olsson et al., 2003; McAamney & Morgan, 2009; Werner, 2000);
- veštine uspešnog rešavanja problema (Arthur et al., 2002; Compas et al., prema: Waaktaar et al., 2004; McAtamney & Morgan, 2009; Olsson et al., 2003; Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008b; Werner, 2000);
- sposobnost uspešne kontrole sopstvenih nagona, htenja, emocija (Bartol, 2008; Gardner et al., 2008; McAtamney & Morgan, 2009; Scheier et al., prema: Fergus & Zimmerman, 2005; Seligman, prema: Waaktaar, 2004; Vanderbilt-Arianne & Shaw, 2008b; Wasserman et al., 2003; Werner, 2000);
- pozitivna slika o sebi, koja uključuje razvijeno samopoštovanje i samopouzdanje (Bartol, 2008; Doll & Lyon, 1998; Olsson et al., 2003; Werner, 2000);
- razvijena moralna uverenja i usvojen sistem pozitivnih vrednosti (Arthur et al., 2002; Doll & Lyon, 1998; McAtamney & Morgan, 2009; Werner, 2000; Wills et al., prema: Fergus & Zimmerman, 2005);
- razvijena interesovanja za kreativne i konstruktivne aktivnosti u slobodnom vremenu (Waaktaar et al., 2004; Werner, 2000);
- učestvovanje u prosocijalnim aktivnostima u porodici, školi, lokalnoj zajednici (Crosnoe, prema: Fergus & Zimmerman, 2005; Doll & Lyon, 1998; Herrenkohl et al., 2003);
- privrženost porodici i drugim bliskim osobama (Bartol, 2008; Herrenkohl et al., 2003; McAtamney & Morgan, 2009; Scheier et al., prema: Fergus & Zimmerman, 2005);

- pozitivan odnos prema školi i visoka školska postignuća (Bartol, 2008; Doll & Lyon, 1998; Fergus & Zimmerman, 2005; Herrenkohl et al., 2003; Olsson et al., 2003; Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008b; Werner, 2000).

Na osnovu saznanja o individualnim zaštitnim faktorima, koji se navode u stručnoj literaturi, možemo izvesti određene zaključke. Pre svega, pojedine lične karakteristike - intelektualne sposobnosti, osobine ličnosti i temperament, sposobnost uspostavljanja samokontrole - mogu da predstavljaju primarne zaštitne činioce koji uslovljavaju razvoj i prisustvo drugih (sekundarnih) zaštitnih faktora, kao što su veštine rešavanja problema, komunikacijske i socijalne veštine. Drugo, pojedini individualni zaštitni faktori uslovljeni su sredinskim uticajima i razvijaju se u interakciji sa njima. Razvijanje samopouzdanja i samopoštovanja, uspostavljanje pozitivnih i vrstih relacija sa drugima, prosocijalna uverenja i ubeđenja, angažovanje u društveno poželjnim aktivnostima, ne zavise samo od pojedinca i njegovih ličnih svojstava, već i od osobenosti porodične, školske i šire društvene sredine i uspostavljenih odnosa u njima.

Odlike porodičnog života kao zaštitni faktor. Porodica predstavlja socijalnu sredinu koja ima primarni značaj u razvoju dece, te su zaštitni činioци u okviru nje od posebne važnosti za usmeravanje deljeg ponašanja. Na osnovu pregleda stručne literature, izdvojili smo određene karakteristike funkcionisanja porodice i odnosa među njenim članovima, koje se smatraju faktorima koji imaju zaštitnu funkciju i pomažu deci u prevazilaženju različitih teškoća tokom odrastanja. Prema tome, faktorima zaštite unutar porodice mogu se smatrati:

- vrste emocionalne veze u porodici (Bartol, 2008; Cim-Kohen et al., Masten et al., Werner & Smith, prema: Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008a; Doll & Lyon, 1998; Fergus & Zimmerman, 2005; Herrenkohl et al., 2003; Olsson et al., 2003; Werner, 2000);
- stabilni i harmonični porodični odnosi (McAtamney & Morgan, 2009; Waaktaar et al., 2004);
- vrste norme i sistem vrednosti u porodici (McAtamney & Morgan, 2009; Werner, 2000);
- autoritet roditelja (Jackson, prema: Fergus & Zimmerman, 2005);

- roditeljska podrška i ohrabrenje deteta (Bartol, 2008; Fergus & Zimmerman, 2005; McAtamney & Morgan, 2009; Olsson et al., 2003; Werner, 2000);
- roditeljski nadzor i kontrola deteta (Rai et al., prema: Fergus & Zimmerman, 2005; Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008a);
- uloge dece u prosocijalnim porodičnim aktivnostima (Arthur et al., 2002; McAtamney & Morgan, 2009), ali i adekvatno nagrađivanje za njihovo prosocijalno angažovanje (Arthur et al., 2002);
- aktivno sudelovanje i angažovanje roditelja u obrazovnom procesu svoje dece (Fleming et al., prema: Fergus & Zimmerman, 2005).

Većinu navedenih odlika porodične sredine možemo podeliti u dve grupe. Prvu grupu, koju bismo mogli odrediti kao kvalitet porodičnih odnosa, čine porodična harmonija i stabilnost, kao i porodične norme i pravila ponašanja. Druga grupa ovih odlika, koja se bazira na autoritetu roditelja, nadzoru i kontroli ponašanja deteta, podržavanju i ohrabrivanju deteta i njegovom angažovanju u prosocijalnim porodičnim aktivnostima, odnosi se na vaspitni stil roditelja. Kvalitet porodičnih relacija i interakcija, kao i vaspitni stil u porodici, čine ključne komponente vaspitnog procesa u porodici i predupređivanja razvoja nepoželjnih ponašanja kod dece. Kvalitet porodičnih veza i odnosa podstiče razvoj individualnih karakteristika koje deci i mladima omogućavaju da lakše uspostavljaju pozitivne vrgnačke odnose ili da efikasnije rešavaju probleme i tome sl. (Bartol, 2008).

Odlike školskog rada i života kao zaštitni faktori. Škola svojim vaspitno-obrazovnim radom značajno doprinosi dečjem razvoju, usvajanju prosocijalnih normi i obrazaca ponašanja, pa samim tim i razvijanju otpornosti na nepoželjne oblike ponašanja. Ona, razvijajući i jačajući dečje kompetencije, pomaže detetu da se izbori sa negativnim životnim iskustvima i okolnostima. Prema tome, škola predstavlja veoma važnu sredinu u okviru koje je moguće jačati zaštitne faktore koje pomažu deci (i njihovim roditeljima) da prevaziđu negativne uticaje koji mogu biti uzrok javljanja i razvijanja nepoželjnih ponašanja. Proučavajući stručnu literaturu, zaključili smo da većina autora smatra da pozitivni uticaji školske sredine zavise od sledećih činilaca:

- definisanih normi i pravila ponašanja u školi (Werner, 2000);

- visokih očekivanja nastavnika u pogledu školskih postignuća učenika (Bartol, 2008; Fergus & Zimmerman, 2005; Herrenkohl et al., 2003; McAtamney & Morgan, 2009; Olsson et al., 2003; Wasserman et al., 2003);
- podsticanja motivacije učenika za uključivanje i učestvovanje u vannastavnim aktivnostima (Arthur et al., 2002; Fergus & Zimmerman, 2005; Herrenkohl et al., 2003; Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008a; Wasserman et al., 2003);
- pozitivnih primera i uticaja odraslih članova školskog kolektiva (Doll & Lyon, 1998; Olsson et al., 2003; Werner, 2000);
- stepena podrške, brige i pomoći koju nastavnici pružaju učenicima (Bartol, 2008; Werner, 2000);
- osećaja pripadnosti i vezanosti učenika za školu (Fergus & Zimmerman, 2005; Herrenkohl et al., 2003; McAtamney & Morgan, 2009);
- pozitivnih stavova prema školi (Werner, 2000);
- vršnjačkih odnosa koje odlikuje uzajamno podržavanje i prihvatanje (Olsson et al., 2003).

U osnovi zaštitnih činilaca u školskoj sredini nalazi se stvaranje jedne pozitivne, podsticajne, podržavajuće atmosfere u kojoj se učenici osećaju prihvaćeno, razvijaju pozitivne stavove prema školi i uspostavljaju uspešne i kvalitetne odnose sa odraslima i vršnjacima. U uslovima pozitivne školske klime podstiče se usvajanje prosocijalnih ponašanja kod dece. Škola predstavlja sredinu sa najviše zaštitnih potencijala, jer obiluje mogućnostima za razvijanje deljnih kompetencija, sposobnosti, sklonosti (Doll & Lyon, 1998).

Vršnjački odnosi kao zaštitni faktor. Vršnjaci obogaćuju i produbljuju kvalitet deljg života (Werner, 2000), te samim tim vrše uticaj na ponašanje pojedinca. Ovaj uticaj vršnjaka najviše dolazi do izražaja u školskoj sredini u kojoj se razvijaju i neguju odnosi prihvatanja, uvažavanja i podržavanja među učenicima. Pozitivno iskustvo u vršnjačkim odnosima doprinosi razvijanju samopouzdanja i samopoštovanja, razvoju socijalnih veština, građenju pozitivne slike o sebi, motivaciji deteta da se uključi u prosocijalne vršnjačke aktivnosti itd. Takođe, ono doprinosi razvijanju empatije i

sposobnosti samoregulacije ponašanja (Eisenberg, prema: Waaktaar et al., 2004). Proučavajući i stručnu literaturu, zaključujemo da se pozitivan vrđnjački uticaj ostvaruje putem:

- uspostavljanja l'vrstih i prisnih veza sa prosocijalnim vrđnjacima (Arthur et al., 2002; Bartol, 2008; Herrenkohl et al., 2003; McAtamney & Morgan, 2009; Waaktaar et al., 2004; Werner, 2000);
- razvijanja vrđnjačke podrške (Waaktaar et al., 2004);
- razvijanja i usvajanja pozitivnih moralnih uverenja i stavova u vrđnjačkoj grupi (McAtamney & Morgan, 2009);
- praktikovanja zajedničkog rada u raznim vannastavnim aktivnostima i školskim manifestacijama (McAtamney & Morgan, 2009).

Odlike društvene sredine kao faktor zaštite. Društvena sredina, kao jedan od l'inilaca podsticanja pozitivnih i društveno poželjnih oblika ponašanja kod dece i mladih, objedinjuje i usmerava uticaje već pomenutih zaštitnih faktora. Porodica, škola i vrđnjaci l'ine integralni deo ģire društvene sredine, s tim ģto njene karakteristike (kao ģto je društveni sistem vrednosti) imaju znaćajan uticaj na ģivot porodice i škole. U zavisnosti od stepena brige i zalaganja društvene sredine za bolji kvalitet ģivota dece i mladih, u izvesnoj meri zavisi postojanost zaštitnih l'inilaca u porodici i školi. Među odlikama društvene sredine, koje pozitivno utiľu na razvoj i ponašanje mladih i koje doprinose jaćanju zaštitnih faktora u porodici i školi, u stručnoj literaturi izdvajaju se:

- izgradnja stabilnog sistema društvenih normi i vrednosti (McAtamney & Morgan, 2009);
- afirmisanje i podrģavanje prosocijalnih ponašanja (Olsson et al., 2003; McAtamney & Morgan, 2009; Waaktaar et al., 2004);
- društvena kohezija koja omogućava ostvarivanje kvalitetnije komunikacije među l'lanovima, pruģanje potrebne podrške detetu i porodici, kontrolu i nadzor dece od strane odraslih u datoj sredini (Bartol, 2008; Herrenkohl et al., 2003; Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008a);
- stvaranje prilika i mogućnosti za prosocijalno angaģovanje dece i mladih u

lokalnoj zajednici, putem ul'egla u aktivnostima razli'itih društvenih grupa i organizacija, kao što su omladinske, volonterske, humanitarne itd. (Arthur et al., 2002; Bartol, 2008; Doll & Lyon, 1998; Herrenkohl et al., 2003; McAtamney & Morgan, 2009; Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008a);

- postojanje razli'itih servisa podrške deci i njihovim porodicama (McAtamney & Morgan, 2009).

u u u

Faktori rizika objašnjavaju uzroke nepoželjnih ponašanja, tj. nepovoljne okolnosti zbog kojih su deca, usled izloženosti njihovom delovanju, sklonija razli'itim formama nepoželjnog i neprilagođenog ponašanja. Rizici za nepoželjna ponašanja umanjuju se kada su deca i mladi izloženi prosocijalnim uticajima sredine u kojoj žive (porodice, škole, vršnjačke grupe) i kada, u takvim uslovima, razvijaju ubeđenja i stavove koji su potpora pozitivnim ponašanjima (Catalano & Hawkins, prema: Herrenkohl et al., 2003). Zaštitni faktori čine sastavni deo procesa socijalizacije i razvijaju se (ili se javljaju) u kontekstu porodice, škole, vršnjaka. Prema tome, oni su rezultat kumulativnog i interakcijskog delovanja ličnih i sredinskih karakteristika i uticaja. To znači da na lične karakteristike deteta, kao zaštitne činioce, mogu delovati spoljašnji faktori, kao što su porodica i šira društvena sredina (Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008b; Werner, 2000). Stoga, otpornost na nepovoljne životne i razvojne okolnosti zavisi, koliko od karakteristika samog deteta, toliko i od sredinskih faktora kao spoljašnjih izvora podrške (Doll & Lyon, 1998; Werner, 2000).

Važna implikacija navedenih stanovišta sastoji se u tome da odrasli, u kontekstu izvršavanja svojih uloga i obaveza u vaspitnom procesu, mogu u pozitivnom pravcu usmeriti delje ponašanje i podsticati razvoj njihovih kompetencija. S obzirom na to da je taj proces dugotrajan i dvosmeran (ili višesmeran), najznačajnije društvene grupe i institucije (porodica, škole) treba da teže integrisanju i unapređivanju tih napora (Doll & Lyon, 1998).

Faktori zaštite, i način na koji oni svojim delovanjem predupređuju probleme u ponašanju, odlikuju se određenim karakteristikama, među kojima su pojedine

svojstvene i faktorima rizika. Kao najznačajnije karakteristike faktora zaštite, i njihovog delovanja na ponašanje, izdvojili bismo sledeće:

- faktori koji imaju zaštitnu funkciju u uslovima izloženosti manjim rizicima, možda neće imati tako snažno dejstvo u okolnostima u kojima su prisutni veoma visoki rizici za pojavu nepoželjnih ponašanja (Vanderbilt-Adrian & Shaw, 2008b), što znači da je dejstvo zaštitnih faktora uslovljeno trajanjem i ozbiljnošću negativnih uticaja kojima je dete izloženo (Vanderbilt-Adrian & Shaw, 2008b, Warner, 2000);
- faktori zaštite mogu fluktuirati i menjati se u zavisnosti od promena životnih okolnosti (Doll & Lyon, 1998);
- značaj pojedinih zaštitnih činilaca zavisi od uzrasta deteta (Doll & Lyon, 1998; Fergus & Zimmerman, 2005; Vanderbilt-Adrian & Shaw, 2008a), te tako u periodu detinjstva primarni značaj imaju porodični odnosi, dok na starijem uzrastu škola i vršnjaci zauzimaju veoma značajno mesto u životu adolescenta;
- faktori zaštite su uzajamno uslovljeni, povezani i vrše uticaj jedni na druge (Bartol, 2008; Fergus & Zimmerman, 2005), što se može objasniti time da osobenosti porodičnog ili školskog života utiču na razvijanje rezilijentnih individualnih karakteristika, koje doprinose uspostavljanju adekvatnih vršnjačkih odnosa itd.

Mladi mogu biti izloženi dejstvu faktora rizika, ali mogu posedovati i pozitivne osobine i imati na raspolaganju brojne izvore podrške. Takođe, mogu oskudevati u podršci i pozitivnim podsticajima, što ih čini ranjivijim i podložnijim negativnim uticajima. Rezultati istraživanja ukazuju da relativno mali procenat mladih ima razvijene socijalne veštine i kompetencije, usvojene pozitivne vrednosti i stavove, ali i podršku sredine, što su važne pretpostavke usvajanja pozitivnih i sprečavanja javljanja nepoželjnih ponašanja (Weissberg et al., 2003). Stoga, prevencija nepoželjnih ponašanja treba da bude usmerena na razvijanje i jačanje ličnih i sredinskih resursa (Olsson et al., 2003), a ne da bude fokusirana samo na pojedince bez razmatranja sredinskih socijalnih uticaja (Herrenkohl et al., 2003).

1.4. Prevencija nepoželjnih ponašanja dece i mladih: značenje i nivoi prevencije

Napori usmereni u pravcu sprečavanja ili zaustavljanja razvoja nepoželjnih oblika ponašanja podjednako su složeni i uslovljeni dejstvom različitih faktora, kao i sama priroda i uzroci takvog ponašanja. Te napore, kojima je cilj da se razvoj neke pojave spreči ili usmeri u pozitivnom pravcu, nazivamo prevencijom. Prevencija je predmet proučavanja različitih naučnih disciplina i sadrži različitih društvenih delatnosti. Osim toga, u stručnoj literaturi prevencija se smatra i naukom, te se koristi termin nauka o prevenciji (Coie, 1993; Ćunil-Pavlović i Kovačević-Lepojević, 2010). Kao takva, prevencija se zasniva na multidisciplinarnom naučnom pristupu koji se oslanja na temeljna i primenjena istraživanja sprovedena u mnogim područjima, kao što su medicina, javno zdravlje, obrazovanje, psihologija, psihijatrija, socijalni rad itd. (Durlak, prema: Bađić, 2009; Weissberg et al., 2003). Sa jedne strane, interdisciplinarno poreklo doprinosi njenom kredibilitetu jer omogućava svestranije i produbljenije proučavanje problema prevencije, dok sa druge strane otežava postizanje saglasnosti u definisanju same prevencije s obzirom na to da različite naučne perspektive različito tumače značenje i sadržaj pojma prevencije (Weissberg et al., 2003). Razumevanju prevencije, bilo kao naučne discipline ili praktične delatnosti koja iz nje proizilazi, može doprineti pregled sledećih osnovnih načela na kojima se, prema nekim autorima, ona zasniva.

- usmerenost na ispitivanje fundamentalnih uzročnih procesa, što zahteva identifikaciju i riziknih i zaštitnih faktora u sprečavanju razvoja poremećaja;
- usmerenost na grupe ili pojedince koji su u visokom riziku za razvoj raznih poremećaja u ponašanju, zbog izloženosti veoma ozbiljnim i višestrukim riziknim činionicima;
- usmerenost i na pojedinca i na njegovo okruženje, pošto je ponašanje pojedinca rezultat njegove interakcije sa okolinom;
- koordiniranost preventivnih aktivnosti koje sadrže različite komponente usmerene na faktore rizika iz različitih područja;

- važnost pravovremenog identifikovanja riziknih faktora (i preventivnog delovanja), pre nego što se njihovo negativno dejstvo ustalilo i postane manje podložno uticajima;
- važnost uvažavanja socijalnog i kulturnog konteksta, sistema vrednosti, normi i uverenja, u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti (Coie et al., 1993).

Pomenuta načela baziraju se, pre svega, na identifikaciji riziknih i zaštitnih činilaca. Međutim, u stručnoj literaturi mogu se naći različita tumačenja ili pristupi prevenciji nepoželjnih ponašanja u kojima faktori rizika i zaštite nemaju uvek primarni ili dominantni značaj. U skladu sa tim, izdvajaju se četiri osnovna pristupa prevenciji: razvojna prevencija, prevencija u zajednici, situaciona prevencija i pravna prevencija (Farrington, 2006).

Razvojna prevencija odnosi se na intervencije kojima je cilj da spreče razvoj nepoželjnih ili kriminalnih potencijala u ličnosti, oslanjajući se na saznanja o riziknim i zaštitnim faktorima (Tremblay & Craig, prema: Farrington, 2006). Razvojna prevencija podrazumeva jačanje resursa u individui, porodici, školi i zajednici kako bi se predupredio (kasniji) razvoj problema u ponašanju (Hamel, 2005). Taj proces podrazumeva identifikaciju onih faktora (individualnih, porodičnih, školskih) koji uveljavljavaju izgleda za uključivanje u neprimerene ili delinkventne aktivnosti, kao i preduzimanje svrsishodnih mera što je ranije moguće.

Prevencija u zajednici usmerena je ka promenama društvenih uslova života koji mogu uticati na javljanje nepoželjnih ponašanja u lokalnoj zajednici (Hope, prema: Farrington, 2006). Takođe, ona se odnosi i na stvaranje povoljnih okolnosti i uslova za pravilan i zdrav razvoj dece i mladih (Bağıl, 2009). U procesu ostvarivanja tog cilja, važna je procena potreba zajednice i mobilizacija njenih snaga i kapaciteta, odnosno aktivno učešće škole, raznih društvenih institucija i organizacija itd. Međutim, identifikacija riziknih faktora koji su prisutni u konkretnoj lokalnoj sredini može biti od značajne koristi za planiranje adekvatnih preventivnih mera ove vrste.

Situaciona prevencija sadrži intervencije kojima se ograničavaju, tj. redukuju prilike koje deci i mladima omogućavaju da se ponašaju na neprihvatljiv i nedozvoljen način (Clarke, prema: Farrington, 2006). Redukovanje prilika za nepoželjna ponašanja

mladih postiže se putem promena u sredini kojima je cilj da se direktno utiče na uveličavanje rizika za vršenje određenih delinkventnih dela, umanjivanje provocirajućih situacija i potencijalne koristi i onemogućavanje pronalaska izgovora i opravdanja za vršenje istih (Cornish & Clarke, prema: Welsh & Farrington, 2010). Slična situacione prevencije jeste u smanjivanju prilika za društveno neodobreno i delinkventno angažovanje. Jedan od mogućih načina jačanja preventivnog uticaja sredine jeste pojačana kontrola i nadzor kretanja mladih (posebno u večernjim satima) ili onemogućavanje dostupnosti različitih uzrastu neprimerenih sadržaja i aktivnosti.

Pravna ili pravosudna prevencija zasniva se na zakonskim rešenjima kojima se određena ponašanja smatraju nedozvoljenima i podležu sankcijama. Ova vrsta prevencije obuhvata strategije isključivanja, zastraživanja, obeležavanja i rehabilitacije (Farrington, 2006). Osim sankcionisanja, pravna prevencija uključuje rehabilitaciju i resocijalizaciju, što se reguliše zakonskim rešenjima koja za određena delinkventna ponašanja propisuju odgovarajuće vaspitne mere i sl. Međutim, pokazalo se da iskustva pravosudnog sistema, koja obuhvataju procesuiranje maloletnika, ne daju očekivane rezultate (Huizinga et al., prema: Bagil, 2009; Welsh & Farrington, 2010).

Kada se osvrnemo na ove osnovne postavke različitih pristupa prevenciji, stičemo utisak da imaju neke zajedničke odlike. Na primer, utisak je da su situaciona i prevencija u zajednici srodne, jer je i kod jedne i kod druge naglašena važnost izmene socijalnog konteksta. Takođe, smatra se da je razvojna prevencija povezana sa situacionom i prevencijom u zajednici (Welsh & Farrington, 2010) i da je u sva tri slučaja važno identifikovati sve one faktore kojima se, sprećavanjem ili podsticanjem njihovog delovanja, može pozitivno uticati na ponašanje dece i mladih. Na osnovu toga, zaključujemo da navedeni pristupi prevenciji nepoželjnih ponašanja treba da su objedinjeni, jer se time može doprineti ostvarivanju boljih rezultata.

Međutim, u fokusu naše pažnje jeste razvojna prevencija koja se zasniva na proučavanju rizičnih i zaštitnih faktora. Smatra se da su među pionirima, koji su model prevencije zasnovan na faktorima rizika preuzeli iz medicine i javnog zdravlja i uveli ga u oblast kriminologije, bili Hawkins i Catalano (Farrington, 2006; Farrington & Welsh, 2008). Za imenovanje ovog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja koriste se dva termina, razvojna prevencija i prevencija fokusirana na rizike, koja imaju isto značenje

(Farrington, 2006; Farrington & Welsh, 2008). Osnovna ideja prevencije zasnovane na sagledavanju faktora rizika i zaštite je veoma jednostavna i sastoji se u identifikaciji riziknih i zaštitnih faktora i implementaciji preventivnih mera koje se u prvom slučaju spremiti, a u drugom slučaju jačati njihovo dejstvo (Farrington, 2006; Welsh & Farrington, 2010). Ovakav pristup prevenciji posebno je važan za ostvarivanje preventivnog delovanja škole koje treba da se zasniva na poznavanju uzroka nepoželjnih ponašanja kod dece i mladih, kao i na identifikaciji svih onih činilaca koji mogu unaprediti njen preventivni rad. Naizgled, preventivno delovanje je vrlo jednostavno, ali ako uzmemo u obzir složenost samih faktora, njihove kompleksne međusobne odnose i uticaje, shvatimo da efektivnost prevencije zavisi od mnogo komponenata koje je uslovljavaju i čine je veoma složenom.

Jedan od ključnih problema ovog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja sastoji se u utvrđivanju i razlikovanju uzročnih činilaca i onih koji imaju korelirajući odnos sa osnovnim uzrokom ili uzrocima (Farrington, 2006; Welsh & Farrington, 2010). Drugi problem leži u tome što su rizikni faktori veoma često posledica društvenih problema koji se ne mogu lako otkloniti bez znatne društvene podrške (Bartol, 2008). U ovakvim slučajevima, kada je teško identifikovati rizikne faktore ili je nemoguće eliminisati njihovo dejstvo, dobra preventivna strategija usmerava se na jačanje zaštitnih faktora i obezbeđivanje drugih izvora podrške u detetovom okruženju (Coie et al., 1993).

Iako je jedan od važnih ciljeva prevencije zaustavljanje ili sprečavanje procesa koji doprinose različitim disfunkcijama u razvoju i ponašanju (Coie et al., 1993; Hawkins et al, 2004; Masten, 2001), važno je istaći da ona nije samo usmerena na uklanjanje uzroka određene pojave, nego i na realizaciju društveno prihvatljivih ciljeva ili vrednosti. Prevencija je proaktivni proces koji je utemeljen na razumevanju činilaca koji dovode do problema u ponašanju i pretpostavlja stvaranje uslova, prilika i iskustava koji doprinose razvoju zdravih i autonomnih ljudi (Bađić, 2009). Kada govorimo o prevenciji nepoželjnih ponašanja kod dece i mladih, njen cilj jeste saniranje delovanja činilaca koji dovode do pojave nepoželjnih ponašanja i stvaranje povoljnih uslova za razvoj dece i mladih u porodici, školi i čitavom društvenom sredini.

Prevenција, u zavisnosti od ciljne grupe na koju je usmerena, moće imati tri nivoa delovanja ili intervencije. Najstarija klasifikacija prevencije (Baćil, 2009), koju je predloćila *Komisija za hroniće bolesti* (1957) jeste podela na primarnu, sekundarnu i tercijarnu prevenciju (Institute of Medicine, 1994). Primarna prevencija je fokusirana na jaćanje zaćitnih faktora u l'itavoj populaciji koja nije identifikovana kao rizićna, ali moće biti usmerena i na grupe koje su u izvesnom ili potencijalnom riziku za razvoj nepoćeljnih ponaćanja, ali se uticaj rizika joć uvek nije manifestovao. Reć je o skupu mera usmerenih na populaciju dece i omladine s ciljem podupiranja pozitivnog razvoja i smanjivanja uticaja rizićnih l'inilaca na razvoj rizićnih ponaćanja i poremećaja u ponaćanju pre njihovog pojavljivanja (Baćil, 2009). Primarna prevencija treba da deluje u pravcu eliminisanja ili ublaćavanja dejstva faktora koji mogu biti uzroćnici pojave nepoćeljnih ponaćanja u odrećenoj sredini ili na odrećenom uzrastu, ali isto tako treba da doprinosi stvaranju povoljnih uslova za razvoj dece i mladih. U okviru primarne prevencije osmićljavaju se preventivne mere i aktivnosti koje su namenjene svojoj deci ili odrećenom grupi i koje se implementiraju pre nego ćto se ispolje znaci poremećaja (Lauber, 2004; Sprague & Walker, 2000). Primer primarne prevencije je program podrćke pozitivnim i prosocijalnim ponaćanjima ućenika, putem kojeg ćkola intenzivno podrćava i ohrabruje poćeljna ponaćanja ućenika vodeći raćuna o potrebama svih ućesnika ćkolskog rada i ćivota (Lane et al., 2012; Simonsen et al., 2008). Mere primarne prevencije imaju karakter općih mera koje su fokusirane na postizanje općte dobrobiti l'itave populacije (Welsh & Farrington, 2010).

Mere sekundarne prevencije predstavljaju ciljane intervencije usmerene na specifićne probleme za koje mere i aktivnosti u okviru primarne prevencije nisu (bile) dovoljno efektivne (Scott et al., 2002). Mere sekundarne prevencije namenjene su deci i mladima koji su, zbog delovanja jednog ili viće faktora rizika, izloćeni riziku da se kod njih razviju nepoćeljna ponaćanja (Farrington & Welsh, 2008). U tom smislu, grupa ili pojedini ućenici su visoko rizićni za pojavu nekog oblika nepoćeljnog ponaćanja (Welsh & Farrington, 2010) ili se kod njih naziru poćetne forme nepoćeljnih ponaćanja, te preduzimanjem odgovarajućih preventivnih mera treba da se spreći ponovno javljanje i dalji razvoj nepoćeljnih ponaćanja (Christle et al., n.d.; Semmens, 1991). Osnovni cilj sekundarne prevencije je da se, pomahući onima koji probleme u ponaćanju ispoljavaju

u početnoj fazi, spreći pojavljivanje ozbiljnih neprilagođenosti (Bažil, 2009; Sprague & Walker, 2000). To znači da je sekundarna prevencija usmerena na rano otkrivanje i identifikaciju nepoželjnih oblika ponašanja i preduzimanje odgovarajućih mera čiji je cilj da se na samom početku spreći prerastanje ovih početnih formi neprimerenog ili delinkventnog ponašanja u ozbiljnije, trajnije i na preventivne intervencije otpornije forme društveno neprihvatljivog ponašanja. Ovakve intervencije, koje su usmerene na početne oblike nepoželjnih ponašanja u detinjstvu ili ranoj adolescenciji, mogu sprečiti eskalaciju problema u ponašanju u kasnijem periodu (Dishion & Andrews, 1995). Merama sekundarne prevencije obezbeđuje se, deci i mladima koji su u riziku, dodatna podrška putem mentorskih programa, treninga socijalnih veština, pružanja pomoći u prevazilaženju školskog neuspeha ili problema u vršnjačkim odnosima itd. Ove intervencije su, u odnosu na primarne, znatno intenzivnije, kompleksnije, nametljivije, snažnijeg dejstva (Sprague & Walker, 2000). U sekundarnoj prevenciji fokus je na mladima kod kojih mere primarne prevencije nisu dovoljne i ne daju rezultate, te je prisutna potreba za intenzivnijim intervencijama i podrškom.

Tercijarna prevencija sadrži mere koje su namenjene mladima kod kojih su se već ispoljili (i uvrstili) problemi u ponašanju (Farrington & Welsh, 2008; Welsh & Farrington, 2010), te se merama prevencije teži saniranju posledica i sprežavanju prerastanja tog ponašanja u one oblike koji mogu ozbiljnije ugroziti samog aktera i njegovo okruženje. Ovaj nivo intervencije namenjen je mladima kod kojih su problemi u ponašanju prerasli u hronično stanje (Scott et al., 2002). Shodno tome, intervencije na ovom nivou jesu najintenzivnije i zahtevaju saradnju i partnerski odnos svih relevantnih subjekata iz detetovog okruženja, ali i angažovanje relevantnih institucija i stručnjaka koji se bave tretmanom određenih problema u ponašanju.

Usled kompleksnosti samog problema i izvesnih ograničenja ova tri nivoa ili tipa prevencije, Gordon je predložio alternativnu klasifikaciju prevencije koja, takođe, sadrži tri kategorije: opštu ili univerzalnu, selektivnu i indikovanu (The Institute of Medicine, 1994). Univerzalne preventivne mere usmerene su na čitavu populaciju ili odabranu grupu, koja nije identifikovana kao rizična (Homel, 2005; Institute of Medicine, 1994). Zbog toga su univerzalne mere prevencije opšte, pozitivne, proaktivne i ne zavise od prisustva individualnih faktora rizika, mala je mogućnost

prepoznavanja određene osobe i stigmatizacije ul'esnika (Domitrovich et al., 2010; Greenberg et al., prema: Christle et al., n.d.; Scott et al., 2002). Kao rezultat toga, već je mogućnost da preventivne intervencije budu prihvaćene i usvojene, ali je manja mogućnost da daju odgovarajuće rezultate kod dece i mladih koji su izloženi izvesnim rizicima ili ispoljavaju nepoželjna ponašanja. Selektivne mere prevencije namenjene su osobama ili grupama kod kojih je rizik da se pojave problemi u ponašanju povećan u odnosu na druge (Domitrovich et al., 2010; Homel, 2005; Institute of Medicine, 1994; Lochman, 1995). Indikovane preventivne mere namenjene su visoko rizičnim pojedincima ili grupama kod kojih su faktori rizika pošli da manifestuju svoje dejstvo i postoji izražena opasnost od razvijanja određenih problema u ponašanju ili već ispoljavaju početne simptome ovih problema (Domitrovich, 2010; Homel, 2005; Institute of Medicine, 1994; Lochman, 1995). Pojedini autori proširuju tumačenje opisanih nivoa prevencije naglašavajući da selektivne preventivne mere obuhvataju pojedince koji su u visokom riziku, ali i one koji pokazuju nizak stepen nekog stanja, dok se indikovana prevencija bavi osobama kod kojih su poremećaji u funkcionisanju mnogo jasnije izraženi (Huizinga & Mihalic, prema: Bažil, 2009).

U stručnoj literaturi upotreba pomenutih termina (kao i sami nivoi prevencije) u okviru navedenih klasifikacija nije do kraja razgraničena, tako da pojedini autori upoređuju ili izjednačavaju primarnu sa univerzalnom, sekundarnu sa selektivnom, a tercijarnu sa indikovanom prevencijom (Bažil, 2009; Farrington & Welsh, 2008). Takođe, u stručnoj literaturi mogu se naći različita objašnjenja univerzalnog, selektivnog i indikovanog nivoa preventivnog delovanja. Tako, pojedini autori smatraju da su programi namenjeni deci koja žive u nepovoljnim sredinskim socio-ekonomskim uslovima univerzalni, dok drugi autori smatraju da su te mere selektivne (Farrington & Welsh, 2008). Prvi autori smatraju da su selektivne preventivne mere namenjene deci koja su identifikovana kao visoko rizična zbog života u siromašnim porodicama, dok mere koje su namenjene svojoj deci koja žive u uslovima društvenog siromaštva nisu na nivou selektivne prevencije.

U stručnoj literaturi koriste se obe navedene klasifikacije različitih nivoa prevencije. Bez obzira na moguće nedoslednosti u primeni termina kojima se označavaju različiti nivoi preventivnog delovanja i na terminološka i sadržinska

razlikovanja primarne i univerzalne, sekundarne i selektivne ili tercijarne i indikovane prevencije³, Za potrebe ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponažanja u školskoj sredini važno je prepoznati različite kategorije učenika, s obzirom na to da li su kod njih identifikovani određeni faktori rizika ili imaju određene probleme u ponažanju, i u skladu sa tim prilagoditi preventivno delovanje (preventivne mere i aktivnosti) njihovim različitim potrebama. Kada govorimo o prevenciji u školi, nezavisno od prihvatanja jedne ili druge klasifikacije različitih nivoa ili tipova prevencije, važno je da se u preventivnom (i vaspitnom) delovanju pružaju različiti vidovi (dodatne) podrške učenicima u cilju podsticanja društveno poželjnih ponažanja, razvijanja njihovih veština i kompetencija ili ublažavanja uticaja nepovoljnih razvojnih i životnih okolnosti. Prema tome, suština različitih nivoa preventivnog delovanja škole sadržana je u važnosti pružanja svrsishodne, odmerene, adekvatne podrške različitim kategorijama učenika.

Ukoliko bismo se odredili prema navedenim pristupima, mogli bismo reći da je uslovima i kapacitetima školskog rada bliža podela na univerzalnu, selektivnu i indikovanu prevenciju. Obrazloženje za ovakav stav proizilazi iz odlika ovog pristupa prevenciji koji ne obuhvata decu i mlade kod kojih su problemi u ponažanju veoma izraženi, što zahteva angažovanje stručnjaka izvan školske ustanove i podrazumeva ozbiljan interventni (a ne preventivni) rad. U radu sa učenicima koji ispoljavaju ozbiljne i perzistentne probleme u ponažanju, škola, u skladu sa svojim kapacitetima, a naročito profesionalnim kompetencijama zaposlenih, treba da bude jedan od partnera u sistemu pružanja pomoći i podrške.

³ U daljem radu, razmatrajući različite probleme i pitanja prevencije nepoželjnih ponažanja pozivali smo se na autore koji zastupaju jedan ili drugi pristup tumačenju različitih nivoa prevencije i koriste različita prateća terminološka rešenja, sa ciljem da što potpunije sagledamo suštinu različitih nivoa preventivnog delovanja škole koja je sadržana u različitim vidovima i nivoima podrške učenicima u vaspitno-obrazovnom procesu.

1.5. Programi prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih

Prevencija se može shvatiti kao proces tokom kojeg se realizuje niz mera i aktivnosti kojima se sprečava pojava nepoželjnih ponašanja i kreiraju povoljni uslovi za razvoj dece i mladih. U ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja potrebno je, na osnovu procene postojećeg stanja i aktuelnih potreba, jasno odrediti ciljeve preventivnog delovanja i načine na koje će se oni ostvarivati; učesnike, izvršioci i nosioci preventivnih aktivnosti; vreme realizacije preventivnih mera i aktivnosti; načine praćenja i vrednovanja ostvarenih rezultata; moguće teškoće i načine njihovog prevazilaženja. Sve navedeno treba da čini komponente i sadržaj programa prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih, koji se može definisati kao skup planiranih, organizovanih i strukturiranih strategija i intervencija usmerenih na redukovanje rizika i jačanje zaštitnih faktora u određenom socijalnom kontekstu, kod određene ciljane populacije i u određenom vremenskom periodu (Hunić-Pavlović i dr., 2010). Kada je prevencija nepoželjnih ponašanja planirana i programirana na ovaj način, ostvaruje se preventivno delovanje koje je sistematično, plansko, organizovano.

Programi prevencije treba da se zasnivaju na svemu onome o čemu smo govorili u dosadašnjem izlaganju: poznavanju prirode nepoželjnih ponašanja, faktorima rizika i zaštite, nivoima i tipovima preventivnog delovanja. Od posebnog je značaja istaći da se u planiranju i programiranju preventivnih mera i aktivnosti (ili intervencija) uvek polazi od određenih faktora čije dejstvo želimo da ublažimo ili pojačamo i time sprečimo razvoj nepoželjnih ponašanja (Farrington & Welsh, 2008). Programi prevencije mogu sadržavati raznovrsne mere i aktivnosti kojima se pružaju različite vrste podrške deci, njihovim roditeljima, školi, i teži uspostavljanju što je moguće optimalnijih uslova za razvoj i vaspitno-obrazovno delovanje. Prema mišljenju nekih autora, svaki program prevencije, koji se realizuje u školi u cilju ostvarivanja pozitivnih ishoda u ponašanju dece i mladih, mora uključivati i sjedinjavati osnovna tri tipa ili nivoa prevencije i koordinisane aktivnosti u koje su uključeni deca i mladi u riziku, njihove porodice, nastavnici, vršnjaci (Walker & Shinn, 2002). Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju da su multimodalne intervencije kojima se deluje na individualne, porodične i sredinske faktore uspešnije u odnosu na intervencije koje su usmerene na

samo jednu oblast (Burke et al., Frick, prema: Ćunil-Pavlović i Pavlović, 2013; Trumbly & Craig, Wasserman & Miller, prema: Farrington & Welsh, 2008).

Programi prevencije mogu se klasifikovati prema nekoliko kriterijuma. Prvi se odnosi na cilj i nivo preventivnog delovanja. U skladu sa potrebom za pružanjem različitih nivoa podrške učenicima u njihovom radu i razvoju, mogu se razlikovati programi na univerzalnom, selektivnom i indikovanom nivou (ili na primarnom, sekundarnom i tercijarnom nivou, što zavisi od prihvaćenog pristupa nivoima prevencije). Univerzalni programi prevencije namenjeni su široj populaciji i mogu imati za cilj prevenciju različitih ponašanja na određenom uzrastu, kao što su pušenje, upotreba droga, rana seksualna aktivnost (Greenwood, 2008). Programima na ovom općem nivou teži se razvijanju pozitivnih obrazaca ponašanja, stavova, vrednosnog sistema. Jedan od primera univerzalnih programa prevencije jeste podsticanje i podrška pozitivnim, tj. poželjnim ponašanjima koja se sastoji u uspostavljanju i definisanju pravila ponašanja, očekivanja, disciplinskih procedura planiranih tako da olakšavaju i unapređuju školski rad (Walker & Shinn, 2002). Selektivni programi prevencije namenjeni su deci i mladima kod kojih postoji povećani rizik za razvoj delinkventnog, nasilnog ili nekog drugog oblika nepoželjnog ponašanja (Greenwood, 2008). Programima na selektivnom nivou prevencije obezbeđuje se pružanje dodatne podrške u savladavanju obrazovnih teškoća ili problema u ponašanju i odnosima sa vršnjacima, nastavnicima, roditeljima itd. Na ovom nivou, intervencije se primenjuju u malim grupama ili individualno, putem različitih mera i aktivnosti, kao što su učenje socijalnih veština, ugovori o ponašanju, mentorski programi, savetovanje, pružanje pomoći u savladavanju nastavnog gradiva itd. Programi na indikovanom nivou prevencije su najintenzivniji, pošto su namenjeni deci i mladima kod kojih su rizici za razvoj nepoželjnih ponašanja veoma izraženi ili se određene forme nepoželjnih ponašanja već manifestuju, i zahtevaju uključivanje roditelja, nastavnika i vršnjaka, a po potrebi i relevantnih stručnjaka i institucija. Ovi programi se baziraju na jačanju interpersonalnih veza deteta (ili mlade osobe) sa okruženjem (Popadić, 2009). Uključivanje u prosocijalne aktivnosti u školi i lokalnoj zajednici, angažovanje u volonterskim i humanitarnim organizacijama može biti od koristi u prevazilaženju postojećih problema u ponašanju, ali samo ukoliko se prethodni koraci uspešno realizuju.

Selektivni i indikovani programi prevencije mogu se smatrati interventnim programima, s obzirom na to da im je svrha da se postojeće stanje popravi i promeni u željenom pravcu. Intervencija se definiše kao skup aktivnosti kojima je neka grupa (ili pojedinci) izložena kako bi se promenilo njeno ponašanje (Bažil, 2009). Ove intervencije su preventivne, jer ukoliko su uspešne predupređuju javljanje (novih i ozbiljnijih) problema u ponašanju (Popadić, 2009). Rezultati istraživanja u kojima su sintetizovani nalazi brojnih nezavisnih studija pokazali su da su univerzalni programi ili programi koji predstavljaju rane intervencije, zasnovani na razvijanju i jačanju zaštitnih faktora, daleko efektivniji od programa kojima se teži redukciji postojećih problema u ponašanju (Browne et al., 2004). Sa druge strane, neki rezultati ukazuju da programi namenjeni rizici daju bolje rezultate od univerzalnih programa (Losel & Beelmann, 2003).

Drugi način klasifikacije programa prevencije zasniva se na faktorima rizika (Howell, prema: Bažil, 2009). Kako razlikujemo četiri osnovne grupe faktora rizika, tako i programi prevencije mogu biti usmereni na dete, porodicu, školu (vršnjake) i lokalnu zajednicu. Cilj programa usmerenih na decu je razvijanje veština, sposobnosti, prosocijalnih stavova i vrednosti, pozitivnih interpersonalnih odnosa itd. Programi u školskoj sredini, osim na učenike, usmereni su i na druge članove školskog kolektiva, sa ciljem razvoja njihovih veština, znanja, prosocijalnih obrazaca ponašanja, uspostavljanja pozitivnih odnosa u školi i njenom okruženju. Programi usmereni na roditelje imaju za cilj razvijanje roditeljskih kompetencija putem obrazovnih programa i unapređivanja i uvećavanja roditeljskih veština. Programima usmerenim na zajednicu teži se stvaranju uslova u kojima će deca biti manje izložena rizicima za usvajanje nepoželjnih ponašanja i pružanju mogućnosti za njihovo prosocijalno angažovanje. Prema nalazima istraživanja, programima koji su usmereni ka različitim domenima, a ne samo ka jednom, ostvaruju se pozitivniji rezultati (Browne et al., 2004; Catalano et al., 2002).

Programe prevencije možemo klasifikovati i prema specifičnim interesnim temama na koje su usmereni (Bažil, 2009). Uvođenje tematskih programa zasniva se na proceni potreba realnih vaspitno-obrazovnih uslova, što uključuje i potrebe dece različitog uzrasta. Primeri ovih programa su programi za suzbijanje vršnjačkog nasilja,

programi prevencije bolesti zavisnosti ili programi promovisanja zdravih stilova života. Rezultati uporedne analize efekata različitih programa prevencije pokazali su da programi koji su usmereni ka određenom, specifičnom problemu (ili problemima) daju bolje rezultate od općih, sa nejasnim ciljem preduzetih, mera i aktivnosti (Browne et al., 2004).

U svakoj od navedenih klasifikacija programa prevencije, osnovno polazište treba daolini pružanje adekvatnog nivoa podrške i litarvoj populaciji i grupama ili pojedincima koji su u određenom stepenu izloženi izvesnim rizicima za javljanje i razvoj nepoželjnih ponažanja, odnosno podela na univerzalne, selektivne i indikovane nivoe preventivnog delovanja. Cilj svakog programa, bilo da je usmeren na dete ili školu, bilo da je univerzalnog ili selektivnog karaktera, određuje se u odnosu na procenu rizičnih faktora u datoj sredini.

Da bi ostvario svoj cilj i okarakterisao se kao delotvoran, program prevencije treba da zadovolji određene kriterijume. Kriterijumi efektivnih programa ustanovljeni su na osnovu opsežnih istraživanja programa koji su naučno utemeljeni i za koje je utvrđeno da su, nakon praktične primene, dali značajne pozitivne rezultate (pri čemu su njihovi učinci merljivi i pouzdani). Na osnovu jednog takvog sistematskog proučavanja, Nation je sa svojim saradnicima (2003) izdvojila devet ključnih principa efektivnih programa prevencije, koji se odnose na osnovne karakteristike programa, njegovu usklađenost sa potrebama korisnika, implementaciju i evaluaciju programa.

Principi koji se odnose na osnovne karakteristike programa tiču se naučne zasnovanosti programa, njegove sveobuhvatnosti, interaktivnosti i intenzivnosti.

Naučna zasnovanost, odnosno utemeljenost programa prevencije na teorijskim saznanjima, može se smatrati osnovnim principom i polazištem u koncipiranju delotvornih programa (Farrington & Welsh, 2008). Naučno utemeljena praksa uključuje aktivnosti, odnosno programe za koje postoje dokazi o delotvornosti zasnovani na naučnim i empirijskim nalazima i istraživanjima (Bağıl, 2009). U planiranju i programiranju prevencije nepoželjnih ponažanja treba koristiti rezultate istraživanja drugih nauka u kojima se proučavaju faktori koji imaju važnu ulogu u procesu nastajanja i sprežavanja problema u ponažanju (Kumpfer, prema: Nation et al., 2003; Bağıl, 2009); oslanjati se na programe koji se temelje na naučnim saznanjima o

prevenciji, deljem razvoju i sl., koji su evaluirani i za koje je utvrđeno da su delotvorni u prevenciji određenih oblika nepoželjnih ponažanja. Za razliku od primene preventivnih mera koje su bazirane na ličnom iskustvu i intuiciji pojedinaca ili tradiciji i koje ne ostvaruju očekivane rezultate, zasnovanost preventivnog delovanja na naučnim postavkama značajno doprinosi ostvarivanju pozitivnih ishoda (Bağıl, 2009; Domitrovich et al., 2010). Naučna zasnovanost predstavlja važan preduslov za potpunije razumevanje svih komponenata procesa prevencije, počev od prirode i uzroka nepoželjnih ponažanja, preko uzrasnih i razvojnih karakteristika dece, do uloge zaštitnih faktora i efektivnih strategija delovanja.

Sveobuhvatnost ili obuhvatnost programa postiže se uključivanjem i obezbeđivanjem niza intervencija kojima se utiče na uzroke ciljanog problema. Obuhvatnost se može tumačiti na dva načina: kao preduzimanje brojnih intervencija i kao delovanje usmereno na različite faktore koji su uzroci razvoja problematičnog ponažanja. Ovaj princip je u skladu sa integrisanim pristupom prevenciji o kojem će biti reči u sledećem poglavlju.

Efikasni programi prevencije zasnivaju se na interaktivnim aktivnostima i sticanju praktičnih iskustava putem kojih se razvijaju određene veštine i sposobnosti njegovih korisnika (Dusenbury & Falco, prema: Nation et al., 2003). Korišćenjem raznovrsnih, interaktivnih metoda u procesu razvijanja deljnjih veština (igranje uloga, modelovanje, primena znanja i veština) doprinosi se emocionalnom, socijalnom i moralnom razvoju, kao i primeni novonaučenih veština u svakodnevnom životu (Bandura; Hawkins & Weis, prema: Weissberg et al., 2003). Obezbeđivanjem raznovrsnih sadržaja i aktivnosti podstiče se razvoj kognitivnih sposobnosti, komunikacijskih i socijalnih veština, koje imaju značajnu ulogu u prevenciji nepoželjnih ponažanja učenika (Slavin et al., prema: Nation et al., 2003). Meta-analize programa prevencije ukazuju da su interaktivni programi efektivniji u odnosu na programe koji ne sadrže aktivnosti u kojima se razmenjuju ideje, radi u malim grupama, ostvaruje dvosmerna komunikacija itd. (Browne et al., 2004; Tobler & Stratton, 1997). Neinteraktivni programi su zasnovani na informisanju, ličnim uverenjima, donoženju odluka, čime ne mogu da se ostvare značajniji rezultati.

Princip Ađoziranostió ili intenzivnosti programa ukazuje na potrebu da uĹesnici budu izloĹeni intervencijama u onom obimu i obliku kojim se postiĹu optimalni rezultati. Smatra se da od broja i trajanja pojedinaĹnih sesija, kao i trajanja celokupnog programa, znaĹajno zavise pozitivni ishodi programa. Ovaj princip se moĹe posmatrati sa aspekta stepena u kom su deca i mladi izloĹeni dejstvu faktora rizika. Ukoliko su deca i mladi izloĹeni veĹim rizicima i imaju veĹe potrebe za podrĹkom, intenzivnije su intervencije (Carnahan, prema: Nation et al., 2003). Analize rezultata veĹeg broja obavljenih istraĹivanja su pokazale da se intenzivnijim programima ostvaruju bolji rezultati u prevenciji problema u ponaĹanju uĹenika (Tobler & Stratton, 1997). TakoĹe, pokazalo se da kontinuirana i dugotrajna primena programa prevencije efektivnija od kratkih i povremenih intervencija (Catalano et al., 2002; Heneghan et al., prema: Browne et al., 2004; Ttofi & Farrington, 2011).

Sa principima koji ukazuju na potrebu intenzivnih i obuhvatnih preventivnih mera i aktivnosti tesno je povezano osmiĹljavanje preventivnih aktivnosti koje podrĹavaju uspostavljanje i jaĹanje pozitivnih odnosa izmeĹu deteta i znaĹajnih osoba u njegovom okruĹenju (roditelja, vrgnjaka, nastavnika). Bliski odnosi sa odraslom osobom koja predstavlja pozitivan uzor ponaĹanja mogu biti znaĹajna podrĹka u procesu prevencije nepoĹeljnih ponaĹanja. U cilju razvijanju ovih odnosa, koriste se mentorski programi Ĺija je suĹtina u izgradnji kvalitetnog odnosa deteta sa odraslim volonterom, tj. mentorom. Rezultati mnogih istraĹivanja pokazuju da su mladi sa ovakvom vrstom iskustva imali mnoge pozitivne dobiti, kao Ĺto su redovnije pohaĹanje Ĺkole, pozitivniji stavovi prema Ĺkoli, pobolĹjavanje socijalnih odnosa, uspostavljanje bolje komunikacije sa roditeljima itd. (Manza, prema: BaĹil, 2009; Welsh & Farrington, 2010). MeĹutim, razvijanje kvalitetnih odnosa izmeĹu dece i odraslih ne treba da bude ograniĹeno primenom programa kojima je to cilj. Nastavnici mogu biti znaĹajne odrasle osobe sa kojima uĹenici uspostavljaju zdrave bliske odnose kroz koje se uĹe poĹeljnim oblicima ponaĹanja.

Principi koji se odnose na usklaĹenost programa sa potrebama njegovih korisnika ukazuju na vaĹnost pravovremenog preventivnog delovanja i socio-kulturne relevantnosti programa.

Realizacija preventivnih programa treba da bude pravovremena, što znači da program treba da bude razvojno relevantan i implementiran pre nego što se neželjena ponašanja razviju. Rane intervencije znače da se sa preventivnim merama i aktivnostima započinje u ranom detinjstvu, pre nego što rizikni razvojni mehanizmi dovedu do problema u ponašanju (Homel, 2005). Programi koji su adekvatno tajmirani dešavaju se u vreme kada u deljem životu mogu ostvariti maksimalan učinak, tj. pre nego što faktori rizika ispolje svoje negativno dejstvo (Bartol, 2008). Ukoliko se preventivne intervencije preduzimaju prerano, pozitivni efekti mogu izostati, odnosno izgledeti, jer su preuranjeni u odnosu na inicijalne rizike za razvoj nepoželjnih ponašanja; ali ukoliko se preduzimaju prekasno, problemi u ponašanju mogu već biti ispoljeni (Mrazek & Haggerty, prema: Nation et al., 2003). Najpodesnije vreme za sprečavanje javljanja pojedinih oblika nepoželjnih ponašanja uslovljeno je uzrastom i razvojnim karakteristikama dece u pojedinim razvojnim fazama. Sa prevencijom nasilnog ponašanja može se početi, kroz uzrastu primerene sadržaje i aktivnosti, u prvom razredu osnovne škole. Za realizaciju programa prevencije kojima je cilj sprečavanje razvoja riziknih ponašanja, kao što su preuranjeni polni odnosi ili konzumiranje psihoaktivnih supstanci, može se kao optimalno vreme smatrati prelaz iz detinjstva u adolescentno doba. Pravovremeno preduzimanje preventivnih mera zavisi i od izloženosti dece nepovoljnom dejstvu različitih faktora, mada se smatra da su već izgledi za postizanje povoljnih ishoda ukoliko se ranije otpočne sa preventivnim merama (Farrington, 1996; Walker & Shinn, 2002). Nasuprot tome, pojedini autori se pozivaju na jedno veoma optimistično pravilo po kojem za prevenciju i intervenciju nikada nije ni prerano ni prekasno (Loeber & Farrington, prema: Homel, 2005).

Socio-kulturna relevantnost programa predstavlja značajnu pretpostavku ostvarivanja pozitivnih rezultata. Relevantnost, u ovom smislu, obuhvata norme, običaje, tradiciju i kulturna obeležja date sredine. Usklađenost programa sa socio-kulturnim faktorima u značajnoj meri utiče na prijemljivost intervencija (Resnicow et al., prema: Nation et al., 2003). Uspesni programi nisu bazirani na jednom univerzalnom pristupu, oni su osetljivi na kulturne, etničke razlike i potrebe (Castro, prema: Bartol, 2008). Norme i stavovi koji prevladavaju u određenoj sredini predstavljaju važan faktor u razvijanju delinkventnog ponašanja, ali i u kreiranju

preventivnih programa. To znači da preventivne mere i aktivnosti moraju biti prilagođene i modifikovane u skladu sa potrebama konkretnog socio-kulturnog konteksta. Kada program nije relevantan, dolazi do teškoća u prepoznavanju rizičnih grupa ili pojedinaca i obezbeđivanju njihovog uloga u programu (Kumpfer & Alvarado, prema: Nation et al., 2003). Uključivanjem korisnika programa u njegovo planiranje i implementaciju identifikuju se njihove potrebe i postiže socio-kulturna relevantnost programa (Dryfoos; prema: Nation et al., 2003; Schinke & Matthieu, prema: Weissberg et al., 2003).

Da bi programi prevencije bili efektivni, prilikom njihove implementacije i evaluacije treba da se uvažavaju određeni zahtevi i principi. Kvalitetu implementacije programa prevencije, pa samim tim i njegovom ishodu, pored gore navedenih principa, doprinosi kompetentno, dobro obučeno i osetljivo osoblje koje raspolaže i potrebnom podrškom i supervizijom (Lewis et al., prema: Nation et al., 2003). Supervizija ne mora nužno značiti nadzor, ona može predstavljati vid podrške zaposlenima u školi u sprovođenju programa i prevazilaženju teškoća sa kojima se suočavaju na tom putu. Obučavanje nastavnika ne treba da bude samo u funkciji primene određenog programa prevencije ili pojedinačnih preventivnih mera i aktivnosti, ono treba da doprinese boljem razumevanju celog razvoja, uzroka nepoželjnih ponašanja i faktora zaštite (posebno na nivou škole), time se unapređuje preventivni i vaspitni rad nastavnika. Obuka osoblja (nastavnika, stručnih saradnika itd.), koja uključuje sticanje teorijskih saznanja, podučavanje u primeni efikasnih preventivnih mera i aktivnosti, konstruktivnu razmenu sa kolegama, obezbeđuje sprovođenje programa na najsvrsishodiji način (Greenwood, 2008; Weissberg et al., 2003).

Evaluacija programa neophodna je kako bi se utvrdila njegova efektivnost. Pošto proces osmišljavanja i primene programa prevencije prolazi kroz nekoliko faza, kao što su procena realnih potreba u praksi, osmišljavanje strategija delovanja, implementacija programa (preventivnih mera i aktivnosti) i praćenje njegovih efekata, evaluacija je sastavni deo ovog procesa. U skladu sa tim, može se govoriti o evaluaciji samog procesa i evaluaciji ishoda, tj. utinka (Institute of Medicine, 1994; Van der Stel i sur., prema: Bağıl, 2009). Evaluacija procesa odnosi se na procenu kvaliteta celokupnog procesa sprovođenja nekog preventivnog programa (Bağıl, 2009) i usmerena je na

analizu programskih aktivnosti, interpersonalnih odnosa, procene koristi i primerenosti predviđenih i primenjenih aktivnosti u odnosu na korisnike. Suština evaluacije procesa sastoji se u objašnjenju kako program funkcioniše u praksi, koje su njegove snage ili slabosti, da li se u toku realizacije nailazi na određene poteškoće, da li program odgovara potrebama korisnika itd. Evaluacija ishoda je proces kojim se utvrđuje stepen ostvarenosti programskih ciljeva. Njome se traži odgovor na pitanje – Koje je razlike (početak → kraj) program napravio? (Bağıl, 2009:370). Evaluacija ishoda pruža odgovor na pitanje da li je program prevencije ostvario planirane učinke, koji mogu, u skladu sa postavljenim ciljem, pretpostavljati i uključivati proširivanje znanja, razvijanje društveno prihvatljivih stavova, promene u ponašanju... Evaluacija ishoda odgovara na pitanje o svrsishodnosti preduzetih koraka u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih. Samo na osnovu evaluacije ishoda može se zaključivati o tome da li je program prevencije uspešan ili neuspešan, jer dok nema dokaza o učinkovitosti reš je samo o dobrim namerama koje nemaju naučnu valjanost (Bağıl, 2009).

1.6. Integrisani pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih

U prethodnom izlaganju razmatrali smo činioce koji su od posebnog značaja za razvoj, ali i prevenciju nepoželjnih ponašanja. Zaključili smo da postoje i da se mogu preduzimati raznovrsne mere i aktivnosti u nastojanjima da se spreče i suzbiju različite forme nepoželjnih ponašanja dece i mladih. Ono što je važno istaći i što je zajedničko pojedinim tipovima ili nivoima prevencije jeste da predstavljaju parcijalne pristupe u suprotstavljanju multidimenzionalnom problemu. To znači da razvojna prevencija ne može uspešno da se ostvaruje bez jedinstvenog delovanja i integracije sa situacionom ili prevencijom u zajednici. Takođe, univerzalne preventivne mere preduzimamo u odnosu na celitavu populaciju ili grupu, ali moramo biti spremni da odredimo broj dece ili mladih na koje se odnose i na očekivani njihov odgovor na ove intervencije (možda zbog izloženosti većem stepenu rizika i potrebe za intenzivnijom podrškom), pa je neophodno osmisлити i adekvatnije preventivne mere koje će odgovoriti na njihove potrebe.

Sveobuhvatan pristup prevenciji smatra se najproduktivnijim u ostvarivanju pozitivnih uticaja na ponašanje dece. Takav pristup ostvaruje se kroz integrisane

preventivne mere i obuhvata intervencije na individualnom, porodičnom, školskom i na nivou društvene zajednice, koje imaju znatno dugoročnije pozitivne efekte u odnosu na programe bazirane samo na pojedinim komponentama (Wasserman & Miller, prema: Farrington, 2006). U tom smislu, integrisani model prevencije nastaje stapanjem nezavisnih strategija ili programa u jedan koherentan i delotvorniji program ili strategiju (Domitrovich et al., 2010). Pri tome, integrisano preventivno delovanje, koje ima za cilj sveobuhvatniji pristup problemu prevencije, može se objasniti na višestruki način.

Pre svega, integracija može biti vertikalna i horizontalna, odnosno unutar nivoa rizika i kroz nivo rizika (Domitrovich et al., 2010), što može da se tumači na sledeće načine:

- integracija svih nivoa prevencije (univerzalne, selektivne, indikovane) (Domitrovich et al., 2010; Dwyer & Osher, prema: Greene, 2005; Mrazek & Haggerty, Barry & Jenkins, prema: Bažil, 2009)
- integracija višestrukih domena prema kojima se preventivno delovanje istovremeno sprovodi (dete, porodica, zajednica) (Domitrovich et al., 2010; DeMarsh & Kumpfer, prema: Bažil, 2009);
- integracija različitih programa prevencije u jedan sistem koji je usmeren i na promene u ponašanju i razvoju deteta i na njegovo okruženje (Domitrovich et al., 2010; Kumpfer, prema: Bažil, 2009).

U osnovi, različita tumačenja integrisanog modela prevencije predstavljaju samo različite varijacije koje imaju zajedničko polazište i ishod. Njihova suština jeste u delovanju na višestruke faktore rizika i jačanju pozitivnih razvojnih i vaspitnih kapaciteta - u detetovom okruženju i njemu samom - kroz primenu različitih, objedinjenih preventivnih mera i strategija. Integracija pruža kompatibilan (Greene, 2005) i holistički odgovor na višestruke uticaje koji uslovljavaju socijalni i emocionalni razvoj dece i mladih (Hemphill & Smith, 2010).

Uloga škole u integrisanom pristupu prevenciji može se posmatrati dvojako. Sa jedne strane, škola je institucija koja predstavlja važnu kariku u lancu društvene brige o deci i mladima, što podrazumeva i preduzimanje različitih mera kojima se sprečava pojava nepoželjnih ponašanja. Na taj način, škola zajednički deluje sa drugim društvenim institucijama. Osim toga, ona svojim delovanjem može da udružuje ostale

drugvene aktere u cilju ostvarivanja integrisanog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih. Sa druge strane, školu od drugih društvenih institucija razlikuje to što deca i mladi veliki deo svog vremena provode u školi, što je l'ini najpogodnijom sredinom za ostvarivanje integrisanog modela prevencije. U školskom kontekstu moguće je, na najbolji mogući način, razviti, implementirati i nadzirati jedan sveobuhvatni sistem podrške koji uvaŕava potrebe svih učenika u školi (Sprague & Walker, 2000).

Ovaj pristup je baziran na pretpostavci da, u cilju razvijanja postojećih i društveno poželjnih ponašanja, moramo intervenisati u svim školskim situacijama, uz poštovanje i ostvarivanje ciljeva i ishoda na univerzalnom, selektivnom i indikovanoj nivou prevencije (Walker & Shinn, 2002). Walker i njegovi saradnici ovaj pristup temelje na sledećim zapazanjima i pretpostavkama:

- problemima učenika koji su u riziku da razviju nepoželjne obrasce ponašanja ne pristupa se, l'esto, na adekvatan i pozitivan naćin niti u skladu sa potrebnim nivoom podrške;
- za razliku od postojećeg stanja u školama koje je takvo da odnose nastavnika sa učenicima oću riziku oć najl'eće karakteriće orijentisanost na sankcije i na nizak nivo oćekivanja u pogledu napredovanja i postignuća, u integrisanom pristupu nastoji se da se deca u riziku rano identifikuju i da se adekvatno odgovori na njihove potrebe;
- u pokušajima da se reće kompleksni problemi učenika l'esto se primenjuju parcijalne, pojedinaćne intervencije i to oć strane pojedinih nastavnika, umesto ukljućivanja odgovarajućeg tima, te rezultati takvih intervencija ne samo da ne daju oćekivane rezultate, nego mogu izazvati veće probleme u ponašanju učenika (Walker & Shinn, 2002).

Brojni su razlozi zbog kojih je ovakav pristup i potreban i podesan za primenu u školi. Prvi i osnovni razlog jeste l'injenica da je školska populacija heterogena u smislu razlićitog stepena izloćenosti delovanju razlićitih faktora rizika i razlićitog stepena u kom se javljaju nepoželjna ponašanja kod pojedinaca (Domitrovich et al., 2010). Iz toga sledi da pojedinaćne intervencije nisu adekvatan odgovor na dejstvo osnovnih mehanizama koji su povezani sa potencijalnim ili ispoljenim problemima u ponašanju

dece i mladih. Suprotno tome, integrisani pristup uključuje različite mere i aktivnosti, što rezultira modelom prevencije koji pruža širok spektar intervencija istovremeno (Domitrovich et al., 2010), koje mogu adekvatno odgovoriti na različite potrebe učenika. U tom kontekstu, integrisani pristup prevenciji znači prepoznavanje učenika kod kojih opšte preventivne mere ne daju pozitivne i očekivane rezultate, te zbog potrebe za intenzivnijom podrškom postoje uslovi za primenu osjetljivijih mera iz domena selektivne ili indikovane prevencije.

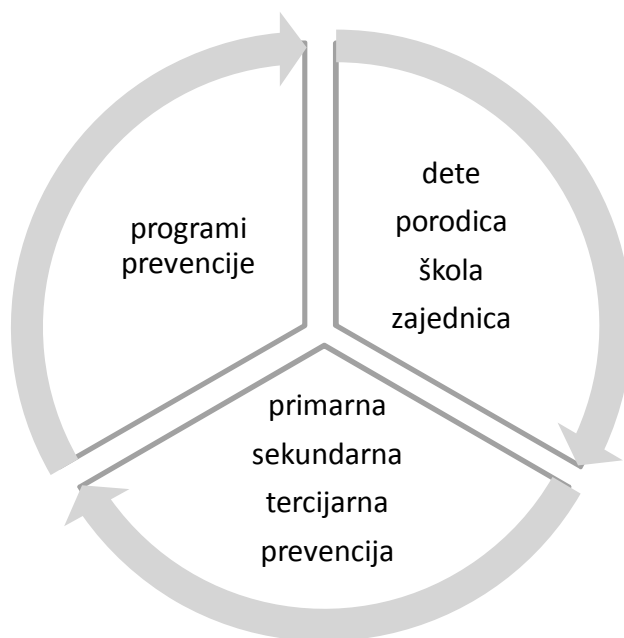
Drugi razlog kojim se obrazlaže potreba za integrisanim pristupom prevenciji nepoželjnih ponašanja u školi jeste da se njime značajno uveličava izloženost učenika intervencijama (Domitrovich et al., 2010). Maksimalna izloženost intervencijama znači razgranatu mrežu preventivnih aktivnosti (npr. trening socijalnih vještina, razvijanje zdravih stilova života, nenasilno rešavanje konflikata itd.) koje se ostvaruju u različitim školskim situacijama (na igralištu, u nastavnim i vannastavnim aktivnostima itd.) i u skladu sa postavljenim ciljem preventivnog delovanja. Ovakav pristup omogućava zadovoljavanje različitih potreba učenika, posebno onih koji zahtevaju intenzivnije intervencije.

Potreba za integrisanim preventivnim delovanjem škole može se objasniti i važnošću spajanja i udruženog delovanja pojedinačnih preventivnih strategija, čime se mogu postići mnogo bolji rezultati (Domitrovich et al., 2010). To bi značilo da, na primer, predavanja o štetnosti psihoaktivnih supstanci mogu dati izvesne rezultate kod određenog broja učenika, ali ukoliko bi se takva predavanja kombinovala sa različitim aktivnostima kojima je cilj razvijanje zdravih stilova života, socijalnih kompetencija, prosocijalnog angažovanja u školi ili zajednici, mogli bi se očekivati značajniji rezultati na planu prevencije bolesti zavisnosti.

Važnost integrisanog pristupa prevenciji objašnjava se njegovom održivošću koja proističe iz funkcionisanja svakog elementa kao jednog dela koordinisane celine, a ta celina se zasniva na jačanju i isticanju važnosti svake pojedinačne komponente (Domitrovich et al., 2010). Koordinisane preventivne mere i aktivnosti, za razliku od izolovanih i parcijalnih koje su znatno ranjivije i podložnije neuspehu, imaju viši nivo kvaliteta, pa samim tim postižu i bolji uspeh. Takođe, one mogu doprineti i motivaciji zaposlenih da učestvuju u njihovoj implementaciji (time što se postiže redukcija

opterećenja pojedinih članova školskog kolektiva i podstiče zajedničko delovanje, uviđaju pozitivni efekti njihove primene itd.) (Domitrovich et al., 2010).

Integrirani (pa samim tim i sveobuhvatni ili obuhvatniji) pristup nastojanjima da se prevaziđu već ispoljena ili spreči razvoj novih oblika nepoželjnih ponašanja, ilustriramo slikom koja ukazuje na složenost veza i odnosa koji u njemu vladaju.



Slika 2. Integrirani pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih

Ovom ilustracijom nastojali smo da istaknemo i naglasimo važnost uključivanja i angažovanja svih raspoloživih resursa u ostvarivanju preventivnog delovanja, koje treba da bude usmereno ka deci koja imaju potrebe za različitim vidovima podrške tokom odrastanja i prevazilaženju njihovih razvojnih i životnih teškoća. U svemu tome, značajnu ulogu imaju programi prevencije putem kojih se ostvaruje ciljano, odgovorno, plansko preventivno delovanje na svim nivoima i prema različitim domenima. Opisani pristup prevenciji može se shvatiti i tumačiti kao veoma ambiciozan. činjenica je da deca danas odrastaju u veoma složenim društvenim uslovima koji se na određeni način reflektuju na proces njihovog odrastanja. Kao što smo već istakli, ti uticaji mogu, neretko, biti negativni, te je neophodno preuzimanje opsežnih mera koje je anulirati ili svesti na najmanju moguću meru njihovo dejstvo. Same škole nisu uvek u mogućnosti

da ustanove ili vrge uticaj na faktore rizika koji su van njihovog domena. Škola može imati teškoća u uspostavljanju i razvijanju saradnje sa porodicom, koja jeste i treba da bude ključni partner u identifikaciji i prevazilaženju potencijalnih vaspitnih i razvojnih teškoća. U takvim okolnostima, značajno je uključivanje i angažovanje drugih institucija i službi, kao što su zdravstvene ustanove ili centri za socijalni rad. Sve to govori u prilog integrisanom pristupu prevenciji, ali ukoliko nismo u mogućnosti da ostvarimo adekvatnu saradnju i obezbedimo dovoljan nivo podrške, od strane subjekata koji treba da budu uključeni u proces preventivnog delovanja, integrisani pristup moramo razvijati na nivou raspoloživih snaga.

* * *

Na osnovu dosadašnjeg izlaganja i razmatranja ključnih pitanja vezanih za prevenciju nepoželjnih ponašanja dece i mladih, možemo izvesti određene zaključke o nužnim uslovima koje treba ostvariti u cilju efektivnog preventivnog delovanja.

U ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih veoma je važno identifikovati faktore koji mogu uzrokovati nepoželjna ponašanja, ali i one koji predstavljaju zaštitne faktore u detetovom okruženju i mogu doprineti sprežavanju javljanja nepoželjnih ponašanja.. Kroz takav pristup obezbeđuju se dugoročniji pozitivni rezultati. Objedinjavanjem primarnih, sekundarnih i tercijarnih preventivnih aktivnosti, koje uključuju porodicu, školu, vršnjake, lokalnu zajednicu, ostvaruje se delotvorno preventivno delovanje (Catalano et al., Greenberg et al., prema: Weissberg et al., 2003). Uspesne preventivne strategije teže delovanju ne samo na dete, nego i na širav socijalni kontekst u kome se ono razvija, posebno uzimajući u obzir njegovo kulturno poreklo i nasleđe. Pri tome, one treba da podstiču kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj dece; pomažu roditeljima u uspešnom ostvarivanju njihove roditeljske uloge; razvijaju sistem socijalne podrške u okruženju. U tom procesu, škola - kao drugi najznačajniji činilac socijalizacije i kao institucija u kojoj se na najorganizovaniji način sprovodi vaspitanje i obrazovanje dece - ima veoma važnu ulogu. Ona predstavlja najpodesniju sredinu za sintetičan pristup problemu prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih.

2. ULOGA ŠKOLE U PREVENCIJI NEPOŽELJNIH PONAŠANJA DECE I MLADIH

Škola predstavlja društvenu instituciju čija je osnovna delatnost vaspitanje i obrazovanje dece i mladih. Razvijajući se u određenom društvenom kontekstu i u skladu sa potrebama društvenog razvoja, škola se suočava sa sve složenijim zahtevima u pogledu vaspitanja i obrazovanja novih generacija. U skladu sa savremenim ciljevima vaspitanja i obrazovanja u kojima je težište na razvijanju ključnih kompetencija kod učenika, vaspitna i obrazovna funkcija škole ne ostvaruje se samo putem prenošenja i usvajanja znanja, nego i osposobljavanjem učenika da stečena znanja primenjuju i povezuju, razvijanjem komunikacijskih i socijalnih veština i podsticanjem usvajanja demokratskih vrednosti kao što su tolerancija, participacija, odgovornost, poštovanje prava drugih itd. Iz ovoga sledi da u ostvarivanju vaspitne i obrazovne funkcije škole nema podvojenosti, već se javlja potreba i neophodnost jedinstvenog (celovitog) delovanja škole u pravcu svestranog razvoja deteta - u skladu sa njegovom individualnošću i potrebama savremenog načina života. S obzirom na to da sadrži obrazovanja obuhvata različite oblasti ljudskog stvaralaštva i dostignuća i da predstavlja odraz društvenih uverenja, tehnika, kulturnih i etničkih normi (Banathy, 1991), može se smatrati da se putem obrazovnog procesa ostvaruje i vaspitna funkcija škole. U sagledavanju odnosa vaspitne i obrazovne funkcije škole može se poći od toga da obrazovanje nije u funkciji samo podučavanja, već i razvijanja različitih kompetencija učenika, te je integralni deo vaspitne funkcije škole. Procesi vaspitanja i obrazovanja su, u uslovima školskog rada i života, neodvojivi i tesno povezani, što ukazuje na značaj njihovog jedinstva u procesu ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih.

Ako bismo izdvojili vaspitnu funkciju škole, mogli bismo reći da je njena suština u socijalnom formiranju ličnosti i ovladavanju i unapređivanju strukture društva putem prenošenja sistema vrednosti i normi novim generacijama (Tillmann, 1994). Osim toga, da bi vaspitni ishodi bili povoljni, potrebno je stvaranje uslova koji će omogućiti razvoj učenika u skladu sa njihovim sposobnostima i potrebama, a u cilju pripreme da postanu produktivni članovi društva. Ostvarivanje vaspitne uloge škole

predstavlja veoma složen, važan i odgovoran zadatak, posebno u vremenu kada je vaspitno-obrazovni proces u školi pod uticajem niza društvenih i sredinskih faktora koji doprinose izloženosti dece i mladih mnoštvu izazova i rizika po njihovo ponašanje i razvoj. Razvijanjem znanja, veština i društveno vrednovanih i poželjnih oblika ponašanja, realizuje se vaspitna funkcija škole, time se ostvaruje i njeno preventivno delovanje. Prema tome, preventivno delovanje škole uslovljeno je ostvarivanjem njene vaspitne funkcije. Sa druge strane, preduzimanje konkretnih mera u cilju sprečavanja razvoja nepoželjnih ponašanja učenika može se posmatrati kao unapređivanje (ili sastavni deo) vaspitne funkcije škole. Uzajamna uslovljenost i povezanost procesa vaspitanja i prevencije jeste razlog zbog koga ćemo u radu paralelno, možda čak i sinonimno, koristiti termine vaspitanje i prevencija.

Proces vaspitanja u školi (ili vaspitni rad škole) ostvaruje se kroz celokupan rad i život škole, te se uloga vaspitnog rada škole u prevenciji nepoželjnih ponašanja može shvatiti i odrediti kao uloga škole u prevenciji nepoželjnih ponašanja. Poimanje vaspitnog rada, tj. vaspitne funkcije škole kao neodvojivog dela jednog složenog procesa i celine doprinelo je da se, uprkos temi rada u kojoj se postavlja pitanje vaspitnog rada škole u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, opredelimo za sagledavanje uloge škole u prevenciji nepoželjnog ponašanja učenika. Mišljenja smo da izdvajanje vaspitnog rada kao posebnog segmenta rada škole ne bi predstavljalo obuhvatan pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, s obzirom na povezanost i jedinstvo vaspitnog i obrazovnog procesa.

Škola kao najznačajnija društvena institucija u kojoj se sistematski, organizovano i planski sprovodi vaspitno-obrazovna delatnost, ima najznačajniju ulogu u prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih i pozitivnom podupiranju i podsticanju njihovog ponašanja i razvoja. Ostvarivanje preventivne uloge škole je od izuzetnog značaja za društvo u celini, ali i za pojedinca (i njegovo neposredno okruženje) u čijem ponašanju se, kao posledica određenih nepovoljnih okolnosti, mogu javiti izvesni problemi. Škola raspolaže velikim mogućnostima u pogledu podsticanja deljivog razvoja, kreiranja pozitivnog okruženja, uočavanja prvih znakova rizičnih ponašanja i pravovremenog i adekvatnog reagovanja u cilju sprečavanja njihovog daljeg razvoja (Bağıl, 2009). Važno je da preventivna delatnost bude sastavni element vaspitnog i

obrazovnog procesa u školi. Kao što se vaspitni i obrazovni proces ostvaruje kroz različite aktivnosti u školi i učestvovanjem različitih aktera vaspitno-obrazovnog rada, tako i svaka sadržajno-strukturalna komponenta škole ima određenu ulogu u ostvarivanju njenog preventivnog delovanja. U skladu sa tim, tumačenje preventivne uloge škole zasnivamo na integrisanom modelu prevencije koji podrazumeva implementaciju preventivne delatnosti u celokupan rad i život škole, uključujući i sve značajne subjekte u proces njenog ostvarivanja. To znači da se preventivna uloga škole može posmatrati kroz različite komponente i segmente njenog rada, a posebno kroz aktivnosti koje se realizuju u školi i uloge različitih učesnika u procesu prevencije, o čemu će biti reči u tekstu koji sledi.

2.1. Aktivnosti putem kojih se ostvaruje preventivna funkcija škole

Ključna uloga škole u prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih sastoji se u nastojanjima da se jačaju zaštitni faktori u školskoj sredini i da se time umanje negativni efekti faktora rizika, bilo da oni potiču iz karakteristika same škole ili je njihovo poreklo u individualnim osobenostima, porodičnim uslovima života deteta ili karakteristikama šire društvene sredine. Ovaj vrlo važan zadatak škole ostvaruje putem različitih preventivnih mera i aktivnosti koje treba da se planiraju i realizuju u skladu sa potrebama učesnika školskog rada i života kojima su namenjene. Preventivne mere i aktivnosti mogu biti sastavni deo vaspitno-obrazovnog rada škole tako što će biti sadržane i razrađene u programskim dokumentima koja se donose na nivou škole, kao i u pojedinačnim programima rada svih značajnih aktera vaspitno-obrazovnog rada u školi. Na taj način, preventivne aktivnosti integrišu se u celokupan vaspitno-obrazovni proces.

Osim toga, preventivne mere i aktivnosti mogu biti objedinjene u zasebnom dokumentu, kao program prevencije koji je usmeren ka specifičnom cilju (prevencija nasilja, narkomanije i sl.) uz definisanje vrsta i nosilaca aktivnosti, kao i vremena i mesta njihove realizacije. Programi prevencije (ili parcijalne preventivne mere i aktivnosti) mogu biti osmišljeni od strane školskog kolektiva i u tom slučaju govorimo o internim programima prevencije. Sa druge strane, programi prevencije mogu biti

inkorporirani u vaspitno-obrazovni rad škole od strane subjekata koji nisu neposredni učesnici vaspitno-obrazovnog rada, ali su zainteresovani za njegovo unapređivanje (npr. stručne institucije, nevladine i međunarodne organizacije). I u jednom i u drugom slučaju, preventivne mere i aktivnosti realizuju se putem školskih aktivnosti, te, i na ovaj način osmišljeni, programi prevencije moraju biti integrisani u programska dokumenta škole u kojima se predviđaju načini njihove realizacije putem različitih školskih aktivnosti. Programi prevencije mogu i treba da budu namenjeni različitim kategorijama učenika i u skladu sa tim potrebno je planirati njihovu realizaciju na više nivoa – na univerzalnom, selektivnom i indikovano – što je uslovljeno prisustvom faktora rizika i samih nepoželjnih ponašanja.

Preventivne mere i aktivnosti, kao sastavni deo programa prevencije i programskih dokumenata na nivou škole, mogu imati više pravaca delovanja. Ključne grupe prema kojima se usmeravaju preventivne mere i aktivnosti jesu učenici, roditelji, nastavnici i celokupna organizacija i uslovi rada u školi.

Preventivne aktivnosti usmerene na učenike. U osmišljavanju i planiranju preventivnih mera i aktivnosti koje su namenjene učenicima treba polaziti od procene faktora rizika i zaštite. Osnovni i krajnji cilj preventivnog delovanja usmerenog na učenike treba da bude podsticanje njihovog razvoja i usvajanje poželjnih obrazaca ponašanja. Među preventivnim merama i aktivnostima namenjenim učenicima mogu se izdvojiti one kojima je cilj obrada određenih tema, razvijanje učeničkih kompetencija, uspostavljanje pozitivnih vršnjačkih odnosa, pružanje individualizovane podrške putem mentorskih programa i sl.

Tematski programi prevencije, zasnovani na tematskim predavanjima, mogu da se odnose na sprečavanje razvoja pojava kao što su nasilje, narkomanija, alkoholizam, agresivnost itd. Oni su usmereni ka unapređivanju nivoa znanja i obaveštenosti učenika o različitim oblicima poremećaja ponašanja (Hunič-Pavlović i dr., 2010). Programi ove vrste realizuju se na univerzalnom nivou, uključivanjem svih učenika određenog uzrasta ili na nivou manjih grupa, kao što je odeljenje. Realizacijom ovih programa u manjim grupama veliki su izgledi da njima budu obuhvaćeni i učenici koji su u izvesnom riziku da usvoje ovakve obrasce ponašanja. Međutim, rezultati istraživanja pokazuju da

izolovana primena tematskih predavanja ne proizvodi značajnije efekte u smislu prevencije i redukcije poremećaja u ponašanju (Gottfredson, prema: Ćunil-Pavlović i dr., 2010). Smatra se da tematska predavanja mogu biti uspešna jedino ukoliko se primenjuju u kombinaciji sa drugim intenzivnijim intervencijama (npr. sa treningom socijalnih veština) u okviru obuhvatnih programa sa više komponenti (Ćunil-Pavlović i dr., 2010). Inače, nalazi istraživanja u kojima su sintetizovani rezultati o efektima brojnih programa prevencije pokazuju da bilo koja aktivnost primenjena izolovano ne daje značajnije rezultate (Wilson et al., 2001), tako da se veći efekti mogu očekivati kada su programom obuhvaćeni različiti sadržaji (Losel & Beelmann, 2003).

Programi kojima je cilj razvijanje socijalnih, moralnih, emocionalnih, kognitivnih kompetencija (Bažil, 2009) mogu, takođe, biti namenjeni svim učenicima škole, učenicima određenog uzrasta ili onima koji su prepoznati kao rizikalna grupa. Među ovim programima, najviše se ističu programi kojima je cilj razvijanje socijalnih veština. Programi razvijanja socijalnih veština sadrže aktivnosti kojima se učenici podučavaju nenasilnim modelima komunikacije i rešavanju problema u interpersonalnim interakcijama, samokontroli, odgovornom donošenju odluka itd. (Durlak et al., 2010; Losel & Beelmann, 2003). Učenjem i razvijanjem socijalnih veština doprinosi se uviđanju posledica sopstvenog ponašanja i njegovog uticaja na druge ljude, razvijanju empatije i prihvatljivih načina izražavanja emocija kao što su bes ili ljutnja (Farrington, 2006). Ovi programi, putem razvijanja socijalnih kompetencija i promovisanja ponašanja koja su pozitivna, prijateljska i kooperativna mogu da doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja (Hemphill & Smith, 2010).

Osnovne komponente programa razvijanja socijalnih veština jesu sledeće:

- usvajanje poželjnih obrazaca ponašanja putem učenja po modelu, diskusija, igranja uloga, pozitivnih i potkrepljujućih povratnih informacija, primena i praktikovanje novosteklenih znanja i veština;
- učenje pravilnog opasivanja i tumačenja ponašanja drugih i različitih socijalnih situacija;
- učenje tehnika samokontrole i introspekcije;

- učenje konstruktivnog rešavanja problema koje obuhvata identifikaciju problema, sagledavanje mogućih rešenja, predviđanje posledica i odabir najprikladnijeg rešenja (Spence, 2003).

Ovi programi realizuju se putem različitih oblika rada (igranja uloga, diskusija, kooperativnog učenja, učenja po modelu, vrđnjaškog poduđavanja) i raznovrsnih sadržaja (kako pomoći i drugome, kako se suočiti i izboriti sa ljutnjom, kako reagovati na zadirkivanje i sl.) kojima je cilj poduđavanje vrednostima, prepoznavanje i razumevanje sopstvenih i oseđanja drugih ljudi (jedna od komponenti neophodna za razvoj empatije), demonstriranje i uveđbavanje prihvatljivih i ođekivanih ponađanja u interpersonalnim odnosima (Farrington, 2006, Welsh & Farrington, 2010). Analize programa razvijanja socijalnih veđtina pokazale su da efektivni programi sadrđe aktivne forme učenja u okviru kojih uđenici mogu da praktikuju nove veđtine, ali po principu postupnog uđenja (korak po korak) (Arthur et al., Gresham, prema: Durlak et al., 2010). Takođe, efektivni programi uđenja socijalnih veđtina zasnivaju se na jasno definisanim ciljevima, a posebna pađnja i vreme se posveđuje njihovom uđenju. Prema nekim autorima, vađno je da se na pođetku svake aktivnosti predviđene programom razvijanja socijalnih veđtina deci stavi do znanja koje veđtine će se uđiti i zađto su one vađne, a prilikom poduđavanja posebna pađnja treba da se posveti njihovom uveđbavanju (Popadić, 2009).

Istrađivanja o pozitivnim rezultatima poduđavanja uđenika socijalnim veđtinama predmet su interesovanja mnogih autora. Metaanalize efekata ovih programa pokazuju da se oni ogledaju u promenama u znanju, stavovima i ponađanju (Catalano et al., 2002). Istrađivanja ukazuju da programi koji se zasnivaju na treningu socijalnih veđtina doprinose razvijanju prosocijalnog ponađanja i spređavanju javljanja i odrđavanja problema u ponađanju (Durlak et al., 2011; Ħunić-Pavlović i dr., 2010). Pokazalo se da ovi programi u velikoj meri doprinose prevenciji nepođheljnih ponađanja kod dece i mladih tako đto podstiđu njihovo angađovanje u đkolskim aktivnostima i na taj nađin umanjuju prisustvo ponađanja kao đto su agresivnost, impulsivnost i sl. (Beelman and Losel, 2006; Farrington, 2006; Lauber, 2004; Welsh & Farrington, 2010). Unapređujuđi socijalno ponađanje uđenika, efekti ovih programa ogledaju se i u uspostavljanju boljih vrđnjaških odnosa i veđoj prihvađenosti uđenika u vrđnjaškoj grupi (Gresham; Eliot et al., prema: Spasenović i Mirkov, 2007).

Sa druge strane, prema nekim nalazima istrađivanja poduđavanje uđenika socijalnim veđinama ne uđiće, u znađajnoj meri, na spređavanje javljanja i razvoja antisocijalnih ponađanja, mada autori smatraju da takvi nalazi mogu biti posledica izvesnih ograniđanja samog istrađivanja (Losel & Beelmann, 2003). Takođe, pokazalo se da ovi programi daju bolje rezultate kod uđenika sa problemima u ponađanju na srednođkolskom, nego na osnovnođkolskom i predđkolskom uzrastu (Cook et al., 2008). Autori smatraju da se objađnjenje za ove nalaze mođda mođe trađiti u tome đto aktivnosti koje se realizuju u okviru programa socijalnih veđina ne odgovaraju deci mlađeg uzrasta.

Jedan od ciljeva programa prevencije namenjenih uđenicima mođe biti razvijanje i jađanje pozitivnih vrđnjađkih odnosa. Ovim programima se, kroz zajedniđke grupne aktivnosti, podstiđe saradnja, uzajamno pomaganje i podrđka (Waaktaar, 2004). Ukljuđivanje u grupne aktivnosti od posebnog je znađaja za decu i mlade koji su ou riziku i potrebna im je podrđka i prihvađenost od strane prosocijalnih vrđnjaka. Vrđnjađko poduđavanje, kao jedan od znađajnijih pristupa u podsticanju kvalitetnih vrđnjađkih odnosa, zasniva se na pruđanju pomođi vrđnjacima u savladavanju nastavnog gradiva (Bowman-Perrot et al., 2013), ukljuđivanju u vrđnjađki kolektiv ili prevazilađanju teđkođa u odnosima sa vrđnjacima (đto se ostvaruje putem programa vrđnjađke medijacije koji predviđaju obuđavanje grupe uđenika za primenu veđina medijacije). Rezultati istrađivanja ukazuju da se vrđnjađkim poduđavanjem ostvaruju znađajni rezultati u pruđanju pomođi uđenicima sa teđkođama razliđite prirode i na razliđitim uzrastima (Bowman-Perrot et al., 2013). U programima zasnovanim na vrđnjađkom pomaganju dobit imaju i uđenici koji pruđaju pomođi i oni koji je primaju, jer se kroz takve odnose razvija tolerancija, saradnja, odgovornost, adekvatno nođenje sa problemima, sticanje razliđitih praktiđnih veđina (Bađiđ, 2009). Suprotno tome, nalazi nekih drugih istrađivanja, koja su se bavila analizom efekata programa prevencije nasilja u đkoli, pokazuju da su vrđnjađki oblici podrđke, kao đto je vrđnjađko savetovanje, povezani (ali ne znađajno) sa poveđanjem stope nasilja među uđenicima (Ttofi & Farrington, 2011). Međutim, ovakvi nalazi zahtevaju jednu podrobniju analizu, s obzirom na brojna istrađivanja koja ukazuju na pozitivne efekte programa vrđnjađke podrđke.

Mentorski programi imaju za cilj da se visoko rizičnim učenicima (kao i onima kod kojih su prisutni problemi u ponašanju) pruži profesionalna podrška od strane odrasle osobe (volontera) kroz individualizovan pristup i odnos jedan na jedan (Hemphill & Smith, 2010). Uspostavljanjem mentorskog odnosa teži se podsticanju pozitivnog razvoja. Mentor se sastaje sa detetom dva do četiri puta mesečno minimalno u toku jedne godine (Catalano et al., 2002). Vreme koje provode zajedno posvećeno je razvijanju komunikacijskih i socijalnih veština, savladavanju školskog gradiva, organizovanju slobodnog vremena, ali i prevazilaženju različitih problema sa kojima se dete ili mlada osoba suočava tokom odrastanja (Hemphill & Smith, 2010; Ćunil-Pavlović i dr., 2010). Jedan od veoma zastupljenih i efektivnih mentorskih programa jeste program "Stariji brat, starija sestra". Na osnovu pregleda stručne literature, može se zaključiti da se primenom ovog programa ostvaruje pozitivan uticaj na ponašanje dece i mladih. Kod učesnika programa, pozitivni rezultati ogledaju se u redovnijem pohađanju škole i izvršavanju školskih obaveza, uspostavljanju boljih odnosa sa roditeljima i vršnjacima, redukciji antisocijalnih aktivnosti i upotrebe duvana, alkohola i drugih nedozvoljenih supstanci (Catalano et al., 2002; Tierney & Grossman, 2000). Ključni faktor uspešne primene ove intervencije leži u uspostavljanju odnosa zasnovanog na uzajamnom poverenju, poštovanju i uspešnoj komunikaciji (Ćunil-Pavlović i dr., 2010).

Preventivne aktivnosti usmerene na roditelje. U cilju ostvarivanja boljih rezultata u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, u školi je moguće organizovati podučavanje roditelja efektivnim metodama vaspitavanja dece i upravljanja ponašanjem, emocijama, komunikacijom. Na taj način, roditelji mogu da se podučavaju savladavanju tehnika uspešnog rešavanja sukoba, aktivnog slušanja i slanja jasnih poruka; uspostavljanju jasnih očekivanja u odnosu na ponašanje deteta, primeni jasnih i doslednih pravila ponašanja i u skladu sa tim adekvatnih nagrada i kazni; odmerenom i doslednom nadzoru i kontroli dece itd. (Hemphill & Smith, 2010; Welsh & Farrington, 2010). Najuspešniji obrazovni programi za roditelje kombinuju sledeće elemente: kratka predavanja, prikazivanje video-snimaka vaspitnih postupaka, grupne diskusije, domaće zadatke, interaktivno vežbanje, modelovanje, igranje uloga, praćenje

ponaĝanja roditelja, otklanjanje prepreka redovnom pohaĝanju programa (Furlong et al., Kumpfer & Alvarado, prema: ĤuniĻ-PavloviĻ i PavloviĻ, 2013). Programi prevencije namenjeni roditeljima mogu imati za cilj informisanje i upoznavanje roditelja sa karakteristikama razvojnih faza i potreba njihove dece, ĝto je od posebnog znaĝaja u periodu adolescencije kada odnos roditelja i deteta moĝe predstavljati óokidaĻô za pojavu nepoĝeljnih oblika ponaĝanja.

Pomenute preventivne mere i aktivnosti namenjene roditeljima mogu biti posebno korisne za one uĝenike koji odrastaju u porodiĻnoj sredini u kojoj vladaju neprilagoĻeni obrasci porodiĻne interakcije i komunikacije (pod uslovom da sami roditelji uviĻaju potrebu za unapreĻivanjem porodiĻnih odnosa). Pored organizovanja obrazovnih programa za roditelje, ĝkola moĝe i treba da teĝi uspostavljanju intenzivnije saradnje ukljuĻivanjem roditelja u rad i ĝivot ĝkole Ļime se doprinosi veĻoj uspeĝnosti preventivnih akcija usmerenih prema deci i mladima (BaĝiĻ, 2009). Bez intervencija usmerenih na roditelje i jaĻanja njihove veze i saradnje sa ĝkolom ne moĝe doĻi do znaĻajnijih rezultata u prevazilaĝenju teĝkoĻa u ponaĝanju i opĝtem funkcionisanju njihove dece.

Preventivne aktivnosti usmerene na ĝkolsku sredinu i nastavnike. Preventivne mere i aktivnosti mogu da budu usmerene na organizaciju i unapreĻivanje rada i ĝivota ĝkole, tako ĝto Ļe se teĝiti stvaranju ĝto povoljnijih i podsticajnijih uslova za rad i razvoj uĝenika. Osnovni cilj ovih aktivnosti jeste jaĻanje zaĝitnih faktora u ĝkolskoj sredini, ĝto se moĝe postĻi radom na unapreĻivanju ĝkolskih postignuĻa uĝenika, promovisanjem i podsticanjem poĝeljnih obrazaca ponaĝanja, unapreĻivanjem interpersonalnih odnosa nastavnika i uĝenika, podsticanjem participacije znaĻajnih subjekata u ĝkolskom radu i ĝivotu i u procesu odluĻivanja. U tekstu koji sledi razmatraju se upravo navedene mere i aktivnosti Ļijom realizacijom ĝkola moĝe znaĻajno da unapredi svoje preventivno delovanje.

UnapreĻivanje ĝkolskih postignuĻa uĝenika moĝe se postĻi uvaĝavanjem individualizovanog pristupa uĝenicima, graĻenjem pozitivnih odnosa izmeĻu nastavnika i uĝenika, kontinuiranim praĻenjem napretka uĝenika i zajedniĻkim naporima nastavnika i uĝenika u procesu prevazilaĝenja teĝkoĻa u savladavanju nastavnog

gradiva. Individualizovani pristup, koji omogućava adekvatno zadovoljavanje individualnih obrazovnih, razvojnih i drugih potreba deteta i mlade osobe, doprinosi prevazilaženju teškoća sa kojima se učenici suočavaju, bilo da je reč o obrazovnim postignućima ili problemima u njihovom ponašanju. Individualizovani pristup ne znači samo pružanje dodatne podrške učeniku u savladavanju nastavnog gradiva, već i uvažavanje njegovih ličnih karakteristika ili karakteristika porodičnog miljea. Prema tome, individualizovani pristup učenicima uzima u obzir ono što svako dete unosi u situaciju nastave i učenja, što zahteva osetljivost nastavnika i stručnih saradnika za ove razlike (Saifer i sar., 2001). Individualizovani pristup, u lijoj osnovi je potpunije i dublje razumevanje potreba deteta i adekvatno reagovanje u cilju njihovog zadovoljavanja, može doprineti boljim školskim postignućima i pozitivnijim stavovima učenika prema školi, što se može pozitivno odraziti na manji stepen zastupljenosti nepoželjnih obrazaca u ponašanju učenika. Individualizovani pristup učenicima jedna je od pretpostavki uspostavljanja pozitivne interakcije između nastavnika i učenika i njihovog zajedničkog rada na postizanju optimalnih vaspitnih i obrazovnih rezultata.

Podsticanje pozitivnih i opekivanih oblika ponašanja učenika može da ima značajnu osnovu i podršku u uspostavljanju jasnih standarda i pravila ponašanja, koja proizilaze iz prava i odgovornosti svih učesnika školskog rada i života. Pravilima ponašanja u školi uređuju se interpersonalni odnosi i granice dozvoljenog i prihvatljivog ponašanja. Postoje različiti pristupi u određivanju načela i sadržaja pravila ponašanja. Ona se mogu definisati kao uputstva o tome koja ponašanja se smatraju ispravnim i poželjnim, a koja su nedozvoljena i nepoželjna (Thornberg, 2007). Za razliku od pomenutog određivanja, pravila ponašanja mogu biti izražena u vidu eksplicitnih naloga koji definišu opekivanje u pogledu ponašanja i pomažu da se uspostavi stabilna, uređena i produktivna sredina za učenje i razvoj (Gable et al., 2009). Pravilima ponašanja u školi mogu da se definišu osnovne smernice u interpersonalnim odnosima, ponašanje učenika tokom školskih aktivnosti (nastavnih i vannastavnih), mere zaštite bezbednosti i zdravlja učenika, zahtevi za preuzimanjem lične odgovornosti za sopstvene postupke i sl. (Thornberg, 2008a). Pravila ponašanja u školi mogu biti propisana od strane upravnih, rukovodećih ili stručnih organa škole (ili od strane samih nastavnika u kontekstu učionice, tj. odeljenja). Međutim, ukoliko se pravila ponašanja utvrđuju na

ovakav način, veća je verovatnoća da neće biti prihvaćena od strane učenika. Pravila ponašanja treba da budu rezultat zajedničkog rada nastavnika i učenika, tako što ih definisati i formulisati na osnovu prethodne (zajedničke) identifikacije poželjnih i nepoželjnih ponašanja. Ali, participacija učenika u određivanju pravila ponašanja nije dovoljna pretpostavka za njihovo prihvatanje i poštovanje, ukoliko okolnosti u kojima se sprovode nisu pogodne.

Teškoće u prihvatanju i poštovanju pravila ponašanja i uspostavljanju discipline u školi mogu biti prouzrokovane nedoslednom primenom pravila; neosetljivošću nastavnika i nedostatkom njihove brige za učeničke probleme; autoritarnim stavovima nastavnika; formulisanjem pravila kao restriktivnih, neobjašnjenih i nedovoljno jasnih naloga; razvijanjem i definisanjem pravila izuzimajući učenike u tom procesu (Thornberg, 2007; 2008b). Prema tome, nepovoljna školska klima, neadekvatan odnos nastavnika prema učenicima i prema samim pravilima mogu biti faktori koji u najvećoj meri doprinose neprihvatanju školskih pravila od strane učenika. Da bi primena pravila ponašanja u školi bila efektivna, važno je da bude usklađena sa određenim kriterijumima, kao što su:

- definisanje osnovnih, ključnih pravila ponašanja (4-5) koja su pozitivno formulisana i prilagođena uzrastu (Burden et al., Kerr & Nelson, Maag, Schenermann & Hall, prema: Gable et al., 2009);
- definisanje razumljivih, prihvatljivih, usvojivih i primenljivih pravila ponašanja (Burden; Grossman; Kerr & Nelson, prema: Gable et al., 2009);
- isticanje pravila na vidljivom mestu (Gable et al., 2009; Kern & Clemens, 2007; Popadić, 2009);
- mešusobno usaglašavanje pravila (Popadić, 2009), tako da su pravila koja nastavnik uspostavlja u svom odeljenju konzistentna sa pravilima na nivou škole (Thornberg, 2008b);
- primerenost pravila uzrastu i potrebama učenika (Blandford, 2005);
- učešće učenika u procesu donošenja pravila i njihova saglasnost sa primenom pravila (Gable et al., 2009; Kern & Clemens, 2007);

- utvrđivanje i objašnjenje pozitivnih i negativnih posledica koje slede za učenika ponašanja koja su u skladu ili u suprotnosti sa ustanovljenim pravilima ponašanja (Burden; Kerr & Nelson, prema: Gable et al., 2009);
- na kraju, kao važan kriterijum mi bismo dodali doslednu primenu i pridržavanje pravila ponašanja, time se doprinosi da budu prihvaćena i postanu svakodnevna rutina u ponašanju učenika.

Efektivna primena pravila ponašanja u školi ima niz pozitivnih posledica po ponašanje i razvoj učenika, te samim tim predstavlja veoma značajno polje podsticanja pozitivnih oblika ponašanja i prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih. Pravila su mnogo više od prostog uspostavljanja reda u različitim kontekstualnim okvirima, njima se šalju moralne poruke učenicima (o tome šta je ispravno i dobro, a šta ne) kojima se pozitivno utiče na razvijanje njihovog sistema vrednosti (Thornberg, 2007). Na taj način, pravila pomažu učenicima da prihvate odgovornost za svoje ponašanje (Gable et al., 2009). Osim toga, pravila doprinose stvaranju sigurne, mirne i uređene sredine za učenje, time se značajno doprinosi prevenciji nepoželjnih ponašanja među decom i mladima.

U tesnoj vezi sa uspešnim sprovođenjem uspostavljenih pravila ponašanja jesu nagrade i sankcije koje predstavljaju odgovor na ponašanja kojim se poštuju ili krše utvrđena pravila. Nagrade se mogu definisati kao pozitivna potkrepljenja poželjnih ponašanja koja želimo da učvrstimo i ojačamo. Kazne, kao opozit pozitivnom potkrepljivanju ponašanja, treba da ukazuju na ona ponašanja koja nisu dozvoljena i lije se ispoljavanje neće tolerisati. Problem je što se poželjnim ponašanjima često ne pridaje dovoljno značaja, jer se očekuje da ih učenici ispoljavaju, te se sva pažnja usmerava na ispoljavanje neprimerenih oblika ponašanja. U skladu sa tim, kažnjavanje učenika je, u odnosu na nagrađivanje, zastupljenije u školskoj praksi (Maag, 2001), iako se u literaturi insistira na negativnim posledicama kažnjavanja koje se manifestuju kao pojačana agresivnost, ljutnja, bes, povlačenje u sebe, prkos, osvetoljubivost itd. (Bear, 2010; Ching, 2012). Iz tog razloga, potrebno je više pažnje posvetiti ispoljenim poželjnim ponašanjima i njihovom potkrepljivanju.

Nagrade su važne za ohrabrivanje primerenih i očekivanih ponašanja, ali i za motivisanje učenika da se ne upuštaju u neprimerene oblike ponašanja (Horner &

Spaulding, 2008). Da bi nagrade imale tu funkciju, važno je da se u njihovoj primeni ispoštuju određeni zahtevi. Pre svega, važno je da su jasno definisana ponašanja koja se nagrađuju i da se nagrade koriste samo za njihovo potkrepljivanje (neposredno nakon ispoljenog ponašanja koje želimo da ohrabrimo ili ul'vrstimo), tako da se izbegava nagrađivanje ponašanja koja su problematična (Gable et al., 2009; Horner & Spaulding, 2008; Partin et al., 2010). Takođe, potrebno je da se poštuju zahtevi za doslednom i predvidivom upotrebom nagrada (Popadić, 2009), što doprinosi uspostavljanju kontinuiteta i jasnoće u pogledu očekivanih ponašanja.

Kao i nagrade, kazne takođe mogu dati pozitivne rezultate u suzbijanju nepoželjnih i promovisanju i podsticanju poželjnih ponašanja. Da bi se njihovom primenom ostvarili pozitivni efekti, one, kao i nagrade, treba da budu dosledne, primerene uzrastu, utemeljene na prethodno jasno definisanim pravilima ponašanja i postignutom dogovoru o tome koja su ponašanja prihvatljiva i poželjna, a koja ponašanja zahtevaju primenu određenih mera, odnosno sankcija.

Pravila ponašanja, nagrade i kazne predstavljaju veoma značajne mehanizme u ostvarivanju preventivne funkcije škole, lijom se primenom tehi istovetnom cilju: podsticanju pozitivnih i eliminisanju neprimerenih ponašanja učenika. Istraživanja ukazuju da primena jasno definisanih pravila ponašanja i očekivanja, kao i odgovarajuće potkrepljivanje njihovog uvažavanja, umanjuje prisustvo nepoželjnih ponašanja učenika (Sutherland et al., 2008). Efektivnom primenom i doslednim sprovođenjem pravila ponašanja doprinosi se unapređivanju interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika, razvijanju pozitivnih stavova učenika prema školi (usled jasnih zahteva i očekivanja), stvaranju zdravog i podsticajnog okruženja za učenje i razvoj.

Unapređivanje odnosa između nastavnika i učenika jedna je od ključnih determinanti koja doprinosi efektivnosti preventivnih mera i aktivnosti. Odnose između nastavnika i učenika l'ini niz verbalnih i fizičkih interakcija koje uvel'avaju verovatnoću postizanja boljeg uspeha u učenju i primerenijeg ponašanja učenika (Hattie, prema: Scott et al., 2011). U velikoj meri, odnose između nastavnika i učenika kreira sam nastavnik. Nastavnik u odnos sa učenicima unosi svoje lične osobine, zadovoljstvo svojim položajem i ulogom u školi, sopstveno viđenje svoje uloge u vaspitno-

obrazovnom procesu (Pianta, 1999). U zavisnosti od toga, nastavnik kao realizator celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa uspostavlja odnose sa učenicima koji utiču na optimalnost uslova za efikasan vaspitno-obrazovni rad (Krnjajić, 2002). On svojim ponašanjem oblikuje atmosferu u učionici i doprinosi pozitivnim ili negativnim ishodima u učenju i ponašanju učenika. Prema tome, od načina na koji se ostvaruju ovi odnosi zavisi, u značajnoj meri, kakve će stavove učenici razvijati prema nastavnicima, nastavi, učenju i celokupnoj školskoj sredini.

Nastavnik treba da razvija odnose sa učenicima koji će podržavati i ohrabrivati obrazovna postignuća i poželjna ponašanja učenika (Partin et al., 2010). U ostvarivanju tog cilja, važan korak jeste razvijanje svesti kod nastavnika o tome da oni nisu samo predavači i prenosioci određenih sadržaja i saznanja, već da - svojim emocijama, moralnim vrednostima, ponašanjem i uspostavljenim socijalnim odnosima sa učenicima i drugim članovima školskog kolektiva - utiču na emocionalni, moralni, socijalni razvoj učenika; ali i da je njihov odnos sa učenicima potencijalni resurs pozitivnih razvojnih ishoda i prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. S obzirom na značaj koji ima u razvoju dece i mladih, uspostavljanje pozitivnih odnosa između nastavnika i učenika je jedan od važnih zadataka škole i samih nastavnika. Nastavnici treba da proširuju svoja saznanja, da se usavršavaju i obučavaju kako bi unapredili svoje odnose sa učenicima u pravcu ostvarivanja što efektivnijeg vaspitnog i preventivnog uticaja. Na tom putu, u procesu samoevaluacije i evaluacije odnosa sa učenicima i unapređivanja njihovog rada, nastavnicima značajnu pomoć mogu pružiti stručni saradnici škole (Pianta, 1999).

Ne sme se zaboraviti da se interakcija između nastavnika i učenika odvija u veoma složenim socijalnim uslovima koji je oblikuju i određuju njen smer. Ali, bez obzira na složenost konteksta i uticaj raznih uticaja u odnose između nastavnika i učenika, u procesu njihovog unapređivanja nastavnici mogu preduzeti niz konkretnih intervencija i promena u svom ponašanju koje se odnose na:

- jasno definisanje pravila i njihovih očekivanja u pogledu ponašanja i postignuća učenika, kao i doslednost i kontinuitet u njihovoj primeni (Brophy, Weinstein, prema: Scott et al., 2011; Kern & Clemens, 2007; Sutherland et al., 2008);

- kontinuiranu i doslednu upotrebu nagrada i pohvala (Brophy, prema: Scott et al., 2011; Hattie et Timperley, 2007; Kern & Clemens, 2007; Partin et al., 2010; Sutherland et al., 2008);
- predvidivost zahteva i o'ekivanja, koja se ostvaruje uspostavljanjem rutine u ponañanju i aktivnostima i obezbeñivanjem pravovremenih informacija o sadrñaju, trajanju, rasporedu planiranih aktivnosti i posledicama za odreñena ponañanja (Kern & Clemens, 2007; Sutherland et al., 2008);
- pruñanje dovoljno prilika i vremena u'enicima da ispravno odgovore na postavljene zahteve, pitanja, zadatke (Partin et al., 2010; Scott et al., 2011; Sutherland et al., 2008);
- pruñanje jasnog, smislenog, razumljivog i kompatibilnog sa prethodnim saznanjima i uzrastom u'enika fidbeka, tj. povratne informacije o izvrñenim ñkolskim zadacima ili ponañanju u'enika, kojom se ukazuje na to da li je odgovor ili ponañanje ispravno (pozitivna povratna informacija) ili neispravno (negativna povratna informacija) (Hattie & Timperley, 2007; Scott et al., 2011).

Pored navedenih konkretnih preporuka zna'ajnih za kreiranje pozitivnih odnosa izmeñu nastavnika i u'enika, njihovu osnovu treba da l'ini uvañavanje i poñtovanje li'nosti, miñljenja i stavova u'enika (ñto l'e rezultirati uvañavanjem i poñtovanjem nastavnika od strane u'enika); razumevanje razvojnih i uzrasnih potreba u'enika; briñnost i zainteresovanost nastavnika za u'eni'ke problemeë Briñan, pañljiv, otvoren i topao odnos nastavnika prema u'enicima moñe imati funkciju zañtitnog faktora, ñto je od posebnog zna'aja za identifikovanje i pruñanje podrñke deci koja su óu rizikuô, kao i za preduzimanje efektivnih intervencija (Pianta, 1999). Zna'aj pozitivnog odnosa nastavnika i u'enika proizlazi iz niza uloga koje nastavnik ostvaruje u radu sa u'enicima i koje doprinose pozitivnim ishodima procesa vaspitanja i obrazovanja, a samim tim i prevencije nepoñeljnih ponañanja u'enika.

U grañenju interpersonalnih odnosa sa u'enicima, u primeni nagrada i sankcija, definisanju zahteva i iskazivanju o'ekivanja, nastavnici treba da budu posebno osetljivi u odnosu na decu sa ispoljenim problemima u ponañanju. Kada su ovi u'enici u pitanju, nastavnici l'esto pañnju usredsreñuju na nepoñeljna ponañanja i na njih reaguju, dok

retko pohvaljuju i nagrađuju njihovo pozitivno angažovanje u aktivnostima i ispoljena prosocijalna ponašanja (Nelson & Roberts, Russell & Lin, Shores et al., prema: Partin et al., 2010; Scott et al., 2011; Sutherland et al., 2008). U cilju predupređivanja negativnih interakcija, koje nastaju kao posledica ovakvog odnosa između nastavnika i učenika, i u cilju sprečavanja nastajanja ili prevazilaženja problema u ponašanju učenika, nastavnici mogu pružiti podršku i pomoć učenicima tako što će odmeravati zahteve i zadatke prema njihovim mogućnostima, postavljati kratkoročne i dostižne ciljeve, podsticati njihovo uključivanje u aktivnosti i prosocijalno angažovanje, pohvaljivati svako ispoljeno poželjno ponašanje. Prema tome, nastavnici svojim odnosom prema učenicima, efektivnom primenom pravila ponašanja, nagrada i sankcija imaju mogućnost, priliku i obavezu da deluju preventivno kako u odnosu na odeljenje, tako i u odnosu na pojedine učenike.

Jedan od mogućih načina unapređivanja rada škole odnosi se na podsticanje participacije značajnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa u životu škole, čime se može doprineti i efektivnijem ostvarivanju njene preventivne funkcije, tako što bi se učenici, nastavnici i roditelji uključili u proces planiranja, realizacije i evaluacije preventivnih mera i aktivnosti. Participacija je proces koji vodi podeljenoj odgovornosti i zajedničkim aktivnostima (Dejanović, 1999). Njome se podstiče saradnja, međusobno uvažavanje i razumevanje, kao i razvijanje svesti o važnosti učenika i uloge svih značajnih učesnika vaspitno-obrazovnog rada u svim fazama ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

Pored preventivnih mera i aktivnosti o kojima je bilo reči, u školi je moguće (i potrebno) ostvarivanje niza drugih mera koje, takođe, doprinose efektivnijem preventivnom delovanju škole. Ove mere odnose se na stvaranje bezbednije i sigurnije sredine za decu i mlade, tako što se poboljšava nadzor učenika, preuređuje fizičko okruženje, koriguje raspored dnevnih aktivnosti i istovremeni boravak učenika različitog uzrasta u školi itd.

Bez obzira na prirodu, poreklo i vrstu preventivnih mera i aktivnosti (ili programa), njihova realizacija ostvaruje se putem školskih aktivnosti. Školske aktivnosti možemo razvrstati u sledeće kategorije:

- školske aktivnosti namenjene učenicima, tj. nastavne i druge vaspitno-obrazovne aktivnosti koje se realizuju u školi i van nje (vannastavne aktivnosti);
- kulturno-obrazovne aktivnosti namenjene različitim kategorijama potencijalnih korisnika;
- aktivnosti indirektno povezane sa nastavnim i drugim vaspitno-obrazovnim radom i kulturnim delovanjem škole kojima se obezbeđuju pretpostavke uspešnog školskog rada (Hebib i Spasenović, 2011).

Mada su sve školske aktivnosti, na određeni način, u funkciji ostvarivanja preventivne delatnosti škole, u daljem radu bavićemo se školskim aktivnostima namenjenim učenicima (nastavnim i vannastavnim) putem kojih se najneposrednije realizuje prevencija nepoželjnih ponašanja učenika, odnosno različite preventivne mere i aktivnosti.

Ostvarivanje preventivne funkcije škole putem nastavnih aktivnosti. Nastava predstavlja središnju školsku aktivnost kojom se, u najvećoj meri, realizuje vaspitno-obrazovni proces i ostvaruje najintenzivniji uticaj na razvoj učenika. U školi se realizuju različite vrste nastave među kojima se, sa stanovišta doprinosa ostvarivanju preventivne funkcije škole, ističu redovna nastava, izborna i fakultativna, dopunska i dodatna nastava.

Redovna nastava je namenjena svim učenicima i pruža najveće prostora i mogućnosti za ostvarivanje preventivnog delovanja škole. Redovna nastava je vrsta nastave kojom se realizuje zvanični program nastavnog rada i koja je obavezna za sve učenike (Hebib i Spasenović, 2011). Ona predstavlja najvažniji oblik institucionalnog podučavanja i učenja, koji ne služi samo usvajanju i razvijanju znanja, već i vaspitanju i sticanju socijalnih i ličnih kompetencija (Meyer, 2002). S obzirom da se nastava može shvatiti kao proces interakcije između nastavnika i učenika (Krnjajić, 2002; Meyer, 2002), način na koji nastavnik organizuje i vodi tu interakciju doprinosi (ili odmahe) ostvarivanju pozitivnih efekata u vaspitno-obrazovnom procesu i prevenciji, kao njegovom značajnom delu. To što nastavnik stvarno čini u toku nastave i što u toku tog vremena čine njegovi učenici nije ništa drugo do nastavnikov izbor ili odluka o tome

koje nastavne metode, koji oblici rada, koji tip l'asa i koje vrste u'eni'kih aktivnosti su, u datim uslovima i po njegovoj proceni, najefikasniji put do ostvarivanja programskih ciljeva i zadataka i realizacije nastavnih sadr'haja (Havelka, 2000). Imaju i u vidu zna'aj redovne nastave (i uloge nastavnika u njenom planiranju i realizaciji) name'e se pitanje na koji na'in nastavnik u nastavnom procesu mo'e doprineti ostvarivanju preventivne funkcije g'kole.

Osnovne uslove za rad i ostvarivanje svog preventivnog delovanja, nastavnik obezbe'uje koriste'i razli'ita vaspitna sredstva (pohvale, nagrade, sankcije) kojima odr'hava red u odeljenju i kreira atmosferu koja omogu'ava nesmetano odvijanje nastave. Pored toga, on svojim pona'anjem potkrepljuje o'ekivanja u pogledu pona'anja u'enika i deluje vaspitno svojim primerom. Zatim, nastavnikov pristup sadr'hajima, metodama i oblicima nastavnog rada, odslikava njegovu opredeljenost da u'enike samo podu'ava predvi'lenim nastavnim sadr'hajima ili da nastavu povezuje sa u'eni'kim iskustvom i realnim h'ivotom, omogu'avaju i razmenu iskustava i mi'ljenja, sagledavanje problema iz razli'itih perspektiva posmatranja, povezivanje sadr'haja sa stvarnim potrebama, interesovanjima, dilemama i problemima u'enika. Usled zna'aja koji imaju u procesu ostvarivanja preventivne funkcije nastave i g'kole, u daljem tekstu posebna pa'nja bi'e posve'ena povezivanju sadr'haja nastavnih predmeta sa realnim h'ivotom i primeni odgovaraju'ih nastavnih metoda i oblika rada.

U cilju zadovoljavanja razli'itih potreba u'enika, u nastavi je mogu'e i potrebno sadr'haje pojedinih nastavnih predmeta povezivati sa realnim h'ivotom. U tu svrhu posebno su pogodni predmeti dru'veno-humanisti'ke orijentacije (srpski jezik i knji'hevnost, istorija, geografija, gra'ansko vaspitanje, verska nastava itd.). U okviru ovih predmeta, pojedini sadr'haji se mogu analizirati na takav na'in da doprinose razvijanju pozitivnih svojstava li'nosti, tolerancije, sposobnosti prosu'ivanja o dobrim i lo'im moralnim osobinama; prihvatanju dru'venih normi pona'anja i razvijanju pozitivnog odnosa prema sebi i drugim ljudima. Stoga, nau'nici, istra'hiva'i, istorijske li'nosti i likovi iz knji'hevnosti o kojima se govori u okviru pojedinih nastavnih predmeta, mogu predstavljati i pruhati pozitivne modele pona'anja (Ivi' i sar., 2001), ukoliko nastavnik u obradi nastavne jedinice zauzme pristup u kojem 'e pa'nja biti usredsre'ena na njihove pozitivne karakteristike, ali i na uvi'anje negativnih osobina i

odlika ponašanja. Osim toga, nastavni sadržaji mogu biti okvir za analizu i sagledavanje uzroka i posledica određenih društvenih pojava i ponašanja pojedinaca; odnosa u porodici; važnosti i mogućnosti razvijanja odgovornog odnosa prema sebi i drugima, kao i saosećanja i brige za druge itd. Takođe, putem sadržaja nastavnih predmeta, kao što su biologija i psihologija (u srednjoj školi), učenici mogu da stiču znanja o bolestima zavisnosti i njihovim posledicama po razvoj, ponašanje i socijalne odnose sa okruženjem; vršnjačkim i partnerskim odnosima; izazovima adolescentne krize (Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama, 2009).

Izbor nastavnih sadržaja uslovljen je školskim programom, ali odluka o tome koliko prostora pridati obradi pojedinih tema zavisi od nastavnikovog mišljenja o njihovoj važnosti (Kyriacou, 2001). Sadržaj nastave čini sve ono što nastavnik i učenici zajednički obrađuju, tako da čak i odstupanje od nastavne teme, usled potrebe da razgovaraju o učeničkim tegobama ili rešavaju disciplinske probleme, spada u sadržaj tog časa (Meyer, 2002). Da li je nastavnik iskoristiti nastavne sadržaje za podsticanje pozitivnih ishoda u ponašanju i razvoju učenika zavisi od nastavnikovog odnosa prema podučavanju i razumevanja sopstvene funkcije u ostvarivanju ne samo obrazovnih, nego i vaspitnih i preventivnih ciljeva i zadataka nastave.

Za postizanje pozitivnih vaspitnih i preventivnih rezultata u nastavnom procesu važan je odabir odgovarajućih metoda i oblika rada. Treba razlikovati one metode rada kojima je cilj samo usvajanje nastavnog gradiva i one koje su usmerene na povezivanje sadržaja različitih predmeta, razumevanje, zaključivanje, procenjivanje i problemski pristup (Ivić i sar., 2001). U ovoj drugoj grupi metoda dominiraju metode aktivne nastave u kojoj su osnovi praktične, radne, manipulativne, ekspresivne aktivnosti; laboratorijske vežbe; socijalne aktivnosti; posmatranje itd.

Oblici rada na času, koji u najvećoj meri doprinose pozitivnim efektima u ostvarivanju preventivne funkcije nastave, jesu oni koji podstiču interakciju između nastavnika i učenika i između samih učenika. U interaktivne oblike rada ubrajaju se grupni i timski rad, kooperativno učenje, radionice i sl. Interaktivni oblici rada ostvaruju se kroz interakciju nastavnik-učenik i učenik-učenik i zasnivaju se na aktivnom učeću svih učesnika nastavnog procesa. U pojedinim interaktivnim oblicima rada akcenat

može biti na razmeni stavova, mišljenja i ideja između nastavnika i učenika, dok u drugima u srednjem pašnje može biti interakcija i saradnja između samih učenika. Ovi oblici rada doprinose razvijanju veština interpersonalne komunikacije: formulisanju sopstvenih stavova; argumentovanju; slušanju drugih; sposobnosti da se vodi dijalog; osetljivosti za različite socijalne i intelektualne perspektive; postojanosti mišljenja i pored pritiska veličine; poštovanju sagovornika; podeli uloga, obaveza i odgovornosti; razvijanju osećaja pripadnosti, prihvatanosti, podrške i uzajamne povezanosti (Ivić i sar., 2001).

Osnovna odlika interaktivnih oblika rada jeste saradnja koja predstavlja aktivan proces u kojem se neguju akademske i socijalne veštine kroz izravnu interakciju učenika, individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost (Jensen, 1995). Aktivnosti koje se odvijaju kroz saradnički odnos doprinose boljem školskom uspehu učenika, boljem prihvatanju vršnjaka, izraženijem osećaju pripadnosti vršnjakovoj grupi i odeljenju, odgovornijem odnosu prema obavezama, razvijanju sposobnosti i veština potrebnih za saradničku interakciju, razmeni ideja i uzajamnom razumevanju, porastu samopoštovanja i sl. (Jensen, 1995; Kyriacou, 2001). Nastavne metode i oblici rada, kojima se podstiču saradnički odnosi, prihvatanost i pripadnost vršnjakovoj grupi, posebno su važni za decu sa problemima u ponašanju kojoj mogu da pomognu da se uključe u odeljenjski kolektiv i da se osećaju njegovim prihvaćenim i vrednim članom.

U nastavi, nastavnik je taj koji organizuje rad na času i, u zavisnosti od pristupa nastavnim sadržajima i izbora metoda i oblika rada, doprinosi ostvarivanju preventivne funkcije nastave i škole. Delovanje nastavnika u nastavnom procesu usmereno je ka odeljenju kao kolektivu i ka svakom učeniku pojedinačno (posebno treba da je usmereno ka onima kod kojih su prisutni rizici za razvoj nepoželjnih ponašanja). U tom smislu, redovna nastava pruža najveće mogućnosti da se uoče problemi u ponašanju dok su u pogoju (nastajanju) i da nastavnik u svom radu preduzima odgovarajuće mere u cilju njihovog saniranja. Stoga je potrebno da nastavnik redovno prati napredak i ponašanje učenika i daje odmerene i individualno prilagođene korektivne povratne informacije, poseduje osetljivost za potrebe učenika i prilagođava aktivnosti njihovim potrebama i mogućnostima (Kyriacou, 2001). Celokupna atmosfera na času, koju kreira

nastavnik, treba da bude takva da učenici žele da budu tu i da podstiče njihovu motivaciju da učestvuju u aktivnostima na času (Kern & Clemens, 2007).

Primena odgovarajućih metoda i oblika rada ne može da se posmatra nezavisno od odnosa i vrste interakcije koju nastavnik uspostavlja sa učenicima. Razvijanje pozitivnih odnosa sa učenicima, posebno sa onima koji ispoljavaju nepoželjna ponašanja, jedna je od ključnih pretpostavki na kojima nastavnik treba da bazira svoj nastavni rad i primenu određenih metoda i oblika rada, a u cilju podsticanja prosocijalnih ponašanja, predupređivanja potencijalnih i prevazilaženja prisutnih tegoba u ponašanju učenika.

S obzirom na značaj redovne nastave u ostvarivanju preventivne funkcije škole, nastavnik može i treba da, u procesu samoevaluacije, analizira sledeće aspekte svog nastavnog rada:

- da li uviđa potrebe i mogućnosti učenika (da li prilagođava način obrade nastavnih sadržaja njihovim potrebama i mogućnostima);
- da li primenjuje metode i oblike rada kojima se među učenicima podstiče saradnja, međusobno uviđavanje, razmena ideja i sl.;
- da li odnose koje uspostavlja sa učenicima kod kojih su prisutna nepoželjna ponašanja zasniva na isticanju nedostataka u ponašanju ili koristi svaku priliku da ih ohrabri i pohvali;
- da li se u održavanju reda i discipline na času dosledno pridržava ustanovljenih pravila ponašanja;
- da li dosledno primenjuje mere (nagrade i sankcije) koje slede za ponašanja kojima se izražava uviđavanje ili narušavanje zajedničkih pravila.

Spremnost nastavnika da izvrši samouvid u svoje ponašanje, odnose prema učenicima i svoj pristup nastavnom predmetu predstavlja polaznu tačku u unapređivanju njegovog nastavnog rada i pružanju značajnog doprinosa ostvarivanju preventivne funkcije škole.

Osim redovne nastave, ostvarivanju preventivne funkcije škole značajno doprinose i drugi oblici nastave kojima se dodatno uviđavaju potrebe, mogućnosti i interesovanja učenika. Tako, izborna i fakultativna nastava omogućavaju učenicima da se opredeljuju za pojedine nastavne predmete prema svojim interesovanjima i

sklonostima. Na taj naĹin, Ĺak i manje uspeĹni uĹenici imaju priliku da ostvare uspeh u onim nastavnim predmetima za koje su se na osnovu slobodnog izbora opredelili, ġo moĹe doprineti njihovom veĹem zadovoljstvu sobom i ġkolom, unapreĹivanju vrġnjaĹkih odnosa zasnovanim na zajedniĹkim interesovanjima i potrebama. Dopunska i dodatna nastava, koje su namenjene uĹenicima koji imaju teġkoĹe u savladavanju gradiva ili imaju interesovanja i potrebu za dubljim i ġirim prouĹavanjem odreĹene nastavne discipline, izlaze u susret individualnim potrebama uĹenika uvaĹavajuĹi principe individualizacije i diferencijacije u nastavi. Na taj naĹin se, pomaĹuĹi uĹenicima da svoje obrazovne potrebe zadovolje na adekvatan naĹin, jaĹaju zaġitni faktori u samoj ġkolskoj sredini. Pomenute vrste nastave su znaĹajne stoga ġo omoguĹavaju uĹenicima da, u skladu sa svojim potrebama i moguĹnostima postignu odgovarajuĹe obrazovne rezultate. Dok izborna i fakultativna nastava omoguĹavaju uĹenicima da se opredele za pojedine nastavne predmete na osnovu slobodnog izbora i liĹnih interesovanja, putem dodatne i dopunske nastave ostvaruje se pruĹanje dodatnih vidova podrġke uĹenicima u skladu sa njihovim potrebama.

Ostvarivanje preventivne funkcije škole putem vannastavnih aktivnosti.

Vaspitno-obrazovne aktivnosti, koje ne pripadaju nastavnom radu, a namenjene su uĹenicima i njihovom vaspitanju i obrazovanju, sastavni su deo ġkolskog programa i Ĺine ih slobodne aktivnosti uĹenika; uĹeniĹke zajednice; uĹeniĹka tela, organi i udruĹenja; druġveno-koristan i proizvodni rad uĹenika; deĹje i omladinske organizacije; korektivni pedagoġki rad i profesionalna orijentacija (Hebib i SpasenoviĹ, 2011). Navedene aktivnosti moĹemo imenovati kao vannastavne aktivnosti i za uĹeġe u njima uĹenici se opredeljuju prema svojim interesovanjima, sklonostima, potrebama i moguĹnostima. Slobodne aktivnosti, prema svom sadrĹaju, mogu se podeliti na nauĹno-istraĹivaĹke, kulturno-umetniĹke, tehniĹko-proizvodne i sportsko-rekreativne, a njihovi organizacioni oblici rada mogu biti sekcije, klubovi, grupe itd. (Hebib i SpasenoviĹ, 2011). UĹeniĹke zajednice mogu da se formiraju na nivou odeljenja, razreda i ġkolskog kolektiva sa ciljem podsticanja uĹeniĹkog samoorganizovanja i aktivnijeg ukljuĹivanja uĹenika u rad i Ĺivot ġkole. UĹeniĹka tela, organi, udruĹenja, kao i uĹeniĹke zajednice, doprinose samoorganizovanju uĹenika, njihovom uĹeġu u radu i Ĺivotu ġkole i

unapređivanju prava i interesa učenika (Hebib i Spasenović, 2011). Jedan od značajnijih oblika ove vrste organizovanja učenika jeste učenički parlament koji u značajnoj mjeri doprinosi participaciji učenika u donošenju odluka koje su značajne za njihov rad i boravak u školi. Društveno-koristan i proizvodni rad učenika, omladinske organizacije i ostali oblici vannastavnih aktivnosti u funkciji su uspostavljanja i vrženja veza učenika, škole i zajednice; prosocijalnog angažovanja učenika u školi i lokalnoj sredini; podsticanja participacije učenika i zadovoljavanja njihovih različitih potreba i interesovanja. Jedan od značajnih ciljeva vannastavnih aktivnosti može biti razvijanje spremnosti da se pomaže drugima, te se mogu planirati i organizovati volonterske aktivnosti učenika u školi ili lokalnoj zajednici ili formirati učenički klubovi ili grupe u okviru kojih učenici mogu dobiti vrjednjačku podršku ili pomoć u rješavanju problema različitih vrsta (Fredericks & Eccles, 2006).

Jedna od osnovnih karakteristika vannastavnih aktivnosti jeste da su one, kao dio školskog programa, strukturirane, odnosno planirane, organizovane i vođene aktivnosti. Strukturirane aktivnosti definišu se kao aktivnosti koje se organizuju u okviru jedne grupe učenika koja se okuplja najmanje jednom nedeljno u određeno vreme, njen rad vodi najmanje jedna odrasla kompetentna osoba, odnosno nastavnik, i usmerene su ka razvoju učeničkih vještina, sklonosti i sposobnosti (Fredericks & Eccles, 2006; Gottfredson et al., 2007; Mahoney, 2000; Mahoney & Stattin, 2000). Strukturirane vannastavne aktivnosti odvijaju se u socijalnom kontekstu koji sadrži različite socijalne činioce koji mogu da doprinesu angažovanosti učenika i pozitivne vrjednjačke interakcije, podršku od strane članova porodice i usmeravanje, vođenje i podršku od strane nastavnika (Mahoney & Stattin, 2000). Ove odlike vannastavnih aktivnosti predstavljaju značajne pretpostavke u ostvarivanju pozitivnih razvojnih ishoda, a samim tim i njihove preventivne uloge.

U odnosu na učešće u strukturiranim vannastavnim aktivnostima, angažovanje učenika u neorganizovanim i nestrukturiranim aktivnostima u slobodnom vremenu pruža značajno više prilika za preuzimanje i usvajanje nepoželjnih obrazaca ponašanja (Mahoney & Stattin, 2000). Nalazi istraživanja ukazuju da se mladi, koji ne učestvuju u vannastavnim aktivnostima u školi (ili lokalnoj zajednici), nalaze u znatno većem riziku za negativne ishode u ponašanju i razvoju (Gilman et al., 2004). Nestrukturirano

slobodno vreme, koje se često provodi u društvu problematičnih vršnjaka i koje je ličeno nadzora odraslih, povezano je sa prisustvom visokog stepena nepoželjnih ponašanja (Eggert & Harting, Zill et al., prema: Gilman et al., 2004; Mahoney & Stattin, 2000). Prema tome, vannastavne aktivnosti mogu značajno da doprinesu prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, jer podržavaju i prosocijalno ponašanje, osećaj pripadnosti školi i ličnog zadovoljstva, doprinose razvoju rezilijenci kod dece i mladih (Gilman et al., 2004).

Učeljem u vannastavnim aktivnostima postižu se sledeći pozitivni efekti:

- strukturira se slobodno vreme dece i mladih, uspostavljaju se veze sa kompetentnim odraslim osobama i prosocijalnim vršnjacima (Csikszentmihaly et al., Fletcher et al., prema: Mahoney & Stattin, 2000; Gilman et al., 2004; Gottfredson et al., 2007);
- razvijaju se veštine, sposobnosti, lične sklonosti i interesovanja (Cooley et al., prema: Gilman et al., 2004; Jones & Offord, Csikszentmihaly, prema: Mahoney & Stattin, 2000; Mahoney, 2000);
- kreiraju se prilike u kojima se učenici osećati kompetentno i prihvaćeno (Eder et al., Kinney, prema: Mahoney & Stattin, 2000);
- doprinosi se formiranju pozitivne slike o sebi kod učenika (Durlak et al., 2010; Gottfredson et al., 2007);
- razvijaju se pozitivni stavovi učenika prema školi (Durlak et al., 2010), umanjuje stepen behanja iz škole i napušćanja školovanja, jer nalazi pokazuju da su mladi kod kojih su rizićni faktori prisutni u visokom stepenu, a koji učestvuju u najmanje jednoj vannastavnoj aktivnosti, u znatno manjem riziku da napuste školovanje u odnosu na one koji ne učestvuju u vannastavnim aktivnostima, a takoće su óvisoko rizićni (Gilman et al., 2004; Mahoney, 2000).

Učelje u vannastavnim aktivnostima posebno je znaćajno za decu i mlade kod kojih je prisutan izvestan rizik da se u njihovom ponašanjju razvijju nepoželjni obrasci, jer predstavlja potencijal koji menja dinamiku i strukturu njihovih socijalnih odnosa (Mahoney, 2000). Socijalni odnosi, koji se uspostavljaju putem učelja u vannastavnim aktivnostima, imaju ključnu ulogu u prevazilaćenju teškoća u ponašanjju i razvoju dece i

mladih, ali pod uslovom da u ovim aktivnostima učestvuju i značajne osobe iz njihovog okruženja, posebno vršnjaci sa kojima imaju razvijene bliske i pozitivne odnose (Mahoney, 2000). Kod ove dece, pozitivnim ishodima u ponašanju doprinosi i interakcija sa kompetentnim odraslim osobama, tj. nastavnicima, kroz koju se usvajaju nova saznanja, veštine, vrednosti, bogate socijalni odnosi i preuzimaju modeli poželjnih i očekivanih ponašanja (Gilman et al., 2004).

Međutim, učestvovanje u vannastavnim aktivnostima zasniva se na dobrovoljnosti i slobodi izbora, a pokazalo se da se u vannastavne aktivnosti uključuju mladi koji su usvojili i ispoljavaju pozitivno socijalno ponašanje, dok se mladi kod kojih su prisutni rizici za razvoj nepoželjnih obrazaca ponašanja znatno ređe uključuju u ove aktivnosti ili znatno ređe odustaju od učešća u njima (Gottfredson et al., 2007). Oslanjajući se na ove nalaze, nameće se zaključak da grupa dece i mladih, za koju je učestvovanje u vannastavnim aktivnostima izuzetno važno u procesu podsticanja pozitivnih razvojnih mehanizama, često nije obuhvaćena njima, te je lišena njihovih pozitivnih efekata. Iz toga proizilazi značajna implikacija za delovanje nastavnika i stručnih saradnika koja ukazuje na važnost pravovremenog identifikovanja dece i mladih sa problemima u ponašanju, njihovog motivisanja i uključivanja u vannastavne aktivnosti u kojima će se osećati prihvaćeno i uspešno, čime se umanjuje verovatnoća njihovog odustajanja od učešća u njima.

Uticaj vannastavnih aktivnosti na ponašanje i razvoj učenika je kompleksan, te se ne može posmatrati izolovano od ukupnosti razvojnih uslova (Gilman et al., 2004; Mahoney, 2000). Faktori koji doprinose pozitivnim efektima učešća učenika u vannastavnim aktivnostima jesu školska klima i veličina škole, jer u velikim školama i u školama u kojima vlada loša školska klima učenici manje učestvuju u vannastavnim aktivnostima (Marsh, McNeal, prema: Gilman et al., 2004); zastupljenost raznovrsnih vannastavnih aktivnosti u školi (Eccles & Barber, Eder & Kinney, prema: Gilman et al., 2004); individualne karakteristike učenika (Burnett, prema: Gilman et al., 2004); spremnost i volja roditelja da podrže i podstaknu učenike da učestvuju u vannastavnim aktivnostima (Mahoney, 2000; Mahoney & Stattin, 2000). Takođe, motivacija nastavnika da se angažuju u vannastavnim aktivnostima (i motivišu same učenike da se uključe) značajno utiče na kvalitet i prihvaćenost aktivnosti od strane učenika. Lična

helja da ul'estvuju i uspeh koji ostvaruju ul'egl'em u vannastavnim aktivnostima, kao i podrška vrđnjaka, roditelja i nastavnika u tom procesu, jesu najzna'ajnji preduslovi ul'eni'kog anga'ovanja u ovim aktivnostima i postizanja zapa'enijih preventivnih efekata.

Da bi ul'egle u vannastavnim aktivnostima dalo o'ektivane rezultate, va'no je da ul'enici u kontinuitetu i du'em vremenskom periodu ul'estvuju u njima (Fredericks & Eccles, 2006; Mahoney, 2000). Konzistentno i kontinuirano anga'ovanje ul'enika u vannastavnim aktivnostima povezano je sa mnogo povoljnijim razvojnim ishodima u odnosu na povremeno anga'ovanje, gto se mo'e objasniti time da je potrebno vreme kako bi se razvili podr'avaju'i, topli i na uzajamnom uva'avanju zasnovani odnosi sa nastavnicima i vrđnjacima, usvojili obrasci socijalno prihvatljivih i po'heljnih pona'anja i razvile odre'ene ve'ine i sposobnosti (Durlak & Wells, Eccles & Gootman, Marshall, prema: Fredericks & Eccles, 2006).

Broj i raznovrsnost vannastavnih aktivnosti u koje se deca i mladi uklju'uju je tako'le zna'ajan uslov koji doprinosi razvijanju pozitivnog odnosa prema gkoli, sticanju razli'itih pozitivnih socijalnih iskustava, pozitivnijim i bogatijim vrđnja'kim interakcijama, pro'irivanju saznanja i iskustava u razli'itim oblastima (Fredericks & Eccles, 2006). Sa druge strane, uklju'ivanje ul'enika u veliki broj vannastavnih aktivnosti mo'e biti kontraproduktivno za postizanje zadovoljavaju'eg gkolskog uspeha, a mogu'e obja'ljenje takvih posledica prekomernog anga'ovanja u ve'em broju vannastavnih aktivnosti le'i u tome da one oduzimaju detetu mnogo vremena koje bi, zapravo, trebalo da posveti izvr'avanju gkolskih obaveza (Fredericks & Eccles, 2006; Gilman et al., 2004). Nalazi istra'ivanja ukazuju da ul'egle ul'enika u jednoj ili vi'e vannastavnih aktivnosti ima pozitivne uticaje na manje ispoljavanje nepo'heljnih pona'anja (Mahoney, 2000; Mahoney & Stattin, 2000). To zna'i da ul'enici treba u skladu sa svojim interesovanjima, potrebama i mogućnostima da se opredeljuju za optimalan broj vannastavnih aktivnosti koji ih ne'e preopteretiti, ometati izvr'avanje gkolskih i drugih obaveza i prouzrokovati kontraproduktivne efekte, a gkola treba da ponudi raznovrsne vannastavne aktivnosti kojima e se zadovoljiti razli'ite potrebe ul'enika.

Nastavne i vannastavne aktivnosti imaju veliki potencijal da unaprede i podrže zdrav životni stil i prosocijalna ponašanja učenika. S obzirom na to da se ovim aktivnostima ostvaruju pozitivni uticaji na ponašanje i razvoj učenika, putem njih se jačaju zaštitni faktori u školskoj sredini. Između ostalog, one kod učenika doprinose razvijanju socijalnih vještina i kompetencija, boljem školskom uspehu, većem samopouzdanju i samopoštovanju, konstruktivnom i kreativnom korišćenju slobodnog vremena i sl. Nastavne aktivnosti imaju posebno značajno mesto u identifikaciji dece i mladih kod kojih je prisutan različit stepen rizika za razvoj nepoželjnih obrazaca ponašanja i preduzimanju adekvatnih mera u nastavnom procesu, kojima je cilj da se njihove potrebe zadovolje na adekvatan način i da se prevaziđu potencijalne ili prisutne teškoće u ponašanju. U nastavnom procesu mogu da se uoče sklonosti i interesovanja učenika za pojedine vannastavne aktivnosti, koje pružaju učenicima mogućnost zadovoljavanja svojih specifičnih interesa, potreba i sklonosti. Na taj način, vannastavnim aktivnostima može da se ostvari niz pozitivnih promena u ponašanju učenika.

Nastavne i vannastavne aktivnosti imaju potencijal da ostvaruju preventivno delovanje na univerzalnom, selektivnom i indikovanom nivou, a njihov uspeh u postizanju adekvatnih rezultata u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika zavisi od organizacionih i kontekstualnih faktora školske sredine. Pored neposrednih pozitivnih efekata koje nastavne i vannastavne aktivnosti imaju po ponašanje i razvoj učenika, njihov značaj ogleda se i u tome što pružaju značajan prostor za realizaciju različitih preventivnih mera i aktivnosti.

2.2. Uloga različitih aktera školskog rada u ostvarivanju preventivne funkcije škole

U ostvarivanju preventivne funkcije škole važnu ulogu imaju svi značajni akteri vaspitno-obrazovnog procesa: nastavnici, učenici, roditelji i relevantni subjekti lokalne zajednice. Njihova uloga u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika određena je njihovim položajem i ulogama koje zauzimaju i ostvaruju u celokupnom vaspitno-obrazovnom radu škole. Položajem i ulogama, koje zauzimaju i obavljaju različiti akteri školskog rada i života, određeno je njihovo mesto u socijalnom sistemu škole; definisana prava, obaveze i odgovornosti, kao i obavljanje određenih aktivnosti (obaveznih i onih na koje imaju pravo) i uspostavljanje odnosa sa drugim akterima sistema (Hebib, 2009; Krnjajić, 2002). Niz činilaca određuje uloge pojedinih učesnika školskog rada i života, kao što su: opšte prihvaćena shvatanja o funkciji i zadacima škole i ulozi nastavnika, učenika ili roditelja u vaspitno-obrazovnom procesu; zakonska i programska osnova školskog rada; način funkcionisanja i organizacije rada u školi; kvalitet interpersonalnih odnosa; lična svojstva članova školskog kolektiva, roditelja itd. (Havelka, prema: Hebib, 2009). Pojedini činilaci mogu da otežavaju (ili podstiču) efektivno delovanje učesnika školskog rada i života u pravcu ostvarivanja njihove preventivne uloge.

Da li le postojele uloge učesnika vaspitno-obrazovnog rada doprineti ostvarivanju preventivne funkcije škole zavisi od sledećih determinanti: zasnovanosti uloga na zakonskim propisima i definisanim obavezama i pravima; obeležjima kulture i tradicije lokalne sredine i same škole; obrazaca ponašanja koji se neguju u školskoj sredini; razumevanja vlastite i uloga drugih osoba; interpersonalnih odnosa koji doprinose ili otežavaju ostvarivanje pojedinih uloga (Hebib, 2009). U daljem tekstu, pokušaćemo da sagledamo uloge ključnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa u ostvarivanju preventivne funkcije škole, sa aspekta njihovog učešća u različitim školskim aktivnostima.

2.2.1. Uloga nastavnika i stručnih saradnika u ostvarivanju preventivne funkcije škole

Nastavnik realizuje nastavne aktivnosti koje predstavljaju centralne aktivnosti kojima se ostvaruje osnovna funkcija škole (Hebib, 2009). Osim toga, on realizuje vannastavne aktivnosti koje su, takođe, u funkciji ostvarivanja vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka škole. S obzirom na tu činjenicu, uloga nastavnika u školskom radu i životu je izuzetno kompleksna. Postoje različiti pristupi u klasifikovanju uloga nastavnika, u kojima je prisutno nastojanje da se istakne složenost i različitost aktivnosti i obaveza koje se postavljaju pred nastavnika. Polazeći od aktivnosti koje su u osnovi njegove uloge, uloga nastavnika se deli na ulogu nastavnika u nastavi (kreator, organizator, realizator, inovator, motivator, mentor, saradnik, rukovodilac, model, ocenjivač itd.) i na ulogu nastavnika u školi (član školskog kolektiva, stručnjak za nastavu, istraživač, kreativni saradnik itd.) (Havelka, 2000). U ovoj klasifikaciji istaknute su i razdvojene uloge nastavnika u nastavi i u celokupnom radu i životu škole, dok u sledećoj klasifikaciji, o kojoj će biti reči, nema te podvojenosti, te se stiče utisak da se prevashodno bazira na ulogama nastavnika u nastavnom procesu. U njoj se izdvaja nekoliko aspekata uloge nastavnika: 1) nastavnička uloga (nastavnik kao predavač, organizator nastave, partner u pedagoškoj komunikaciji i stručnjak za svoju oblast); 2) motivaciona uloga (motivisanje učenika za rad, održavanje i korigovanje postojećih interesovanja i razvijanje novih); 3) uloga evaluatora (školskih postignuća i ponašanja učenika)⁴ 4) saznavno-dijagnostička uloga (dijagnosticiranje individualnih sposobnosti, preferencija, talenata, uzrasnih karakteristika i sl.); 5) uloga regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi, u nastavnim i vannastavnim aktivnostima (način regulisanja discipline, pravilnost u odnosima sa učenicima, podsticanje saradničkih odnosa, poznavanje socijalnog statusa učenika, prenošenje određenog sistema vrednosti i pružanje socijalnog modela ponašanja); 6) uloga partnera u afektivnoj interakciji (razumevanje potreba i emocija učenika i način njihovog izražavanja; pružanje pomoći učenicima u prihvatanju i konstruktivnom nošenju sa osnovnim ljudskim emocijama;

⁴ U izdvajanju uloge evaluatora pominje se uloga nastavnika u evaluaciji rada i ponašanja učenika, mada ništa manje značajna nije ni uloga nastavnika u samoevaluaciji svoga rada i ponašanja prema učenicima i ostalim članovima školskog kolektiva.

ul'estalost pozitivnih i negativnih verbalnih ili neverbalnih reakcija na del'je ponašanje; dijagnosticiranje problema i preduzimanje akcija za pomoć detetu, u zavisnosti od stepena ispoljenog problema i po'ev od razgovora sa detetom, roditeljima, pedagoško-psihološkom slušbom, do upu'ivanja u specijalizovanu ustanovu za pružanje pomoći) (Ivić i sar., 2001).

Jedan od mogućih pristupa u tumačenju uloge nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, koji je zasnovan na izdvajanju osnovnih komponenata njegove uloge (uloga nastavnika u funkcionisanju socijalnog sistema škole, uloga nastavnika u kreiranju i realizaciji školskog programa, uloga nastavnika u organizaciji rada i života škole i uloga nastavnika u procesu upravljanja i rukovođenja školskim radom i životom) (Hebib, 2009), smatramo posebno značajnim s obzirom na to da se njime, između ostalog, ističe uloga nastavnika u procesu planiranja i organizacije vaspitno-obrazovnog rada. Sa stanovišta važnosti participacije svih značajnih aktera školskog rada i života u svim fazama preventivne delatnosti, pa i u procesu njenog planiranja, ova uloga nastavnika jeste važna pretpostavka njegovog efektivnog i aktivnog učešća u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika.

Za prikaz navedenih klasifikacija nastavničkih uloga opredelili smo se stoga što se u svakoj navedenoj ulozi nastavnika prepoznaje mogućnost njegovog delovanja u pravcu prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Od pristupa nastavnika različitim ulogama i organizatora, kreatora, saradnika, regulatora socijalnih odnosa, partnera u afektivnoj interakciji, modela poželjnog i otežavanog ponašanja - koje se od njega otekuju u vaspitno-obrazovnom procesu zavisi u kojoj meri će doprinositi ostvarivanju pozitivnih vaspitnih i obrazovnih ishoda.

Nastavnik svoju ulogu u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika ostvaruje tako što primenjujući odgovarajuće metode i oblike rada podstiče motivaciju i aktivno učešće učenika u nastavnom procesu; razvija saradničke odnose i pozitivne vržnjačke interakcije (razvijanjem osećaja pripadnosti i prihvaćenosti u vržnjačkom kolektivu, pružanjem podrške i pomoći u zajedničkom radu); doprinosi razvoju socijalnih i komunikacijskih veština. Razumevanjem emocija ili potreba i problema učenika i pružanjem različitih vidova pomoći i podrške, nastavnik unapređuje interpersonalne odnose sa učenicima koji su pretpostavka njegovog uspešnog vaspitnog i obrazovnog

delovanja. U suprotnom, ukoliko je nastavnik nedosledan u svom ponašanju i odnosu prema učenicima ili ukoliko nema dovoljno razumevanja i nije zainteresovan za potrebe učenika može doprineti javljanju nezadovoljstva kod učenika koje se može negativno odraziti na odnos prema nastavniku, školska postignuća, redovnost pohađanja nastave, poštovanje pravila ponašanja i sl.

Ulogu nastavnika u prevenciji nepoželjnih ponašanja možemo posmatrati na dva načina: kao individualno delovanje i kao delovanje u stručnim organima škole. Individualno preventivno delovanje nastavnika ostvaruje se, pre svega, njegovim angažovanjem u nastavnim i vannastavnim aktivnostima u kojima on, razumevanjem sopstvene uloge u vaspitno-obrazovnom procesu, shvatanjem funkcije nastave (i drugih školskih aktivnosti), svojim ponašanjem, odnosom prema normama i pravilima ponašanja, socijalnim odnosima koje gradi sa učenicima, ostvaruje odgovarajući uticaj na ponašanje i razvoj učenika, a samim tim i na prevenciju nepoželjnih ponašanja.

Da bismo objasnili ulogu nastavnika kao pojedinca u prevenciji nepoželjnih ponašanja, važno je pomenuti da vaspitno-obrazovni rad u školi ostvaruju nastavnici razredne i predmetne nastave. Predmetni nastavnici mogu imati i funkciju odeljenjskog starešine, a nastavnici razredne nastave svojim delovanjem ostvaruju ulogu predmetnih nastavnika i odeljenjskog starešine.

Preventivno delovanje predmetnih nastavnika ogleda se u njihovom pristupu predmetnoj nastavi, koji je takav da se u nastavnom procesu uvažavaju uzrasne, razvojne, sazajne potrebe učenika i kreira podstičući, saradnička atmosfera u odeljenju (ostvarivanje uloga nastavnika o kojima je već bilo reči). Odeljenjske starešine imaju zahtevniju ulogu u ostvarivanju svoje preventivne funkcije, s obzirom na to da prate redovnost pohađanja nastave, uspeh i vladanje učenika svog odeljenja. Odeljenjski starešina treba da prati individualni razvoj svakog učenika; ostvaruje uvid u porodične, socijalne, materijalne i druge uslove života učenika; uspostavlja saradničke odnose sa porodicom učenika, koji omogućavaju razmenu informacija o ponašanju učenika u školskim i porodičnim uslovima, identifikaciju specifičnih potreba ili potencijalnih teškoća u savladavanju nastavnih sadržaja, ponašanju i razvoju. Formirajući jednu potpuniju sliku o individualnim i porodičnim karakteristikama svakog učenika, odeljenjski starešina upoznaje i predmetne nastavnike sa njima, kako bi mogli da ih

uvažavaju u nastavnom procesu i da na osnovu njih zasnivaju individualizovani pristup u radu. Pored toga, odeljenjski starešina, poznavajući individualne i porodične karakteristike svojih učenika, može da realizuje određene aktivnosti koje mogu biti u funkciji podsticanja prosocijalnih oblika ponašanja učenika.

Nastavnici, u radu sa učenicima, dolaze do određenih zapažanja i saznanja koja, učešćem u radu stručnih organa škole, razmenjuju sa kolegama i stručnim saradnicima. Zajedničkim delovanjem u stručnim organima škole, oni utvrđuju potrebe za preduzimanjem (ili unapređivanjem) odgovarajućih preventivnih mera i aktivnosti.

Stručni organi škole mogu da se obrazuju na nivou škole (u njihovom radu učestvuju svi nastavnici), na nivou odeljenja (u njihovom radu učestvuju svi nastavnici koji realizuju nastavu u jednom odeljenju), na nivou pojedinih predmeta ili predmetnih oblasti (u njihovom radu učestvuju svi nastavnici koji izvode nastavu iz istog ili srodnih predmeta u okviru iste predmetne oblasti), na nivou konkretnih zadataka škole koji su u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada škole (formiranje timova nastavnika čiji je osnovni zadatak planiranje daljeg razvoja škole, unapređivanje vaspitne ili preventivne funkcije škole i sl.). Jedan od osnovnih zadataka stručnih organa škole jeste da analiziraju efekte vaspitno-obrazovnog rada i na osnovu njih planiraju i preduzimaju mere za njegovo unapređivanje. Teme koje treba da zauzimaju značajno mesto u radu stručnih organa škole (koje čine nastavnici različitog profesionalnog iskustva u radu i realizaciji nastavnih i vannastavnih aktivnosti) tiču se teškoća sa kojima se nastavnici susreću u svom radu, kao što su disciplinski problemi, teškoće u učenju i komunikaciji između nastavnika i učenika ili nastavnika i roditelja (Olweus, 1998). To je prilika da se proceni postojeće stanje u školi, uspešnost primenjenih mera i potreba za ulaganjem dodatnih napora, što pretpostavlja planiranje mera koje treba preduzeti u narednom periodu.

Dok stručni organi na nivou škole imaju značajnu ulogu u identifikaciji potrebe za preduzimanjem preventivnih mera namenjenih svim učenicima škole (ili učenicima određenog uzrasta), stručni organi na nivou odeljenja mogu da doprinesu preventivnom delovanju koje je usmereno ka pružanju pomoći pojedinim učenicima. Zajedničkim delovanjem u stručnim organima koji se formiraju na nivou jednog odeljenja, nastavnici mogu efektivnije da ostvaruju preventivno delovanje u tom odeljenju, tako što

razmenom informacija i iskustva koje imaju u radu sa učenicima mogu bolje da upoznaju učenike i prepoznaju i identifikuju one koji su u izvesnom riziku da se kod njih ispolje problemi u ponašanju, pa samim tim i uspešnije deluju na selektivnom i indikovanoj nivou prevencije.

Sudelovanjem u radu stručnih organa škole, nastavnici mogu i treba da postignu saglasnost u pogledu definisanja zajedničkog stava prema nepoželjnim (i poželjnim) ponašanjima i njihovog tretmana, odnosno plana delovanja. Na taj način, zauzimanjem jedinstvenog stava prema nepoželjnim ponašanjima i načinima njihovog suzbijanja, ostvaruje se jedna od značajnih pretpostavki efektivnog planiranja i ostvarivanja preventivnih mera i aktivnosti.

Objedinjavanjem nastavnikovog individualnog delovanja i učesnika u radu stručnih organa škole, mogu se izdvojiti osnovne komponente njegove uloge u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika:

- identifikovanje različitih grupa učenika, počev od onih koji su iza granicama normativnog razvoja, do učenika kod koji su prisutni rizici za razvoj nepoželjnih obrazaca ponašanja ili sama nepoželjna ponašanja (Walker et al., prema: Walker & Shinn, 2002);
- uočavanje potrebe za preduzimanjem odgovarajućih preventivnih mera na različitim nivoima (na nivou škole, odeljenja i pojedinca), a na osnovu uvida u potrebe, sklonosti, interesovanja, probleme svojih učenika;
- učesnike u planiranju i programiranju, realizaciji, praćenju i unapređivanju preventivnih mera i aktivnosti, kao i njihovih ostvarenih efekata.

Prevencija nepoželjnih ponašanja učenika nije samo obaveza i odgovornost nastavnika, jer oni, kao članovi školskog kolektiva i stručnih organa škole, timski deluju u procesu ostvarivanja preventivne funkcije škole. Značajnu ulogu, u pružanju podrške i pomoći nastavnicima u izvršavanju njihovih obrazovnih, vaspitnih i preventivnih zadataka, imaju stručni saradnici škole, odnosno pedagozi i psiholozi. Stručni saradnici, zajedno sa nastavnicima i drugim učesnicima vaspitno-obrazovnog rada, učestvuju u stvaranju uslova za efektivno ostvarivanje vaspitno-obrazovnog rada; praćenju školskih postignuća, ponašanja i razvoja učenika; preduzimanju odgovarajućih mera u cilju unapređivanja vaspitnih i obrazovnih rezultata. Takođe, stručni saradnici pružaju

podršku nastavnicima, roditeljima, učenicima u ostvarivanju njihovih obaveza, prava i odgovornosti.

Kroz različite oblike saradnje sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, stručni saradnici stiču uvid u školska postignuća, potrebe i interesovanja učenika; njihove odnose sa vršnjacima i nastavnicima; karakteristike porodičnog života i sl. Na osnovu toga, oni, zajedno sa nastavnicima, učestvuju u procesu identifikacije učenika kojima su potrebni različiti vidovi podrške u vaspitno-obrazovnom radu, uočavaju potrebe za preduzimanjem određenih preventivnih mera i aktivnosti i učestvuju u njihovom planiranju i realizaciji.

U cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja škole, saradnja između stručnih saradnika i nastavnika može da se usmeri na unapređivanje nastave odabirom metoda i oblika rada kojima će se podsticati aktivno učenje učenika u nastavi, motivisanost za rad, pozitivna interakcija i saradnja u odeljenju; pružanje različitih oblika dodatne podrške učenicima u savladavanju nastavnog gradiva ili prevazilaženja teškoća u ponašanju, interpersonalnim odnosima i sl. Takođe, stručni saradnici predstavljaju izvor podrške i pomoći nastavnicima u prepoznavanju oblasti rada u kojima im je potrebno razvijanje i jačanje kompetencija, kao i planiranju i realizaciji njihovog stručnog usavršavanja u oblasti prevencije nepoželjnog ponašanja učenika.

S obzirom da nastavnici i stručni saradnici sudeluju u procesu planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnog rada, kao i u procesu njegovog praćenja i unapređivanja, može se zaključiti da zajednički deluju i u cilju ostvarivanja preventivne delatnosti škole, počev od identifikacije problema i uzroka u ponašanju učenika; planiranja, programiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti; do praćenja i unapređivanja njihovih efekata. Međutim, da bi prevencija nepoželjnih ponašanja postala važno područje rada nastavnika, stručnih saradnika i njihovog zajedničkog delovanja u stručnim organima škole, važno je da se ispune dva uslova. Prvi uslov jeste da školsko osoblje postane svesno rasprostranjenosti nepoželjnih ponašanja (različitog stepena) među učenicima, a drugi uslov tiče se njihove spremnosti i odlučnosti da sa odgovarajućom ozbiljnošću pristupe menjanju takvog stanja (Olweus, 1998).

2.2.2. Uloga učenika u ostvarivanju preventivne funkcije škole

Za razliku od tradicionalnog, autoritarnog shvatanja uloge učenika u školi po kojem učenici primaju i usvajaju spolja nametnuta pravila, norme, disciplinska rešenja, demokratski i progresivan pristup ulozu učenika u vaspitno-obrazovnom procesu zasniva se na uvažavanju osnovnih deljnih prava na participaciju u procesu donošenja odluka značajnih za njihov rad i život u školi, porodici itd. (Thornberg & Elvstrand, 2012; Wyness, 2009). Međutim, nalazi istraživanja ukazuju da je danas (i pored sve prisutnije tendencije da učenici zauzimaju aktivnu ulogu u procesu vaspitanja i obrazovanja) i dalje široko rasprostranjen pristup koji učenike stavlja u poziciju pasivnih učenika, odnosno primaoca informacija, naloga, zahteva. Pokazalo se da atmosferu u odeljenju najčešće karakteriše disciplinovanje i kontrolisanje učenika, sa nedovoljno zastupljenom participacijom i autonomijom učenika (Denscombe, Jackson, Psunder, prema: Thornberg, 2010). Od učenika se očekuje da slušaju nastavnika, odgovaraju na njegova pitanja i pokušaju da su savladali predviđeno nastavno gradivo (daju i ispravne odgovore) ili da budu tihi i pasivni (Thornberg, 2010). Ovi nalazi, takođe, ukazuju da se među nastavnicima javlja shvatanje da učenici nisu dovoljno zreli i spremni da učestvuju u donošenju važnih odluka. Ovakvo mišljenje nastavnika može predstavljati značajnu prepreku aktivnijem uključivanju učenika u vaspitno-obrazovni proces. Na osnovu pomenutih rezultata istraživanja, može se zaključiti da učenici nedovoljno učestvuju u razmatranju važnih pitanja značajnih za njihov rad i život u školi.

S obzirom na to da učenici predstavljaju najznačajniju komponentu socijalnog sistema škole, u njihov interesu se planira i organizuje njihov vaspitno-obrazovni rad, važno je da njihov glas zauzme važnu ulogu u razvijanju programa i prakse školskog rada (Prout, 2002). U skladu sa stavom da se određene odluke zasnivaju na najboljem interesu deteta, važno je da u tom procesu učestvuju učenici zastupajući i svoje interese i iskazujući svoje potrebe. Stoga je potrebno da učenici imaju priliku da iznesu svoje mišljenje, ideje, sugestije ili neslaganje sa postojećim stanjem u školi po pitanju bilo kog segmenta školskog rada i života, a koji je od značaja za njihov svakodnevni

boravak u školi, učenje i razvoj. Učenici uče i razvijaju se ako aktivno učestvuju i daju svoj doprinos aktivnostima koje se planiraju i realizuju u školi (Thornberg, 2010).

Polazeći od potrebe i važnosti aktivnog sudelovanja učenika u školskom životu, pokušajmo da sagledamo mogućnosti aktivnog učeća učenika u ostvarivanju preventivne funkcije škole. Pružajući učenicima priliku da učestvuju u kreiranju, preispitivanju, modifikovanju pravila i procedura školskog rada i funkcionisanja škole (kao što su pravila ponašanja, sistem nagrada i sankcija), pruža se odraslima (nastavnicima, stručnim saradnicima) prilika da razumeju život učenika u školi, njihove sklonosti, interesovanja i potrebe (Thornberg, 2012). Na saznanjima o potrebama, interesovanjima i sklonostima učenika, treba da se zasniva planiranje preventivnih mera i aktivnosti, uključivanjem i samih učenika u taj proces. Na taj način, potpunije se sagledavaju različiti problemi učenika sa kojima se suočavaju tokom svog odrastanja, što, između ostalog, treba da bude predmet preventivnog delovanja škole.

Svoje aktivno učeće u procesu prevencije nepoželjnih ponašanja učenici mogu da ostvaruju kroz delovanje učeničkih tela i organa putem kojih, preko svojih predstavnika koje biraju oni sami, zastupaju svoje interese (Wyness, 2009). Učenička tela i organi mogu da se formiraju na nivou odeljenja, razreda i škole⁵, s tim što je na nivou škole moguća podeljenost učeničkih organa prema dominantnim uzrasnim grupama (npr. učenički organi koji zastupaju interese učenika mlađeg i starijeg školskog uzrasta). U školi, uzrast predstavlja važan distinktivni faktor i ključni princip u organizaciji učeničkih grupa ili kolektiva, pa otuda i mogućnost formiranja učeničkih tela i organa koji će zastupati različite uzrasne interese i potrebe učenika. Formiranje i rad učeničkih tela iniciraju i nadgledaju nastavnici (Wyness, 2009). Od nastavničkih shvatanja uloge, funkcije i značaja učeničkih zajednica, tela i organa u procesu

⁵ U našim školskim institucijama, oblici učeničkog organizovanja su zajednice učenika i učenička tela i organi. Zajednice učenika formiraju se na nivou odeljenja, razreda i škole (odeljenjska, razredna i zajednica učenika škole) sa ciljem da doprinesu učeničkom samoorganizovanju, ostvarivanju plana i programa vaspitno-obrazovnog rada i aktivnijem uključivanju učenika u celokupan rad i život škole. Učenička tela i organi formiraju se s ciljem unapređivanja prava i interesa učenika (Hebib i Spasenović, 2011). Učenički parlament predstavlja jedno takvo reprezentativno telo učenika kojim se delovanjem ostvaruje njihovo pravo na participaciju u školskom radu i životu. Prema *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009), učenici imaju pravo da učestvuju u radu organa škole (član 103), da obrazuju odeljenjske zajednice u okviru odeljenja (član 104.) i da u poslednja dva razreda osnovne škole i u srednjoj školi organizuju učenički parlament kojim udruživanjem može da se formira zajednica učeničkih parlamenata (član 105.).

odlučivanja, kreiranja i unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada, zavisile odnos učenika prema ovim oblicima učenikog organizovanja, kao i njihovo razumevanje sopstvene uloge u njima i u radu i životu škole.

Dva su značajna uslova koja predodređuju spremnost učenika da preuzmu značajniju ulogu u različitim oblicima učenikog organizovanja: podrška nastavnika koji kreira pozitivnu i podstiču klimu za rad i vrgnjačka podrška koja se ogleda u pozitivnim interakcijama koje se odlikuju razmenom ideja, mišljenja i stavova, prijateljskim i saradničkim odnosima (Pearce & Larson, 2006). Doprinos učenikih zajednica, tela i organa unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada (samim tim i preventivne funkcije škole) uslovljen je općom klimom u školi, koja utiče na slobodu iznošenja i uvažavanja učenikih stavova, mišljenja i ideja u svakodnevnim školskim aktivnostima.

Ukoliko su ostvareni uslovi za aktivno učeće učenika u radu i životu škole, njihova reprezentativna tela i organi imaju mogućnost da učestvuju u planiranju, realizaciji i evaluaciji školskih aktivnosti (u zajedničkom radu sa nastavnicima), kao i da pokrenu različite inicijative i predlažu vannastavne i vanškolske aktivnosti (Hebib, 2009). U tom smislu, učenici putem svojih predstavnika u učenikim telima i organima mogu da učestvuje u planiranju preventivnih mera i aktivnosti, tako što će iz perspektive učenika (njihovih potreba, interesovanja...) dati mišljenje o preventivnim aktivnostima koje se realizuju ili je njihova realizacija u planu, ali i da iznesu svoje predloge o preventivnim aktivnostima za koje procenjuju da bi dale pozitivne rezultate. Na taj način, aktivnim učesnikom učenika u svim fazama procesa prevencije (planiranje, realizacija, praćenje i unapređivanje), doprinosi se uspešnijem ostvarivanju preventivne funkcije škole. Uključivanjem učenika u sve faze procesa, izbegava se interpretacija njihovih reči i stavova, a na najbolji mogući način se shvataju i upoznaju njihove potrebe i njihovo viđenje okolnosti školskog rada i života (Sinclair, 2004).

Učenici mogu da učestvuju u razmatranju aktuelnih potreba i planiranju budućih preventivnih mera i aktivnosti putem različitih aktivnosti, koje su u domenu rada učenikih tela različitog nivoa delovanja. Između ostalog, mogu da učestvuju u:

- razmatranju i rešavanju teškoća u učenju i ponašanju učenika;

- razmatranju i davanju predloga za rešavanje teškoća u odnosima između učenika i između učenika i nastavnika;
- donošenju, preispitivanju i modifikovanju pravila ponašanja, nagrada i sankcija koje slede za određene oblike poželjnih i nepoželjnih ponašanja (što pretpostavlja aktivno sudelovanje učenika u identifikaciji i definisanju poželjnih i nepoželjnih oblika ponašanja);
- predlaganju i pokretanju aktivnosti koje bi doprinele stvaranju i razvijanju pozitivne, tolerantne, saradničke atmosfere u odeljenju i školi (različite akcije učenika kao što je uređivanje školskog prostora i sl.).

Učestvovanjem u pomenutim aktivnostima, učenici pomažu u definisanju potrebnih pravaca promena u školi. Pored određenog stepena uticaja, pruža im se mogućnost pravljenja izbora i boljeg razumevanja sopstvenih potreba i želja (Sinclair, 2004). Takođe, unapređuje se proces donošenja odluka, podstiče prihvatanje i poštovanje normi i pravila. Aktivno uključivanje učenika u planiranje preventivne delatnosti škole pretpostavlja informisanje učenika o pitanjima i problemima u odnosu na koje treba doneti određene odluke ili izneti stavove i mišljenje, čime se doprinosi boljem upoznavanju pojedinih segmenata rada i života škole od strane učenika. Na taj način, učenici participiraju u identifikovanju problema i mogućih konstruktivnih rešenja, što doprinosi razvijanju njihovih društveno očekivanih i ispravnih stavova i pogleda na okolnosti u kojima rade i žive.

2.2.3. Uloga porodice i društvene sredine u ostvarivanju preventivne funkcije škole

Porodica i škola predstavljaju dva najznačajnija konteksta deljelog razvoja. Uključivanjem dece u institucionalni proces vaspitanja i obrazovanja neophodno je uspostavljanje saradnje između porodice i institucije (predškolske ili školske ustanove) u cilju pružanja što adekvatnije podrške budućem deljelim razvoju. Delje potrebe ne mogu se posmatrati izolovano od porodičnih okolnosti, te je saradnja škole sa porodicom nužna, posebno kada se radi o deci kod koje su prisutni rizici za razvoj nepoželjnih oblika ponašanja (Beveridge, 2005). Međudnos ova dva konteksta ima

odlučujući u ulogu u usmeravanju i podsticanju deljega razvoja (Patrikakou et al., 2005a). Za aktivno uključivanje roditelja u vaspitno-obrazovni rad škole koriste se različiti termini u veći roditelja, participacija roditelja, saradnja i partnerstvo između porodice i škole u kojima se opisuje širok spektar aktivnosti, ponašanja, ali i različiti nivoi odgovornosti učesnika tog procesa.

Najizrazitije su razlike u tumačenju uveća i participacije roditelja u školskom radu i životu, pri čemu uveća obuhvata one aktivnosti roditelja kojima se pruža podrška školi u ostvarivanju vaspitno-obrazovnog rada, dok participacija pretpostavlja aktivno uveća roditelja u školskim aktivnostima, donošenju odluka i podeli odgovornosti za ishode vaspitno-obrazovnog procesa (Hands, 2013; Smit and Driessen, 2009). Moglo bi se reći da uveća roditelja podrazumeva različite oblike saradnje sa školom, a participacija roditelja u radu i životu škole predstavlja partnerski odnos porodice i škole. Saradnja odnosi podrazumevaju podelu poslova koja se temelji na individualnim kompetencijama i afinitetima, tako da saradnja između nastavnika i roditelja, osim međusobnog informisanja, treba da podrazumeva kooperativno delovanje, koordinaciju aktivnosti itd. (Hebib, 2011). Partnerski odnos između porodice i škole predstavlja najviši stepen saradnje koji se može odrediti kao odnos između dve ili više osoba koji proistekle iz zajedničkih interesa, usmeren je ka zajedničkim ciljevima i bazira se na razmeni i pozitivnoj međuzavisnosti (Pavlović-Breneselović i Pavlovski, prema: Hebib, 2009).

Za pozitivne rezultate vaspitno-obrazovnog rada u školi, neophodni su različiti vidovi uključivanja roditelja u rad i život škole, kako uspostavljanje saradnjičkih, tako i partnerskih odnosa koji zahtevaju zajedničko delovanje i odgovornost i porodice i škole u ostvarivanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva i zadataka škole. Na taj način ostvaruje se niz pozitivnih uticaja na procese i ishode učenja, ponašanje i razvoj učenika. Uspostavljanje kvalitetne saradnje između porodice i škole doprinosi:

- boljem školskom uspehu (Beveridge, 2005; Christenson et al., 2005; Epstein, 1995; Evans, 2013; Fan & Williams, 2010; Froiland et al., 2012; Jeynes, Pushor, prema: Hands, 2013; Patrikakou, 2005a; Reynolds & Clements, 2005; Sheldon & VanVoorhis, 2004; Sheridan & Kratochwill, 2007);

- pozitivnijem odnosu učenika prema školi (Epstein, 1995; Patrikokou, 2005a; Reynolds & Clements, 2005);
- emocionalnom i socijalnom razvoju učenika (Christenson et al., 2005; Froiland et al., 2012; Patrikokou et al., 2005a; Sheldon & VanVoorhis, 2004; Sheridan & Kratochwill, 2007);
- manjem ispoljavanju nepoželjnih ponašanja i razvijanju prosocijalnih oblika ponašanja kod učenika (Christenson, 2005; Froiland et al., 2012; Evans, 2013; Patrikokou et al., 2005a; Sheridan & Kratochwill, 2007).

Iz prethodnog sledi da su saradnja škole i porodice i učelje roditelja u vaspitno-obrazovnom radu škole veoma bitni za prevenciju nepoželjnih ponašanja dece i mladih. Jedan od ciljeva saradnje porodice i škole jeste preventivno delovanje u pravcu kreiranja uslova koji će pogodovati napredovanju učenika u domenu učenja, ponašanja i razvoja (Christenson & Sheridan, prema: Christenson et al., 2005). Postavlja se pitanje na koji način roditelji mogu da se uključe u rad i život škole i time doprinesu ostvarivanju njenog preventivnog delovanja. Polazeći od modela saradnje porodice i škole koji obuhvata različite vidove uključivanja roditelja u proces unapređivanja vaspitnih i obrazovnih ishoda (Epstein, 1995), izdvajamo sledeće oblike učelja roditelja u ostvarivanju preventivne funkcije škole: pohađanje obrazovnih programa namenjenih roditeljima, razmena informacija između roditelja i nastavnika o ponašanju i učenju, učelje roditelja u školskim aktivnostima i u procesu donošenja odluka.

Obrazovni programi namenjeni roditeljima treba da pruže pomoć i podršku roditeljima u obavljanju njihove roditeljske uloge i uspostavljanju porodične klime koja će podržavati pozitivne vaspitne i obrazovne uticaje škole i doprineti uspostavljanju sinhronizovanog vaspitnog delovanja porodice i škole. U tom cilju, škola može da organizuje razna predavanja, tribine, radionice i druge slične aktivnosti kojima će na odgovarajući i način izaći u susret potrebama roditelja.

Uspostavljanjem dvosmerne komunikacije i razmenom informacija o školskim postignućima, radu i ponašanju učenika u školi i kući, stiče se potpuniji uvid u ponašanje deteta u različitim kontekstima (Beveridge, 2005). Sastavni deo tog procesa jeste informisanje roditelja o adekvatnim načinima pružanja pomoći svojoj deci u

izvršavanju školskih obaveza kod kuće; upoznavanje roditelja sa pravilima i procedurama školskog rada i funkcionisanja škole, kojima se postavljaju određeni zahtevi pred njihovu decu i pred njih same; informisanje roditelja o aktivnostima koje se realizuju u školi i društvenoj sredini, kao što su zdravstveni, rekreativni ili programi kulturno-umetničkih aktivnosti i sl. Ove aktivnosti ostvaruju se putem roditeljskih sastanaka, individualnih razgovora sa roditeljima, slanja pismenih izveštaja o radu i ponašanju učenika

Roditelji mogu da učestvuju u školskim aktivnostima tako što pružaju podršku (u skladu sa njihovim mogućnostima, sklonostima, kompetencijama) organizaciji i realizaciji planiranih aktivnosti ili iniciranjem i učešćem u realizaciji nekih novih aktivnosti. Primeri ovih aktivnosti mogu biti angažovanje roditelja u uređenju školskog objekta, organizovanju poseta društvenim institucijama, pokretanju humanitarnih akcija ili osmišljavanju i realizaciji tematskih predavanja koja bi realizovali roditelji.

Učešće roditelja u donošenju odluka (kao i proceni i preispitivanju postojećih i planiranih pravila i procedura školskog rada i funkcionisanja škole) značajnih za ostvarivanje vaspitno-obrazovnog rada pretpostavlja zajedničke akcije roditelja, nastavnika i drugih zaposlenih u školi u ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Kroz različite oblike razmene informacija između porodice i škole moguće je postizanje uzajamnog razumevanja i uspostavljanja zajedničkih pogleda na vaspitno-obrazovni rad škole i uviđanje potrebe za preduzimanjem određenih preventivnih mera i aktivnosti. Učešće roditelja u donošenju odluka podrazumeva formiranje organa čiji sastav čine predstavnici roditelja te škole⁶. Jedan od načina na koji ovi organi (ili tela) mogu da doprinesu ostvarivanju preventivne funkcije škole jeste predlaganje mera za unapređivanje uslova za učenje i odrastanje. Roditelji, kroz konsultativne procese na svim nivoima (odeljenja, razreda, škole) mogu da pruže značajne informacije o ponašanju učenika, njihovim potrebama i interesovanjima i u skladu sa tim ukazu na potrebu preduzimanja odgovarajućih mera kojima bi se podsticala poželjna i suzbijala nepoželjna ponašanja učenika. Roditelji putem svojih predstavnika u organima škole

⁶ Prema *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009), u našim školama obrazuje se savet roditelja u koji se bira po jedan roditelj učenika svakog odeljenja (član 58.). Savet roditelja ima svoje predstavnike u stručnom aktivu za razvojno planiranje, a roditelji mogu da budu uključeni u rad timova koji se obrazuju za ostvarivanje određenog zadatka, programa ili projekta (član 66.). Takođe, organ upravljanja, koji je tripartitativnog sastava, čine tri predstavnika roditelja (član 54.).

moгу da se izjasne o potrebi za određenim obrazovnim sadržajima koji bi doprineli unapređivanju njihovih roditeljskih kompetencija ili proširivanju njihovih saznanja o različitim pitanjima i problemima koji mogu da se jave tokom odrastanja njihove dece.

Putem svojih predstavnika u organima škole, roditelji mogu aktivno da učestvuju u radu i životu škole, što je važno za razvijanje saradničkih i partnerskih odnosa kojima se doprinosi unapređivanju kvaliteta vaspitnog i preventivnog rada u školi, razvijanju svesti o značaju učesnika svih aktera školskog rada i života u podsticanju i razvijanju poželjnih i društveno prihvatljivih oblika ponašanja. Na taj način grade se odnosi uzajamne potpore, pomoći i zajedničke odgovornosti u rešavanju postojećih problema u vaspitno-obrazovnom procesu (Bažil, 2009). S obzirom na mogućnost da roditelji i nastavnici nemaju isto viđenje prirode nepoželjnih i poželjnih ponašanja i da osnovu toga mogu da imaju različiti sistemi vrednosti i uverenja; uključivanje roditelja u procese donošenja odluka, definisanje pravila i procedura školskog rada i funkcionisanja škole može doprineti postizanju usaglašenih stavova i boljem uzajamnom razumevanju (Beveridge, 2005).

Pored porodice, značajnu ulogu u ostvarivanju vaspitno-obrazovnog rada škole ima društvena sredina. Škola i porodica pripadaju društvenoj sredini koja, svojim vrednosnim sistemom, zahtevima i normama, vrši izvestan uticaj na vaspitno i obrazovno delovanje porodice i škole (Kean & Eccless, 2005). Društvena sredina vrši uticaj na proces vaspitanja i obrazovanja uzimanjem učesnika u upravljanju školom i organizaciji njenog vaspitno-obrazovnog rada⁷. Učesnici društvene sredine u radu i životu škole ostvaruje se kroz različite oblike saradnje između škole i pojedinaca ili institucija i organizacija koje deluju u društvenoj sredini (Sanders, 2003). Svaka društvena sredina, posredstvom pojedinaca, grupa, organizacija i institucija, brine o vaspitanju i obrazovanju dece, preuzima deo odgovornosti za njihovu budućnost i predstavlja potencijalne izvore podrške deci, porodicama, školi (Epstein, 2001). Saradnja između škole i društvene sredine ostvaruje se kroz različite oblike podrške učenicima, njihovim porodicama, školi (Sanders, 2003).

⁷ Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) propisano je da upravni organ u nađim školama ima, između ostalih, tri predstavnika jedinice lokalne samouprave (član 54.). Kao i roditelji, predstavnici jedinice lokalne samouprave uključeni su u rad stručnog aktiva za razvojno planiranje i timova koji se obrazuju u cilju ostvarivanja određenih zadataka, programa ili projekata (član 66.).

Aktivnosti društvene sredine usredsređene na pružanje podrške učenicima mogu se odnositi na osnivanje i rad savetovališta za mlade; realizaciju mentorskih programa; organizaciju različitih obrazovnih, kulturnih, umetničkih sadržaja i programa; obezbeđivanje materijalnih sredstava za potkrepljivanje poželjnih ponašanja i podsticanje dece i mladih da učestvuju u prosocijalnim aktivnostima itd. Organizujući i različite aktivnosti namenjene deci i mladima, društvena sredina pruža značajnu podršku i školi i porodici u ostvarivanju njihovih vaspitnih i obrazovnih zadataka. Aktivnosti društvene sredine, njenih relevantnih stručnjaka i institucija, koje su usmerene ka školi i uspešnom ostvarivanju njenog vaspitno-obrazovnog rada tiču se obezbeđivanja različitih sredstava potrebnih za odvijanje školskih aktivnosti, pružanja stručne pomoći u realizaciji različitih školskih aktivnosti unutar škole, ali i organizovanja različitih sadržaja i aktivnosti van školskog prostora. Na taj način, društvena sredina ima značajnu ulogu i doprinos u razvijanju i bogaćenju školskog programa (Epstein, 1995). Aktivnosti putem kojih društvena sredina pruža podršku porodici u procesu vaspitanja dece odnose se na različite obrazovne programe namenjene roditeljima, savetovališta za roditelje, zabavne i rekreativne sadržaje za celu porodicu itd.

Osim pružanja materijalne, tehničke i stručne pomoći u osmišljavanju, planiranju i realizaciji aktivnosti kojima se doprinosi prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih (tj. učenika), relevantni stručnjaci i institucije treba da pružaju značajnu podršku školi i porodici u identifikaciji dece i mladih koji su u izvesnom riziku da ispolje nepoželjne obrasce ponašanja, kao i u identifikaciji zaštićenih lica u detetovom okruženju. Takođe, podrška društvene sredine ogleda se u njenom aktivnom učešću u osmišljavanju mera i aktivnosti kojima bi se intervenisalo na sekundarnom i tercijarnom nivou prevencije. U tom smislu, različiti kulturni, rekreativni ili zdravstveni programi mogu da budu značajna potpora ostvarivanju preventivnih zadataka škole i porodice i zadovoljavanju različitih potreba učenika (Epstein, 1995). Prema tome, ostvarivanjem uspešne saradnje između škole i društvene sredine, koja se odvija u skladu sa potrebama učenika, njihovih porodica i same škole, doprinosi se efektivnosti vaspitnog i obrazovnog rada škole, čime se ostvaruje i njena preventivna uloga koja je integralni deo vaspitno-obrazovnog procesa.

2.3. Pretpostavke ostvarivanja preventivne funkcije škole

2.3.1. Zakonska i programska osnova rada škole kao pretpostavka ostvarivanja njene preventivne funkcije

Nepoželjna ponašanja dece i mladih predstavljaju veoma složen društveni problem, tako da je pitanje njihove prevencije sastavni deo zakonskih i podzakonskih akata koji regulišu različite oblasti društvenog delovanja. U zakonskoj regulativi možemo razlikovati one zakone koji propisuju različite mere i aktivnosti kojima se doprinosi opštoj zaštiti dece i brizi za njih i one koji predstavljaju društvene odgovore za kaznena dela i prekršaje koje su počinili maloletnici (Bađi, 2009). Prevencija nepoželjnih ponašanja dece i mladih zauzima važno mesto u porodičnom, zdravstvenom, prosvetnom, pravosudnom zakonodavstvu, kao i zakonodavstvu u oblasti socijalne zaštite itd.

S obzirom na polazište našeg rada, u tekstu koji sledi razmatraćemo zakonsku osnovu prevencije nepoželjnih ponašanja u oblasti obrazovanja i vaspitanja dece i mladih. Proces vaspitanja i obrazovanja u školskim institucijama predstavlja važnu društvenu delatnost koja, u cilju efikasnog ostvarivanja vaspitno-obrazovnog procesa, zahteva normativnu uređenost (Hebib, 2009). Normativna osnova procesa vaspitanja i obrazovanja u školi sadržana je u zakonskim i programskim dokumentima (zvaničnim i školskim).

Zakonskom regulativom postavljaju se osnove vaspitno-obrazovnog rada u školi, tako što se definišu osnovni principi, ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog procesa; prava, obaveze i odgovornosti učesnika školskog rada i života, kao i procedure i zahtevi u pogledu zaštite učenika od izloženosti različitim negativnim iskustvima i promovisanja prosocijalnih oblika ponašanja. Na taj način, indirektno, postavljaju se temelji ostvarivanja preventivne funkcije škole. Općim principima i ciljevima obrazovanja i vaspitanja, sadržanim u zakonskim dokumentima, može se težići jednakopravnosti; uvažavanju različitih potreba i interesovanja učenika; negovanju saradnje, tolerancije, moralnih vrednosti i poštovanja prava svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Zakonskim dokumentima, a zatim i njihovom razradom i

konkretizacijom putem podzakonskih akata, mogu se propisivati određene mere i zahtevi koji se odnose na prevenciju nepoželjnih oblika ponašanja dece i mladih, podsticanje delovanja zaštitnih lica na dečji razvoj u važnim životnim kontekstima, kao i promociju pozitivnog i prosocijalnog razvoja dece i mladih (Bađi, 2009). To, između ostalog, znači i propisivanje mera i aktivnosti kojima se sprečavaju različiti oblici nasilja, zlostavljanja, zloupotrebe, uznemiravanja, omalovažavanja, narušavanja prava učenika i drugih aktera vaspitno-obrazovnog procesa. S obzirom na to da se na osnovu zakonskih dokumenata planira rad u školi i definišu pravila i procedure kojima se regulišu prava i obaveze učesnika školskog rada i života, njihove aktivnosti i međusobni odnosi, dolazi se do zaključka da je veoma važna zakonska osnova ostvarivanja preventivnog delovanja škole.

Međutim, zakonska osnova kojom se definiše pravac preventivne delatnosti škole nije dovoljan uslov za ostvarivanje njene preventivne funkcije. Za postizanje postavljenih ciljeva prevencije (i vaspitanja i obrazovanja) neophodno je osigurati uslove za sprovođenje zakonskih normi i odredbi u praksi, vršiti evaluaciju mera propisanih postojećim zakonskim propisima i na osnovu toga uočavati potrebu za njihovim preispitivanjem i unapređivanjem (Bađi, 2009).

U procesu ostvarivanja uslova za sprovođenje zakonskih propisa važno mesto zauzima programiranje vaspitno-obrazovnog rada. Programiranje, kao početni korak u realizaciji svake pojedinačne aktivnosti i oblasti rada, važno je stoga što svaka vaspitno-obrazovna aktivnost mora biti pažljivo isplanirana i pripremljena. Iz toga sledi važnost pripremanja i razrade programskih dokumenata na nivou škole u kojima se planiraju školske aktivnosti, predviđaju načini njihove realizacije, praćenja, evaluacije i unapređivanja.

Preventivne aktivnosti, kao i sve druge vaspitno-obrazovne aktivnosti u školi, treba da prođu kroz ključne faze vaspitno-obrazovnog procesa – planiranje i programiranje, realizaciju, evaluaciju i unapređivanje. To znači da se preventivne mere i aktivnosti u školi planiraju i programiraju putem izrade programskih dokumenata (zvaničnih, programskih dokumenata škole i programa rada učesnika vaspitno-obrazovnog procesa). U navedenim dokumentima treba da se postave ciljevi koje treba ostvariti realizacijom određenih aktivnosti; definišu same preventivne mere i aktivnosti,

vreme, mesto i način njihovog ostvarivanja; odrede nosioci, tj. učesnici i njihove uloge u realizaciji preventivnih aktivnosti; načini evaluacije ostvarenih rezultata sa ciljem daljeg unapređivanja i razvijanja preventivne delatnosti škole. Prema tome, u programskim dokumentima koja se razrađuju na nivou škole treba da se utvrdi šta će se i kako raditi u cilju ostvarivanja preventivnog delovanja škole.

Programska dokumenta na nivou škole treba da sadrže različite školske aktivnosti, u okviru kojih i putem kojih može da se ostvaruje preventivna funkcija škole, tako što se uvažavaju različite potrebe značajnih aktera školskog rada i omogućava njihovo aktivno učešće u procesu njihove realizacije. U tom smislu, programiranje preventivne delatnosti škole može da se zasniva na:

- kreiranju pozitivnog i podsticajnog okruženja za učenje i razvoj;
- integrisanju preventivne delatnosti u nastavni proces (izborom metoda i oblika rada kojima će se doprinosti povezivanju nastavnog procesa sa prevencijom nepoželjnih i podsticanjem prosocijalnih ponašanja, integrisanjem tema iz oblasti prevencije različitih oblika nepoželjnih ponašanja u nastavne sadržaje pojedinih nastavnih predmeta itd.)
- poboljšavanju kvaliteta i raznovrsnosti nastavnih aktivnosti;
- unapređivanju interpersonalnih odnosa svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa;
- unapređivanju participacije učenika, nastavnika, roditelja u radu i životu škole;
- unapređivanju nastavničkih i roditeljskih kompetencija planiranjem stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja i organizovanja obrazovnih programa za roditelje itd.

U procesu izrade programskih dokumenata može se pristupiti razradi preventivne delatnosti škole sa različitih aspekata i na različite načine. Preventivna delatnost može biti izdvojena kao posebno područje rada ili integrisana u programe drugih segmenata školskog rada. U prvom slučaju, reč je o posebnim programima prevencije kojima je cilj sprečavanje javljanja različitih problema u ponašanju učenika i promovisanje poželjnih i očekivanih oblika ponašanja. U drugom slučaju, preventivno delovanje integriše se u programe rada učesnika vaspitno-obrazovnog procesa (npr.

odeljenjskih starešina; stručnih organa škole; učeničkih zajednica, tela i organa), koji realizacijom različitih aktivnosti ostvaruju pozitivan uticaj u području prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. I u jednom i u drugom slučaju preventivno delovanje škole ostvaruje se putem nastavnih i vannastavnih aktivnosti. U ostvarivanju preventivnog delovanja škole, potreba i važnost realizacije programa prevencije ogleda se u tome što se njima jasno definiše cilj preventivnog delovanja, učesnici i korisnici programa, aktivnosti koje će se preduzimati i realizovati u skladu sa postavljenim ciljem. Međutim, da bi preventivno delovanje škole bilo efektivno i dalo najoptimalnije rezultate, neophodna je integrisanje preventivnih mera i aktivnosti u programe svih učesnika školskog rada i života.

2.3.2. Stručna osposobljenost nastavnika kao pretpostavka ostvarivanja preventivne funkcije škole

Uloga nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, a samim tim i u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika kao njegovom značajnom segmentu, veoma je kompleksna i zahteva od nastavnika spremnost da odgovori na složene i različite zahteve nastavničkog poziva. Stručna osposobljenost nastavnika, smatra se važnom pretpostavkom uspešne primene različitih preventivnih i interventnih mera u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima (Kincaid et al., 2007; Lewis et al., 2010; Luiselli et al., 2005; Simonsen et al., 2008). U prilog tome govore rezultati istraživanja koji ukazuju da učenici sa ispoljenim problemima u ponašanju imaju negativna iskustva u interpersonalnim odnosima sa nastavnicima koji nisu spremni da adekvatno odgovore na njihove obrazovne, socijalne, emocionalne potrebe (Pavri, 2004; Webster-Stratton et al., 2008).

Različite studije govore o značaju uloge nastavnika u emocionalnom i socijalnom razvoju učenika i u prevenciji nepoželjnih ponašanja (Stormont et al., 2011; Webster-Stratton et al., 2008). Međutim, pokazalo se da je kod određenog broja nastavnika prisutno mišljenje da je njihov zadatak (i odgovornost) jedino da podučavaju učenike u oblasti svog nastavnog predmeta, da razvijanje i podsticanje poželjnih ponašanja učenika nema prevelikog značaja ni za same učenike ni za školu (i da samim

tim problem nepoželjnih ponažanja nije u njihovom delokrugu) (McKevitt & Braaksma, 2008). Može se reći da ovakvo mišljenje nastavnika ne doprinosi ostvarivanju vaspitnih i preventivnih zadataka škole.

Imajući u vidu pomenute nalaze, kao važna pretpostavka ostvarivanja stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti prevencije nepoželjnih ponažanja učenika nameće se potreba razvijanja svesti nastavnika o značaju ostvarivanja različitih uloga u vaspitno-obrazovnom procesu, koje su u funkciji zadovoljavanja različitih potreba učenika i unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada i njegovih ishoda. U tesnoj vezi sa tim jeste nastavnikovo prepoznavanje sopstvenih potreba za jačanjem profesionalnih kompetencija u cilju ostvarivanja preventivnog delovanja, kao segmenta celokupnog vaspitno-obrazovnog rada.

Da bi se ostvarile navedene pretpostavke, potrebno je da se nastavnici upoznaju sa teorijskim saznanjima i rezultatima istraživanja koji ukazuju na značaj same prevencije nepoželjnih ponažanja učenika i uloge nastavnika u procesu njenog ostvarivanja. To se može smatrati prvim korakom u procesu podsticanja nastavnika da, u radu sa učenicima, značajnu pažnju posvete svom preventivnom delovanju. Osim toga, odgovarajuća saznanja iz oblasti psihologije i pedagogije mogu predstavljati snažan oslonac za preduzimanje preventivnih, dovoljno osetljivih, doslednih, uzrasno i razvojno odmerenih akcija i odgovora nastavnika na okolnosti i događaje u učionici (Emmer & Stough, 2001). U tom smislu, stručno usavršavanje nastavnika u oblasti prevencije nepoželjnih ponažanja učenika može da se temelji na sledećim važnim oblastima i temama: razvojnim karakteristikama dece različitog uzrasta, prirodi i mehanizmima razvoja nepoželjnih ponažanja, interpersonalnim odnosima nastavnika i učenika, mogućnostima i efektima primene različitih didaktičko-metodčkih rešenja u nastavi, mogućnostima i efektima primene različitih vaspitnih mera i postupaka, razvijanju saradničkih i partnerskih odnosa sa porodicom⁸.

Saznanja o razvojnim karakteristikama učenika određenog uzrasta i mogućim razlikama u sposobnostima, temperamentu i drugim individualnim svojstvima smatraju

⁸ Prema *Pravilniku o stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2012), kao prioritetne oblasti stručnog usavršavanja nastavnika u našim školama navode se prevencija nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; komunikacijske veštine; jačanje profesionalnih kapaciteta zaposlenih, naročito u oblasti inovativnih metoda nastave; saradnja sa roditeljima i učenicima itd. (član 8.).

se značajnom oblagu stručnog usavršavanja nastavnika (Webster-Stratton & Reid, 2010), jer su pretpostavka razumevanja potreba i interesovanja učenika, kao i mogućih promena u ponašanju u pojedinim razvojnim fazama (posebno u adolescentnom periodu). Na razumevanju potreba učenika bazira se individualizovani pristup i pružanje odgovarajućih vidova podrške njihovom razvoju. Prema tome, osnovu stručnog osposobljavanja nastavnika treba da čini potpunije i dublje razumevanje i sagledavanje delje prirode, koje omogućava nastavnicima da svrsishodno odgovore na različite potrebe učenika, a time i doprinesu boljim školskim postignućima i pozitivnijim stavovima učenika prema školi, što se može pozitivno odraziti na manju zastupljenost nepoželjnih ponašanja među učenicima.

Usled složenosti prirode nepoželjnih ponašanja i mehanizama njihovog razvoja (delovanja faktora rizika i njihovog kumulativnog, udruženog dejstva itd.), važno je da nastavnici stiču znanja koja će im pomoći da prepoznaju faktore koji mogu uzrokovati negativne ishode u ponašanju i razvoju deteta i faktore koji mogu doprinositi pozitivnim razvojnim ishodima, kao i različite mehanizme njihovog delovanja i uzajamnog uticaja. Ova saznanja značajna su za pravovremenu identifikaciju dece kod koje postoje rizici za razvoj problema u ponašanju, kao i one dece kod koje su pojedini oblici nepoželjnih ponašanja u zaletku, te se ranim intervencijama može sprečiti da se učvrste i postanu ustaljeni obrasci ponašanja.

Poseban značaj u ostvarivanju preventivnog delovanja nastavnika ima uspostavljanje pozitivnih interpersonalnih odnosa sa učenicima. Smatra se da ponašanje nastavnika ima značajnu ulogu u procesu izgradnje i oblikovanja odnosa sa učenicima, te se, kao posebno važne izdvajaju dve dimenzije u ponašanju nastavnika: prva se odnosi na odlike i način komunikacije nastavnika sa učenicima, a druga na podršku emocionalnom i socijalnom razvoju učenika, što zahteva stvaranje pozitivne sredine za učenje i uspostavljanje interakcije sa nastavnikom koji je osetljiv za potrebe učenika (Domitrovich et al., 2009). Polazeći od toga, jedan od mogućih načina delovanja jeste stručno usavršavanje nastavnika bazirano na uspostavljanju kvalitetnijih interpersonalnih odnosa sa učenicima (Pianta, 2011). U tom cilju, stručno usavršavanje nastavnika treba da bude usmereno na sticanje znanja o karakteristikama, dimenzijama, mogućim načinima razvijanja i bogaćenja interakcija između nastavnika i učenika;

posmatranje i analizu primera kvalitetnih odnosa nastavnika i učenika; trening socijalnih i komunikacijskih vještina koji omogućava nastavnicima da identifikuju adekvatne (i neadekvatne) odgovore na različite potrebe učenika, ali i da deluju u pravcu razvijanja socijalnih vještina učenika; individualizovanu stručnu podršku i povratne informacije o efektivnosti i kvalitetu nastavnika interakcija sa učenicima (Pianta, 2011).

Upoznavanje nastavnika sa mogućnostima i efektima primene različitih didaktičko-metodika rešenja, zasnovanih na aktivnom učeću svih učesnika nastavnog procesa, potrebno je kako bi se nastavnici osposobljavali za izvođenje nastave u kojoj će se ostvarivati interakcija između nastavnika i učenika, kao i između samih učenika. Potreba stručnog osposobljavanja nastavnika za primenu interaktivnih metoda i oblika rada u nastavi može se objasniti time što ove metode i oblici rada doprinose razvoju socijalnih vještina učenika i uspostavljanju kvalitetnijih vršnjačkih interakcija i odnosa sa nastavnicima, spremnosti da se iznesu lični stavovi i uvažavanje drugih; razvijanju saradnjačkih odnosa itd. Primena metoda i oblika rada kojima se podstiču interaktivni odnosi u nastavi povezana je sa manjom zastupljenosti delinkventnih i antisocijalnih ponašanja, pozitivnijim odnosom učenika prema školi i boljim školskim postignućima (Gorman-Smith, 2003).

Stručno osposobljavanje nastavnika za primenu različitih vaspitnih mera i postupaka u vaspitno-obrazovnom radu pruža mogućnost nastavnicima da kreiraju stabilnu, predvidivu i podsticajnu sredinu za učenje i razvoj. Stručno usavršavanje u ovoj oblasti pomaže nastavnicima da shvate važnost uvažavanja određenih zahteva u primeni vaspitnih mera i postupaka, kao što su odmerenost, doslednost, kontinuitet, primenljivost, usklađenost sa uzrastom učenika... Ukoliko se vaspitne mere i postupci primenjuju u skladu sa navedenim zahtevima, izvesnije je da će doprinositi razvoju i uvrštavanju poželjnih oblika ponašanja (Webster-Stratton & Reid, 2010). U procesu podsticanja poželjnih ponašanja (i sprežavanja javljanja nepoželjnih ponašanja), nastavnici treba da se oslanjaju na jasna pravila ponašanja, adekvatnu primenu i upotrebu nagrada i kazni, ali i podučavanje učenika ponašanjima koja su u skladu sa društvenim i školskim normama ponašanja. U svemu tome, značajan vid podrške

nastavnicima pružaju različiti oblici stručnog usavršavanja putem kojih jačaju svoje kompetencije u oblasti primene delotvornih vaspitnih mera i postupaka.

Uspostavljanje i razvijanje saradničkih i partnerskih odnosa nastavnika sa porodicom predstavlja važan segment stručnog usavršavanja nastavnika i ostvarivanja preventivne funkcije škole (Webster-Stratton & Reid, 2010). Dužnost nastavnika jeste da uspostavlja saradnju sa roditeljima koja će na odgovarajući način roditelje uključiti u vaspitno-obrazovni proces njihove dece. Ishodi u obrazovanju i razvoju učenika jesu zajednička odgovornost nastavnika, roditelja i samih učenika, što zahteva pripremljenost i osposobljenost nastavnika za podsticanje participacije roditelja i učenika, pružanje podrške obrazovnim i razvojnim potrebama učenika i njihovih porodica, uspostavljanje dvosmerne komunikacije, kreiranje pozitivne i saradničke atmosfere, ali i uočavanje snaga porodice na temelju kojih se mogu graditi partnerski odnosi u procesu podržavanja detetovog razvoja (Miller, 2013; Evans, 2013). Pretpostavka ostvarivanju učelja i participacije roditelja u školskom radu i životu jeste spremnost nastavnika da roditelje uključi u određene aktivnosti i da zajednički deluju i podele odgovornost za realizaciju vaspitnih i obrazovnih ciljeva i zadataka škole. Da bi nastavnici uspešno delovali u tom pravcu, potrebno je stručno usavršavanje nastavnika usmereno ka razvijanju komunikacijskih i socijalnih veština, upoznavanju sa različitim modelima saradnje sa roditeljima, uočavanju važnosti participacije roditelja u radu i životu škole itd.

Stručno osposobljavanje nastavnika koje je u funkciji unapređivanja njihovog preventivnog delovanja ne obuhvata samo pomenute oblasti i teme. Ono podrazumeva sticanje različitih kompetencija koje omogućavaju nastavnicima da odgovore na potrebe različitih kategorija učenika, uključujući i učenike sa izraženim problemima u ponašanju (Knoff, 2012; Pavri, 2004; Stormont et al., 2011).

Razvijanje znanja i veština nastavnika ostvaruje se putem različitih oblika stručnog usavršavanja (konferencija, simpozijuma, seminara, tribina, stručnih konsultacija, analiza konkretnih slučajeva i primera iz prakse škole, oglednih i uglednih časova, radionica, razmenom informacija i iskustava sa kolegama itd). U stručnoj literaturi se, kao posebno pogodan način za preispitivanje i unapređivanje svog praktičnog delovanja u vaspitno-obrazovnom procesu, navodi učelje nastavnika u radu

nastavničkih grupa u okviru kojih nastavnici razmenjuju iskustva iz sopstvene nastavne prakse, zajednički tragaju za rešenjima i mogu im načinima prevazilaženja teškoća u svakodnevnom radu i odnosima sa učenicima (Lang & Fox, 2004). U tom smislu, poželjno i potrebno je formiranje timova nastavnika (na nivou odeljenja) koji će pratiti ponašanje učenika i zajednički osmišljavati mere i aktivnosti putem kojih će zajednički delovati u pravcu prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Potrebno je da se ovakvi timovi redovno sastaju i da nastavnici razmenjuju informacije o učenicima, međusobno se konsultuju i zajednički iznalaze moguća rešenja postojećih problema.

Različitim oblicima stručnog usavršavanja treba da se objedinjuje sticanje teorijska znanja i razvijanje praktičnih veština potrebnih za uspešan vaspitno-obrazovni rad (Knoff, 2012; Meyer, 2002). Prema rezultatima istraživanja, najpovoljniji uticaj na obrazovne ishode, ponašanje i razvoj učenika ima stručno usavršavanje koje obuhvata podučavanje (razvijanje teorijskih znanja i praktičnih veština), demonstraciju, uveštavanje, kontinuiranu podršku nakon inicijalne obuke (Lang & Fox, 2004). Ako to imamo u vidu, značajan segment obučavanja i osposobljavanja nastavnika da odgovore na potrebe realnog školskog konteksta treba daolini kreiranje prilika za praktičnu primenu i uveštavanje stečenih znanja i veština u tom prirodnom kontekstu (Elmore, Putnam & Borko, prema: Domitrovich et al., 2009; Emmer & Stough, 2001). Na kraju, važno je napomenuti da stručno usavršavanje ne pruža nastavnicima gotova rešenja koja mogu primeniti u konkretnim situacijama. Ono doprinosi razvijanju znanja i kompetencija koje im pomažu da adekvatno odgovore na zahteve realnog školskog konteksta.

U cilju efektivnijeg ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, važno je kontinuirano stručno usavršavanje, ne samo nastavnika, već i stručnih saradnika, koji unapređivanjem svojih saznanja u ovoj oblasti, mogu značajno da doprinesu efektivnijem planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u školi, ali i da pruže podršku i pomoć nastavnicima u njihovom svakodnevnom (preventivnom) radu sa učenicima, kao i samim učenicima koji se suočavaju sa različitim problemima tokom svog odrastanja. Međutim, u ovom delu rada fokusirali smo se na stručno usavršavanje nastavnika s obzirom na činjenicu da su oni u najdirektnijem i najneposrednijem svakodnevnom kontaktu sa učenicima.

2.3.3. Participacija učenika u školskom radu i životu kao pretpostavka ostvarivanja preventivne funkcije škole

Participacija, u najširem smislu, može se definisati kao aktivno učesnik ljudi u bilo kojoj društvenoj aktivnosti (Hebib, 2009). Ona se može shvatiti kao interakcija i kao proces. Participacija učenika u školskom radu i životu jeste proces u kome dete ima pravo da učestvuje u donošenju odluka (i u aktivnostima) koje su značajne za njegov rad, uspeh i život u školi (Ivić i sar., 2001; Dejanović, 1999; Wyness, 2009). Učenici mogu da participiraju u donošenju odluka o pitanjima vezanim za organizaciju nastavnog procesa, pokretanju novih vannastavnih aktivnosti, utvrđivanju pravila ponašanja i kriterijuma za nagrađivanje ili sankcionisanje učenika itd. Participacija učenika je proces koji vodi podeljenoj odgovornosti i zajedničkim aktivnostima (Dejanović, 1999). Ona je važna odlika interpersonalnih odnosa i svakodnevnog života škole i ne vezuje se samo za formalne procedure, kao što je formiranje tela i organa putem kojih se ostvaruju i uvažavaju prava, mišljenje i stavovi učesnika vaspitno-obrazovnog procesa (Thornberg & Elvstrand, 2012). Kao takva, participacija učenika u školskom radu i životu može doprineti pozitivnim ishodima i promenama na ličnom planu učenika i nastavnika, u interpersonalnim odnosima i u celokupnom radu i životu škole (Mager & Nowak, 2012).

Kod učenika participacija podstiče razvoj životnih, socijalnih i komunikacijskih veština; samopoštovanja i samopouzdanja; moralnih uverenja; odgovornosti; saradničkih odnosa, pozitivnih stavova prema školi (Cotmore, 2004; Mager & Nowak, 2012; Rowe et al., 2007; Sinclair, 2004). Dete, tj. učenik, koji učestvuje u donošenju odluka koje se njega tiču, spremnije prihvata odgovornost za njihovo sprovođenje, jer u potpunosti razume razloge njenog donošenja i posledice njenog (ne)sprovođenja (Dejanović, 1999). Kod nastavnika, participacija učenika doprinosi građenju autoriteta nastavnika na demokratskim osnovama, uspostavljanju saradničkih odnosa sa učenicima, razvijanju sposobnosti i spremnosti da se sasluša i uvaži mišljenje drugih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa (Mager & Nowak, 2012). Nastavnici, putem iskustva koje stiču u interakciji sa učenicima, razvijaju toleranciju i osetljivost za učeničke probleme. Odrasli koji podstiče model saradnje otkriva nove kvalitete komunikacije sa učenicima i, slušajući i uvažavajući njihovo mišljenje, štiti svoja

saznanja i spremniji je da odgovori na njihove potrebe (Dejanović, 1999). Efekti koje učenika participacija ostvaruje na ličnom planu učenika i nastavnika doprinose unapređivanju interpersonalnih odnosa koji se odlikuju kvalitetnijom interakcijom i komunikacijom između nastavnika i učenika; unapređivanju i poboljšavanju odnosa među samim učenicima; boljem razumevanju nastavnikovih pogleda i perspektiva od strane učenika i obrnuto (Mager & Nowak, 2012).

Pomenute dobrobiti učenika participacije odražavaju se pozitivno i na celokupan rad i život škole, doprinoseći pozitivnijoj i boljoj školskoj klimi. Putem participacije, učenici uzimaju učešća u utvrđivanju školskih pravila i procedura, donošenju odluka od strane školskog osoblja i stručnih organa škole, čime utiču na celokupnu organizaciju rada škole učestvujući i inicirajući potrebne promene kojima bi se adekvatnije odgovorilo na njihove potrebe. Na taj način, participacija doprinosi razvijanju pozitivnijih stavova učenika prema školi, njihovom redovnijem pohađanju nastave, prihvatanju i poštovanju donetih odluka od strane upravljačkih, rukovodećih i stručnih organa škole (Mager & Nowak, 2012). Participacijom učenika postiže se njihova veća saglasnost sa pravilima ponašanja u školi, što doprinosi unapređivanju discipline u školi i manjoj zastupljenosti raznih oblika nepoželjnih ponašanja.

S obzirom na to da se participacijom ostvaruje pozitivan uticaj samo na one učenike koji su neposredni učesnici procesa odlučivanja (Mager & Nowak, 2012), značajno je da što više učenika, putem različitih oblika učenikog organizovanja, bude uključeno u proces donošenja odluka značajnih za njihov rad i život u školi. To bi bilo posebno značajno za učenike koji ispoljavaju nepoželjna ponašanja, a koji se obično ne biraju za predstavnike u učeničkim telima i organima.

Međutim, pozitivni efekti participacije učenika izostaju ukoliko se mišljenje učenika ne uzima ozbiljno u procesu razmatranja važnih pitanja i donošenja odluka i ukoliko je njihovo učešće samo u funkciji formalnog zadovoljavanja njihovog prava na participaciju (Mager & Nowak, 2012). Participacija učenika ne znači informisati, saslušati ili konsultovati učenike, jer u tom smislu ona ima veoma pasivnu konotaciju (Sinclair, 2004). Suprotno tome, istinska participacija učenika zasniva se na njihovom aktivnom uključivanju u kreiranje uslova u kojima će učiti i odrastati. Zaključci o tome da li učenici zaista učestvuju u procesu odlučivanja mogu se izvesti na osnovu

zadovoljenosti nekoliko važnih kriterijuma (koji ukazuju na moguće načine podsticanja učešća u participaciji u radu i životu škole):

- obaveštenost i razumevanje pitanja, problema i aktivnosti o kojima učenici treba da odlučuju ili u kojima treba da učestvuju;
- obaveštenost učenika o toku i ishodu aktivnosti i o njihovim posledicama po njih same;
- mogućnost da učenici učestvuju u donošenju odluka o pokretanju aktivnosti i o svom učešću u njima;
- mogućnost da učenici sami iniciraju određene aktivnosti i da upravljaju tokom aktivnosti ili bar jednim njenim delom (Ivić i sar., 2001).

Sumirajući dosadašnje izlaganje o odlikama i koristima participacije učenika po njih same i po uspešno ostvarivanje vaspitno-obrazovnog procesa, može se zaključiti da se ostvarivanjem participacije postižu značajni pozitivni vaspitni i preventivni rezultati. Značaj participacije učenika u ostvarivanju preventivne funkcije škole ogleda se u razvijanju pozitivnih svojstava ličnosti učenika i pozitivnog odnosa prema nastavnicima i školi, kao i u izraženijem ispoljavanju prosocijalnih oblika ponašanja. Participacijom učenika u planiranju, realizaciji i evaluaciji preventivnih mera i aktivnosti doprinosi se uspostavljanju pozitivnog odnosa prema planiranim aktivnostima, razvijanju spremnosti učenika da učestvuju u njima i želje da se one uspešno realizuju. Učešćem učenika u svim fazama ostvarivanja preventivnih aktivnosti, razvija se njihova svest o značaju i potrebi sprovođenja različitih preventivnih mera, time se postiže i dublje razumevanje poželjnih i nepoželjnih ponašanja.

2.3.4. Saradnja škole sa porodicom i društvenom sredinom kao pretpostavka ostvarivanja preventivne funkcije škole

Saradnja škole sa porodicom i društvenom sredinom ostvaruje se na različite načine, koji mogu pozitivno da se odraze na ponašanje i odnose značajnih aktera školskog rada i života, kao i na celokupne rezultate vaspitno-obrazovnog procesa. Pored informisanja o školskim postignućima i ponašanju svoje dece i obaveze izvršavanja

svojih roditeljskih dužnosti u tom pogledu (preduzimanje mera za poboljšanje školskog uspeha i promena u ponašanju učenika i sl.), roditelji mogu biti aktivno uključeni u proces oblikovanja i realizacije vaspitno-obrazovnih aktivnosti u školi. Aktivnim učešćem roditelja u radu i životu škole postiže se jedan viši oblik saradnje i partnerstva između škole i porodice. Takav vid saradnje pretpostavlja zajednički interes i učešće školskog osoblja i porodice u donošenju odluka i zajedničku odgovornost za postavljene ciljeve i ishode (Bryan & Henri, 2012; Epstein, 1995; Sheridan & Kratochwill, 2007). U tom slučaju, partnerstvo između škole i porodice znači ostvarivanje saradnje u procesu planiranja i programiranja, realizacije, evaluacije i unapređivanja preventivnih mera i aktivnosti. Na taj način jačaju se zaštitni faktori koji doprinose sprežavanju javljanja nepoželjnih ponašanja učenika.

Saradnički i partnerski odnosi između škole i porodice predstavljaju značajan izvor podrške intelektualnom, socijalnom, emocionalnom razvoju dece (Bryan & Henri, 2012; Fan and Williams, 2010; Hands, 2013; Molina, 2013; Patrikakou et al., 2005b; Reynolds & Clements, 2005). Škola koja aktivno sarađuje sa roditeljima ima mogo veću šansu da spozna individualnost svakog deteta i da odgovori na njegove potrebe (Epstein, 1995). Uzajamnom podrškom i saradnjom porodice i škole stvaraju se uslovi u kojima se učenici osećaju sigurno i podržano, što se odražava na razvijanje pozitivnog odnosa prema školi i na manje prisustvo nepoželjnih ponašanja. Iz tih razloga, saradnja porodice i škole smatra se jednim od najznačajnijih činilaca prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih (Patrikakou et al., 2005a).

U cilju uspostavljanja kontinuirane i efektivne saradnje između porodice i škole nužno je da se zadovolje sledeće pretpostavke koje utiču na nivo i kvalitet saradnje:

- otvorenost i spremnost školskog osoblja, tj. nastavnika, da roditelje uključe u određene aktivnosti (Hands, 2013), što treba da bude praćeno razvijanjem pozitivnih stavova i uverenja nastavnika o učešću roditelja i njihovom osposobljenosti za uspostavljanje pozitivnih interpersonalnih odnosa sa roditeljima (Leithwood, 2009);
- upoznavanje roditelja sa funkcionisanjem školske institucije, tj. sa organizacijom rada i života škole (Christenson et al, 2005; Leithwood, 2009; Patrikakou et al., 2005a);

- uvađanje kapaciteta, potreba i mogućnosti roditelja da se uključe u određene aktivnosti (Hands, 2013), što pretpostavlja upoznavanje roditelja sa različitim mogućnostima njihovog angažovanja u školskim aktivnostima, prilagođavanje rasporeda i vrsta aktivnosti namenjenih roditeljima njihovim obavezama i sklonostima prema određenim aktivnostima (Christenson et al., 2005; Epstein, 1995; Leithwood, 2009; Reynolds & Clements, 2005);
- formiranje školskog tima sastavljenog od predstavnika nastavnika i roditelja koji zajednički donose odluke, rešavaju tekuće probleme i kreiraju program saradnje porodice i škole i različitih oblika uloga roditelja u radu i životu škole (Christenson et al., 2005; Hands, 2013; Patrikakou et al., 2005b);
- organizovanje obuke za roditelje u cilju pružanja podrške njihovom ulogu u školskim aktivnostima, kao i jačanja njihovih roditeljskih kompetencija (Hands, 2013; Leithwood, 2009);
- pružanje roditeljima povratne informacije o njihovom ulogu u radu i životu škole (Christenson et al., 2005).

Škola, pored uspostavljanja saradničkih odnosa sa porodicom, treba da uspostavlja saradničke i partnerske odnose sa društvenom sredinom, kojima se, takođe, obezbeđuju uslovi za uspešno ostvarivanje vaspitno-obrazovnog rada i pozitivnih ishoda u učenju, ponašanju i razvoju učenika. Uspostavljanje saradnje i partnerstva škole i društvene sredine pretpostavlja različite oblike uključivanja relevantnih (kulturno-umetničkih, zdravstvenih, obrazovnih, religijskih, privrednih) subjekata društvene sredine u proces planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnog rada škole. Relevantne institucije i organizacije u društvenoj sredini mogu izaći u susret potrebama škole, njenih učenika i roditelja tako što im ponude različite sadržaje u vanškolskom kontekstu ili im pomognu u realizaciji školskih aktivnosti. Društvena sredina predstavlja značajan izvor vaspitnih i obrazovnih uticaja i može da pruža različite vidove podrške u realizaciji školskog rada (Hebib, 2009; Sanders, 2003). Stoga, predstavnici društvene sredine treba da učestvuju u radu i životu škole, kako bi spoznali potrebe učenika vaspitno-obrazovnog rada za različitim vidovima podrške od strane pojedinaca i institucija u društvenoj sredini.

Ostvarivanjem saradnje i partnerskih odnosa škole, porodice i društvene sredine, uspostavljaju se ravnopravni odnosi u procesu odlučivanja i podeli odgovornosti za proces i ishode vaspitno-obrazovnog rada. Društvena sredina i porodica pomažu školi u realizaciji njenog rada, dok društvena sredina i škola pružaju pomoć porodici u uspešnom ostvarivanju njenih roditeljskih uloga (Ball, prema: Beveridge, 2005). Uključivanjem porodice i društvene sredine u rad i život škole omogućava se dublje razumevanje različitih konteksta deljega odrastanja i uviđanje potrebe za različitim vidovima pružanja uzajamne podrške i pomoći u procesu vaspitanja i obrazovanja.

Sumirajući i dosadašnje izlaganje o značaju i potrebi ostvarivanja saradnje škole, porodice i društvene sredine i različitim oblicima njihovog učešća u radu i životu škole, možemo zaključiti da se preventivna funkcija škole, značajnim delom, ostvaruje uspostavljanjem saradnje i participacijom svih zainteresovanih (i odgovornih) učesnika školskog rada i života. Smatra se da participacija svih značajnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa čini osnovu uspeha u nastojanjima škole da podstigne poželjna ponašanja učenika (Miramontes et al., 2011). Time se doprinosi razvoju niza pozitivnih svojstava kod svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Osim toga, saradnja škole sa porodicom i relevantnim subjektima društvene sredine omogućava potpunije sagledavanje i razumevanje ponašanja učenika, identifikovanje rizika i zaštitnih faktora, uočavanje potrebnih pravaca razvoja i unapređivanja preventivne delatnosti škole.

3. PROGRAM PODRŠKE POŽELJNIM PONAŠANJIMA UČENIKA KAO PRIMER INTEGRISANOG PRISTUPA OSTVARIVANJU PREVENTIVNE FUNKCIJE ŠKOLE

Problem nepoželjnih ponašanja dece i mladih u školama rezultirao je brojnim programima prevencije koji su usmereni na unapređivanje komunikacijskih i socijalnih veština učenika, postizanje boljih školskih postignuća, eliminisanje nasilnih oblika ponašanja među učenicima itd. (Luiselli et al., 2005). Smatrajući da je u ostvarivanju preventivnog delovanja škole veoma važno usmeriti pažnju na pozitivna i očekivana ponašanja učenika, u ovom delu rada opredelili smo se za prikaz jednog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja koji se zasniva na pružanju podrške usvajanju i ispoljavanju poželjnih oblika ponašanja⁹. Autori, koji zastupaju ovakav pristup prevenciji, smatraju da on ne predstavlja program prevencije ili intervencije, već da se može definisati kao sistemski pristup kome je cilj postizanje pozitivnih ishoda u ponašanju i obrazovanju, a putem niza mera i aktivnosti koje su u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika (Scott et al., 2010; Sugai & Horner, 2008). Ovakvi stavovi objašnjavaju se time da pružanje podrške poželjnim ponašanjima nije program koji se mora dosledno primenjivati po unapred definisanim elementima, već predstavlja polazni okvir koji školama omogućava da se oslanjaju na svoje snage i grade sopstveni pristup u odabiru i primeni različitih mera i aktivnosti u cilju pružanja podrške poželjnim ponašanjima učenika¹⁰. S obzirom na to da ovaj pristup prevenciji ne predstavlja samo teorijski koncept, već da se primenjuje u velikom broju škola¹¹ prema unapred definisanom cilju, zadatom tematskom okviru, konkretizovanim fazama i komponentama programa, mišljenja smo da o njemu možemo da govorimo i u tom značenju. Nakon prikaza osnovnih odlika i komponenata preventivnog delovanja škole zasnovanog na podsticanju poželjnih ponašanja učenika, osvrnemo se na one karakteristike na osnovu kojih smo zaključili da ovaj program predstavlja primer integrisanog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika.

⁹ Engleski: School-Wide Positive Behavior Support

¹⁰ Ove informacije preuzete su sa sledećih elektronskih stranica: www.swpbs.org, education.qld.gov.au

¹¹ Ovaj pristup razvijen je u Sjedinjenim Američkim Državama gde je njegova primena i najrasprostranjenija. Osim toga, primenjuje se u školama u Kanadi, Novom Zelandu, Australiji, kao i u evropskim zemljama – Holandiji, Norveškoj, Danskoj, Finskoj itd. (www.education.qld.gov.au)

Osnovni cilj ovakvog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika jeste podupiranje razvoja njihovih socijalnih i emocionalnih kompetencija i postizanje boljih školskih postignuća, time se doprinosi uspostavljanju pozitivnih interakcija sa odraslima i vršnjacima, efikasnom kontrolisanju i upravljanju emocijama i razvijanju proaktivnog i prosocijalnog ponašanja (Knoff, 2012). Podsticanje poželjnih ponašanja učenika zasniva se na podučavanju učenika očekivanim i prosocijalnim ponašanjima, koje je usklađeno sa njihovim uzrastom i potrebama. Osnovna pretpostavka od koje se polazi jeste da učenici u manjoj meri ispoljavaju nepoželjna ponašanja kada ih nastavnici podučavaju poželjnim ponašanjima i pružaju im pozitivnu povratnu informaciju za ispoljena ponašanja koja su u skladu sa očekivanjima i zahtevima (Sugai and Horner, 2002; 2008). Smatra se da ovakav pristup može dati dobre rezultate u radu sa decom i mladima kod kojih su prisutni problemi u ponašanju (Lewis et al., 2010).

Osnovne komponente procesa pružanja podrške poželjnim ponašanjima učenika jesu definisanje željenih ishoda u ponašanju i razvoju učenika, uspostavljanje sistema podrške poželjnim ponašanjima učenika, selekcija i implementacija preventivnih mera i aktivnosti, prikupljanje podataka u cilju praćenja i vrednovanja procesa i ostvarenih ishoda (Simonsen, 2008; Sprague, 2008; Sugai & Horner, 2002).

Prvi i osnovni korak u procesu pružanja podrške poželjnim ponašanjima učenika jeste identifikacija vaspitnih i obrazovnih ishoda kojima se teži i koji treba da budu zajednički definisani i prihvaćeni od strane svih značajnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa (nastavnika, učenika i njihovih roditelja, relevantnih subjekata društvene sredine). Ishodi mogu da se odnose na unapređivanje školskih postignuća učenika, razvijanje pozitivnih interpersonalnih odnosa, razvijanje socijalnih i emocionalnih veština, smanjivanje neopravdanog izostajanja učenika sa nastave itd. (Knoff, 2012; Simonsen et al., 2008; Sugai & Horner, 2002).

Nakon toga, sledi definisanje uloga značajnih učesnika školskog rada i života u procesu planiranja, implementacije i evaluacije preventivnih mera i aktivnosti. Učenici, roditelji, nastavnici (i stručni saradnici), pojedinci i institucije društvene sredine, odnosno svi zainteresovani i odgovorni akteri vaspitno-obrazovnog rada škole treba da budu uključeni u sve faze procesa prevencije nepoželjnih ponašanja i razvijanja prosocijalnih ponašanja učenika (Luiselli et al., 2005). Iz tog razloga, važan korak u

razvijanju sistema podrške poželjnim ponašanjima učenika jeste formiranje tima, sastavljenog od predstavnika svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, koji treba da rukovodi procesom planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti (McKevitt & Braaksma, 2008; Simonsen et al., 2008; Sugai & Horner, 2002), kao i da uoči potrebe za određenim promenama i uvođenjem novih rešenja u procesu unapređivanja preventivnih mera i aktivnosti (Oswald et al., 2005; Sprague, 2008; Sugai & Walker, 2002). Važnu ulogu u timu mogu imati stručni saradnici koji učestvuju u svim fazama procesa prevencije; obavljaju savetodavne razgovore sa učenicima, nastavnicima i roditeljima; koordiniraju ili vode programe podučavanja učenika, nastavnika, roditelja; učestvuju ili rukovode izradom individualnog plana podrške itd. Formiranje tima doprinosi razvijanju spremnosti školskog osoblja i drugih učesnika školskog rada i života da prihvate i učestvuju u planiranju i programiranju mera i aktivnosti kojima bi se podsticala poželjna ponašanja učenika, uvođenju važnosti i neophodnosti pokretanja i realizacije preventivnih aktivnosti, definisanju uloga i odgovornosti svih učesnika u svim fazama procesa prevencije (Luiselli et al., 2005).

Definisanje ishoda i utvrđivanje zadataka i odgovornosti značajnih aktera školskog rada i života najneposrednije je povezano sa saglasnošću nastavnika da se jedan ovakav pristup razradi i primeni u školi (McKevitt & Braaksma, 2008; Simonsen et al., 2008), formiranjem jasne i zajedničke vizije o ponašanjima koja treba da se podstiču kod učenika, postizanjem saglasnosti u vezi primene određenih procedura, efektivnijim učešćem nastavnika u planiranim aktivnostima i uspostavljanjem boljih odnosa i saradnje sa učenicima i njihovim roditeljima (Sprague, 2008).

Sledeća faza odnosi se na identifikaciju i definisanje očekivanih i poželjnih ponašanja (zasnovanih na definisanim poželjnim ishodima u ponašanju učenika), kao i izbor i primenu efektivnih preventivnih mera i aktivnosti. Definisanje očekivanja u pogledu ponašanja učenika predstavlja važnu etapu u ovoj fazi kreiranja preventivne delatnosti škole. Očekivanja treba da su predvidiva, dosledna, jasna i u pozitivnom obliku formulisana (npr. budi odgovoran, budi učtiv, budi dobar drug itd.), razvojno prilagođena učenicima i kroz niz specifičnijih zahteva konkretizovana i operacionalizovana u odnosu na ponašanja koja se očekuju u različitim školskim okolnostima (učionici, holu, trpezariji, dvorištu) (Lassen et al., 2006; McKevitt &

Braaksma, 2008; Simonsen, 2008; Sprague, 2008). Identifikovanje i definisanje nepoželjnih oblika ponašanja sastavni je deo procesa uspostavljanja očekivanja i poželjnih ponašanja (Knoff, 2012). Na taj način, postiže se uspostavljanje dosledne i efektivne komunikacije i razumevanja svih članova školskog kolektiva u različitim školskim situacijama (Sugai & Horner, 2002). Definisana očekivanja i poželjni oblici ponašanja koji proizlaze iz ovih očekivanja ističu se, u obliku postera ili panoa, na vidljivim mestima u svim školskim prostorijama. Nastavnici (zajedno sa svojim učenicima) mogu da odrede očekivana ponašanja u svom odeljenju, ali ona ne smeju biti u koliziji sa očekivanjima koja su ustanovljena na nivou škole (McKevitt & Braaksma, 2008).

Nakon utvrđivanja očekivanih i poželjnih ponašanja, pristupa se razradi plana podučavanja učenika ovim ponašanjima. Najčešće se u tu svrhu primenjuju sledeće metode i oblici podučavanja: predavanja, demonstracije, igranje uloga, diskusije, učenje po modelu, uvećavanje očekivanih ponašanja u realnim situacijama uz dobijanje odgovarajuće pozitivne ili korektivne povratne informacije (Knoff, 2012; Lassen et al., 2006; Simonsen et al., 2008; Sugai & Horner, 2002). Ukoliko nastavnici ne pruže učenicima povratnu informaciju o ispoljenim ponašanjima, koja su u skladu sa definisanim očekivanjima i pravilima ponašanja, ne mogu, sa sigurnošću, očekivati njihovo ispoljavanje u budućnosti, posebno ako nepoželjna ponašanja dobijaju potvrdu i priznanje od strane vršnjaka (Sugai & Horner, 2002). Podučavanje učenika poželjnim ponašanjima može da doprinese usvajanju i razumevanju pravila ponašanja, uočavanju distinkcije između poželjnih i nepoželjnih ponašanja, prihvatanju pozitivnih i negativnih konsekvenci za ispoljene poželjne ili nepoželjne oblike ponašanja (Sugai & Horner, 2002).

Uz podučavanje učenika poželjnim ponašanjima, važnu ulogu u procesu podsticanja i podržavanja ili korigovanja njihovog ponašanja, ima kontinuiran, aktivan i dosledan nadzor učenika (Simonsen et al., 2008; Sprague, 2008; Sugai & Walker, 2002). Nadzor je posebno važan u školskim situacijama koje odlikuje veliki broj učenika, brojne i intenzivne interakcije (u školskom dvorištu, trpezariji ili holu). U tom slučaju, aktivnim nadzorom ponašanja učenika, koje podrazumeva praćenje situacije i kretanje nastavnika u skladu sa pretpostavkama o tome u kojim delovima prostorije i od

strane kojih učenika se mogu očekivati izvesni problemi u ponašanju, uočavaju se slučajevi kršenja i poštovanja utvrdjenih pravila ponašanja (Sugai and Horner, 2002). Nadzor nad ponašanjem učenika, koji je u funkciji kontinuiranog nadgledanja i davanja pozitivne ili korektivne povratne informacije, treba da bude praćen i razrađenim sistemom nagrada i sankcija. Primenom spoljašnjih potkrepljivača poželjnih ponašanja mogu se motivisati učenici da se ponašaju na poželjan i očekivan način, time se sprečava ili eliminiše javljanje nepoželjnih obrazaca ponašanja (Knoff, 2012).

Pružanje podrške očekivanim i poželjnim ponašanjima može da se ostvaruje na različite načine, te, između ostalog, mogu da se primenjuju usmene pohvale, pružiti učenicima mogućnost dobijanja određenih privilegija ili dodatnog učeka u željenim aktivnostima itd. Na taj način, poželjna ponašanja postavljaju se u središte pažnje. Da bi nagrade podsticale učenike da se ponašaju na poželjan i očekivan način važno je da su prilagođene razvojnim i uzrasnim potrebama učenika i da ih oni vrednuju i žele. Konsekvence za ispoljena nepoželjna ponašanja mogu biti u formi usmenih korektivnih povratnih informacija, gubitka određenih privilegija ili uskraćivanja učeka u željenim aktivnostima i sl. Putem konsekvenci učenici se obaveštavaju o tome da su se ponašali na neprihvatljiv način i motivišu se da takve oblike ponašanja zamene poželjnim ponašanjima (Knoff, 2012). Samim sankcionisanjem ne može se doprineti promenama u ponašanju, ukoliko učenici ne uče kako da se ponašaju na način koji je poželjan, očekivan i prihvatljiv (Knoff, 2012; McKevitt and Braaksma, 2008). Primena sankcija treba da se zasniva na dobrom poznavanju učenika od strane nastavnika tako da se izborom određene konsekvence ostvaruje najdelotvornije dejstvo na njihovo ponašanje (Knoff, 2012). To znači da isti oblik neprihvatljivog ponašanja različitih učenika može imati različite konsekvence, što je u skladu sa individualizovanim pristupom učenicima, ali je važno da one budu ujednačene i pravedno odmerene u odnosu na intenzitet ispoljenih nepoželjnih ponašanja, jer u suprotnom mogu izazvati ljutnju i bes učenika i otpor prema promenama u svom ponašanju. Efektivnoj primeni nagrada i sankcija doprinele i uključivanje učenika u proces njihovog definisanja (McKevitt & Braaksma, 2008).

Sistem podrške poželjnim ponašanjima učenika, pored primene pomenutih mera, obuhvata podučavanje učenika socijalnim veštinama (Lewis et al., 2010; Luiselli et al.,

2005; Sprague, 2008). Poduľavanje socijalnim veġinama pomaēe uľenicima da ostvaruju pozitivne interakcije sa vrēnjacima i odraslima, uspeēno reēavaju probleme, usvoje prosocijalne oblike ponaēanjaē

Poslednju fazu u procesu ostvarivanja podrēke poēeljnim ponaēanjima uľenika l'ini prikupljanje podataka o realizaciji i efektima primenjenih mera i aktivnosti, na osnovu l'ega se planiraju dalji koraci u cilju prevazilaēenja odreēenih teēkoēa i unapreēivanja ostvarenih rezultata (Simonsen, 2008; Sugai & Horner, 2002). Prikupljanje i analiziranje podataka, kao i donoēenje odluka o daljim pravcima delovanja i promena, doprinosi efektivnijem uľeēu nastavnika, struēnih saradnika, uľenika i njihovih roditelja u kreiranju i planiranju preventivnih i interventnih mera i aktivnosti kojima se pruēa podrēka svim uľenicima (Sprague, 2008). Prikupljanje podataka treba da bude prisutno u svim fazama ostvarivanja preventivnog delovanja ēkole, poēev od procene postojeēih okolnosti u ēkoli i kapaciteta ēkole za pokretanje izvesnih promena, do praēenja i analize ostvarenih rezultata. Kada se ustanovi da su postignute pozitivne promene i rezultati, vaēno je o tome obavestiti sve uľesnike ēkolskog rada i ēivota, jer se time pridaje znaēaj poēeljnim i oēekivanim oblicima ponaēanja uľenika (McKevitt & Braaksmā, 2008; Simonsen et al., 2008).

Mere i aktivnosti kojima se podstiēu poēeljna ponaēanja uľenika primenjuju se na primarnom, sekundarnom i tercijarnom nivou (Lewis et al., 2010; Scott et al., 2010; Simonsen et al., 2008; Sprague, 2008; Sugai & Horner, 2002; 2008; Sugai & Walker, 2002). Mere na primarnom nivou obuhvataju razliēite vidove podrēke namenjene svim uľenicima: definisanje oēekivanih (poēeljnih) i nepoēeljnih ponaēanja; poduľavanje oēekivanim ponaēanjima; uspostavljanje sistema nagrada i sankcija; primenjivanje efektivnih metoda i oblika rada u nastavi; postavljanje visokih i doslednih oēekivanja u pogledu ēkolskih postignuēa uľenika; ukljuēivanje uľenika u vannastavne aktivnosti; poduľavanje uľenika socijalnim veēinama; podsticanje uľeēa roditelja u ēkolskim aktivnostima itd. Primena mera na primarnom nivou i praēenje njihovih efekata omoguēava nastavnicima da identifikuju uľenike kojima su potrebni dodatni vidovi podrēke (Lassen et al., 2006).

Na sekundarnom nivou prevencije, pored intenzivnijeg poduľavanja uľenika oēekivanim ponaēanjima i socijalnim veēinama, vaēno je uspostavljanje pozitivnih

interakcija između nastavnika i učenika; pružanje prilika učenicima da budu uspešni u nastavnim i vannastavnim aktivnostima i da aktivno učestvuju u grupnom radu sa prosocijalnim vršnjacima; odmeravanje zahteva i korigovanje svake prilike za pružanje pozitivnih povratnih informacija o ispoljenim očekivanim ponašanjima (Scott et al., 2010).

Mere na tercijarnom nivou namenjene su učenicima kod kojih nepoželjna ponašanja već poprimaju oblik ustaljenih obrazaca. Identifikacija učenika koji zahtevaju intenzivnije vidove podrške oslanja se na odgovore na sledeća pitanja: koja ponašanja učenik ispoljava (gde i kada ih ispoljava i ko prisustvuje toj situaciji (Scott et al., 2010). Opisom učenikovog ponašanja (oblik, učestalost, trajanje i sl.) objašnjava se odnos između njegovog ponašanja i spoljašnjih okolnosti i mogući razlozi za javljanje takvog ponašanja, što predstavlja značajnu polaznu osnovu u kreiranju individualnog plana podrške učeniku. Vođenje evidencije o ispoljenim nepoželjnim ponašanjima važno je za procenjivanje ostvarenih efekata u procesu pružanja individualne podrške učenicima (McKevitt & Braaksma, 2008; Scott et al., 2010), bilo na sekundarnom ili tercijarnom nivou.

Pružanje individualne podrške mora biti dosledno, intenzivno, kontinuirano. Ono zahteva definisanje individualizovanih ishoda i, na osnovu njih, planiranje odgovarajućih mera i aktivnosti. U procesu pružanja podrške konkretnom detetu, formira se tim, koji čine značajne odrasle osobe iz detetovog okruženja (Scott et al., 2010; Sugai & Horner, 2002, Sugai & Horner, 2008). Izrada individualnog plana podrške i formiranje ovog tima predstavljaju važne korake u procesu pružanja pomoći učenicima i njihovim roditeljima (Sugai and Walker, 2002). Podrška treba da se zasniva na prikupljenim podacima o učeniku (procena riziknih i zaštitnih faktora, oblici ispoljavanja nepoželjnih ponašanja itd.) i intervencijama (baziranim na analizi prikupljenih podataka) koje sadrže mere i aktivnosti kojima se usvajaju nove životne veline i omogućava njihova primena u različitim situacijama, kao i na kontinuiranoj proceni i praćenju promena i napretka u ponašanju deteta (Lewis et al., 2010). U proces pružanja intenzivnije podrške učenicima, moguće je uključiti programe vršnjakovog savetovanja, mentorske programe, individualno savetovanje i, u krajnjem slučaju, primenu adekvatnih oblika terapije u saradnji sa zdravstvenim i drugim nadležnim

institucijama (Knoff, 2012). Tretman ozbiljnih problema u ponašanju učenika zahteva uključivanje i superviziju relevantnih stručnjaka (Wright et al., 2007).

Da bi mere na individualnom planu dale očekivane rezultate, važno je da zahtevi i očekivanja sredine budu dosledni, jer ukoliko je sredina haotična i nestabilna ne mogu se očekivati pozitivni rezultati (Scott et al., 2010). Drugi uslov efektivne primene intenzivnih i individualnih mera jeste da one proizlaze iz utvrđenih kriterijuma i zahteva namenjenih svim učenicima i da su usklađene i saglasne sa njima, time se uspostavlja most između različitih nivoa podrške učenicima (Lassen et al., 2006; Lewis et al., 2010). To znači da učenici koji su uključeni u individualizovane i intenzivnije oblike podrške prolaze i kroz sve faze procesa podučavanja učenika očekivanim i poželjnim ponašanjima na primarnom nivou prevencije.

U pružanju adekvatne podrške učenicima, važnu ulogu imaju roditelji i nastavnici. Obezbeđivanje podrške roditelja ostvaruje se uključivanjem roditelja, kao članova tima, u proces planiranja i realizacije mera i aktivnosti i organizovanjem različitih oblika podučavanja roditelja efektivnim vaspitnim stilovima i mogućim načinima prevazilaženja teškoća u ponašanju njihove dece (Sprague, 2008; Sugai & Walker, 2002). Ovakvi oblici učešća roditelja su pogodni za pružanje podrške učenicima na svim nivoima prevencije.

Za realizaciju preventivnih mera i aktivnosti (posebno kada je reč o intenzivnijim intervencijama) važno je stručno osposobljavanje nastavnog osoblja (Luiselli et al., 2006; McKevitt & Braaksma, 2008; Simonsen et al., 2008; Wright et al., 2007). U stručnom usavršavanju nastavnika planira se njihovo osposobljavanje za primenu metoda i oblika rada kojima će se podsticati proaktivno angažovanje učenika u nastavnom procesu i redukovati uznemirujuća, ometajuća i druga nepoželjna ponašanja učenika (Lewis et al., 2010; Luiselli et al., 2006). To zahteva od nastavnika da usvoje znanja i veštine koje će im omogućiti da odgovore na potrebe učenika i uoče, analiziraju razloge i preduzmu mere u slučaju problema u ponašanju učenika (Knoff, 2012; Wright et al., 2007). Za planiranje stručnog usavršavanja i kreiranje sistema podrške nastavnicima, kao i za sve druge segmente i faze ostvarivanja procesa prevencije, zadužen je tim za pružanje podrške poželjnim ponašanjima učenika. Tim, odgovarajućim sistemom podrške, pruža pomoć nastavnicima i pozitivno potkrepljuje

njihove napore i angažovanje u procesu realizacije preventivnih mera (Simonsen et al., 2008), što predstavlja značajan motivacioni faktor za njihovo učešće u realizaciji programa prevencije.

Za prikaz opisanog sistema podrške poželjnim ponašanjima učenika opredelili smo se zbog toga što smatramo da predstavlja integrisani pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, koji se bazira na primeni različitih mera i aktivnosti u različitim školskim okolnostima i putem različitih školskih aktivnosti, a u odnosu na različite potrebe učenika, njihovih roditelja i nastavnika. Značaj ovakvog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika ogleda se u tome što kao važan uslov uspešnosti pretpostavlja aktivno učešće svih značajnih aktera školskog rada i života u svim fazama procesa prevencije nepoželjnih ponašanja. Takođe, osnovno polazište ovog pristupa, koje zavređuje veliku pažnju, jeste da se fokusiranjem na potkrepljivanje poželjnih ponašanja i usvajanje socijalnih vebina i redukovanjem primene kaznenih mera mogu postići daleko bolji rezultati u eliminisanju nepoželjnih ponašanja učenika. Podučavanje učenika poželjnim ponašanjima smatra se osnovnim preduslovom da oni usvoje ova ponašanja i njima zamene druge, neprimerene oblike ponašanja. Rezultati istraživanja ukazuju da primena ovakvog pristupa preventivnom delovanju škole značajno doprinosi boljem školskom uspehu učenika, redukciji nepoželjnih ponašanja i razvijanju pozitivne školske klime (Kincaid et al., 2007; Lassen et al., 2006; Luiselli et al., 2006; Sugai & Horner, 2002).

Navedeni pristup prevenciji nepoželjnih i podsticanju poželjnih i otkrivanja ponašanja sadrži sve važne komponente preventivnog delovanja škole o kojima smo govorili u našem radu. Između ostalog, ukazuje se na važnost definisanja željenih ishoda u ponašanju učenika; primene raznovrsnih preventivnih mera na svim nivoima, u različitim školskim uslovima i putem različitih školskih aktivnosti; podučavanja učenika socijalnim vebinama; dosledne primena pohvala, nagrada i sankcija (uz smanjivanje primene reaktivnih i kaznenih mera); individualizovanih vidova podrške i kontinuiranog i doslednog praćenja napretka učenika; timskog rada i uključivanja svih značajnih aktera u sve faze preventivne delatnosti; stručnog usavršavanja nastavnika u oblastima značajnim za prevenciju nepoželjnih ponašanja. Time se ukazuje na važnost i potrebu razvijanja škole kao institucije u kojoj će se podsticati i razvijati poželjna

ponađanja učenika. Sve navedeno možemo smatrati značajnim pretpostavkama razvijanja škole u pravcu uspešnog ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponađanja, jer se na taj način uspostavlja prihvatajuća, podržavajuća, dosledna i proaktivna školska sredina koja omogućava svim učenicima da se osećaju uspešno i ohrabreno, što se odražava na njihovo prihvatanje i usvajanje društveno prihvatljivih i poželjnih oblika ponađanja.

II

II METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Prevenција nepoželjnih ponađanja učenika predstavlja važnu oblast vaspitno-obrazovnog rada škole. Njen značaj ogleda se u sprećavanju pojave i razvoja različitih oblika društveno neprihvatljivih ponađanja. Istovremeno, preventivnim delovanjem doprinosi se stvaranju uslova i kreiranju sredine u kojoj se podstiču poželjni oblici ponađanja, odnosno ona ponađanja koja su u skladu sa usvojenim normama, vrednostima i pravilima date društvene sredine. U tom kontekstu, u prevenciji nepoželjnih ponađanja dece i mladih važnu ulogu ima identifikacija lica koji mogu biti (ili već jesu) uzroćnici javljanja nepoželjnih ponađanja, kao i onih koji mogu predstavljati izvor značajne podrške podsticanju i usvajanju poželjnih, odnosno prosocijalnih obrazaca ponađanja. Prema tome, prevencija se može odrediti ne samo kao sprećavanje pojave nepoželjnih ponađanja, već i kao podrćavanje, podsticanje i razvijanje prosocijalnih obrazaca i normi ponađanja.

Škola, kao najznačajniji društveni lica vaspitanja i obrazovanja, koji sistematski, organizovano, planski i stručno ostvaruje vaspitno i obrazovno delovanje, može značajno doprineti prevenciji nepoželjnih ponađanja dece i mladih. Pregledom stručne literature može se zaključiti da je među autorima rasprostranjeno mišljenje, a i nalazi istraživanja ukazuju na to, da škola raspolaže velikim mogućnostima u pogledu efektivnog ostvarivanja preventivnog delovanja. Međutim, škola nije uvek u mogućnosti da uspešno deluje na uzroćnike nepoželjnih ponađanja, posebno ukoliko oni potiču iz karakteristika porodićnih uslova života ili drugih uticaja sredine u kojoj dete živi. Osnovu preventivnog delovanja škole može liniti stvaranje sredine u kojoj se, preduzimanjem odgovarajućih mera i aktivnosti, deluje na ublaćavanje (ili eliminisanje) dejstva nepovoljnih uticaja na ponađanje i razvoj i ostvaruje prućanje podrške i podsticaja poželjnim i oćekivanim ponađanjima učenika. Vaćna uloga škole ogleda se u njenom doprinosu razvijanju i jaćanju ućenićkih kompetencija koje im mogu pomoći da se izbore sa nepovoljnim životnim okolnostima i usvoje poželjne obrasce ponađanja.

Smatrajući da je prevencija nepoželjnih ponašanja dece i mladih veoma važno i aktuelno pitanje savremenog društva i polazeći od važnosti uloge škole u njenom ostvarivanju, predmet ovog istraživanja je prevencija nepoželjnih ponašanja učenika u postojećoj školskoj praksi. Školska praksa predstavlja veoma složenu kategoriju koja podrazumeva normativnu osnovu vaspitno-obrazovnog rada škole i realan kontekst u kojem se odvija školski rad. Pri tome je važno imati na umu da u oblikovanju te realnosti značajan faktor predstavljaju mišljenje i odnos nastavnika prema radu i životu škole. Stoga je u našem istraživanju naglasak na analizi normativne osnove vaspitno-obrazovnog rada škole i ispitivanju mišljenja nastavnika.

Preventivno delovanje ili funkcija škole ostvaruje se preduzimanjem različitih mera i aktivnosti kojima se sprečava javljanje nepoželjnih ponašanja, razvijaju delje kompetencije i pozitivna svojstva ličnosti, podstiču prosocijalna ponašanja i usvajanje društvenih vrednosti i normi ponašanja. Preventivno delovanje škole ostvaruje se kroz različite školske aktivnosti (obavezne i izborne, nastavne i vannastavne). Način i efekti ovog delovanja povezani su sa odlikama interpersonalnih odnosa u školskom kolektivu, kvalitetom saradnje sa porodicom i društvenom sredinom, učeljem značajnih aktera (učenika, nastavnika, roditelja) u školskom radu i životu i donošenju odluka na nivou škole. Prema tome, preventivna funkcija škole ostvaruje se kroz različite vaspitne i obrazovne aktivnosti, odnosno putem celokupnog vaspitno-obrazovnog rada i života škole.

Prevencija nepoželjnih ponašanja učenika treba da je, kao i celokupan vaspitno-obrazovni rad, regulisana zakonskim dokumentima. Zakonskim odredbama i rešenjima, a zatim i njihovom razradom u podzakonskim dokumentima propisuju se mere kojima će se ostvarivati preventivna funkcija škole. Osim zakonske osnove, za ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika važno je da se u programskim dokumentima škole, kojima se planira i na osnovu kojih se ostvaruje vaspitno-obrazovni rad, definišu mere i aktivnosti koje će se realizovati u cilju prevencije različitih oblika nepoželjnih ponašanja učenika. S obzirom na to da zakonski i programski dokumenti (na osnovu kojih se odvija rad u školi) predstavljaju osnovu preventivnog delovanja škole, sastavni deo istraživanja čini analiza sadržaja ovih dokumenata. Osim toga, u cilju sticanja potpunijeg uvida u ostvarivanje preventivne funkcije škole, ispitivanje mišljenja i

stavova nastavnika o prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika u školskoj praksi predstavlja značajan izvor informacija o ovom problemu.

Pogotno nastavnici kao nosioci svih školskih aktivnosti učestvuju u kreiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, važni podaci o ostvarivanju preventivnog delovanja škole u postojećoj praksi prikupljeni su od njih. Od nastavnika su tražene informacije o preventivnim merama i aktivnostima koje se realizuju u školskoj praksi, ali je ispitano i njihovo mišljenje o postojećoj praksi preventivnog delovanja škole i mogućnostima u pogledu unapređivanja njene preventivne funkcije.

2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je analiza ostvarivanja preventivnog delovanja škole u postojećoj praksi. Ovim istraživanjem nastojali smo da, na osnovu analize zakonske i programske osnove preventivnog delovanja škole i ispitivanja mišljenja i stavova nastavnika o ovom problemu, steknemo uvid u ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja u našoj školskoj praksi.

Zadaci istraživanja:

1. analizom sadržaja zakonskih dokumenata i podzakonskih akata važnih za oblast osnovnog obrazovanja, prikupiti podatke o tome kako je regulisano delovanje škole u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika;
2. analizom sadržaja programskih dokumenata koja se razrađuju na nivou škole, evidentirati planirane mere i aktivnosti kojima se ostvaruje delovanje škole u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika;
3. analizirati strukturu i sadržaj programa prevencije nasilja koji se primenjuju u školskoj praksi;
4. utvrditi da li postoje razlike u planiranju preventivnih mera i aktivnosti u zavisnosti od toga da li se u školama ostvaruje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja ili i program Škola bez nasilja;
5. ispitati koje mere i aktivnosti nastavnici realizuju u cilju prevencije prevencije nepoželjnih ponašanja učenika;
6. ispitati stavove nastavnika o važnosti različitih preventivnih mera i aktivnosti;
7. ispitati mišljenje nastavnika o teškoćama u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u njihovoj školi, kao i o mogućim načinima unapređivanja preventivnog delovanja škole;
8. ispitati sličnosti i razlike u stavovima i mišljenju nastavnika o važnosti preventivnih mera i aktivnosti, teškoćama u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti i mogućnostima unapređivanja preventivnog delovanja škole s obzirom na to da li su zaposleni u školi u kojoj se realizuje program Škola bez nasilja ili ne.

3. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

Sve varijable u ovom istraživanju podeljene su u tri grupe. Prvu grupu čine varijable koje se odnose na vrstu i učešće preventivnih mera i aktivnosti koje škola preduzima prema učenicima, nastavnicima, roditeljima. Osim toga, u ovoj grupi se nalaze varijable koje se odnose na strukturu nastavnih aktivnosti, organizaciju rada i života škole, način ostvarivanja preventivnih aktivnosti.

Drugu grupu varijabli čine one koje se odnose na učesnike najvažnijih aktera vaspitno-obrazovnog rada u preventivnom delovanju škole. Kao takve, izdvojene su varijable učesnika učenika, roditelja, nastavnika, predstavnika lokalne zajednice i članova tima za zaštitu učenika od nasilja u ostvarivanju i evaluaciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

Treću grupu varijabli čine stavovi i mišljenja nastavnika o važnosti preventivnih mera i aktivnosti, o teškoćama sa kojima se suočavaju tokom njihove realizacije i mogućim načinima unapređivanja preventivnog delovanja škole.

Navedene varijable operacionalizovane su putem indikatora koji su sadržani u instrumentima istraživanja. Za ispitivanje prve dve grupe varijabli korišćene su evidencione liste za analizu godišnjeg plana rada škole i programa zaštite učenika od nasilja. Sve varijable operacionalizovane su putem indikatora koji predstavljaju diskontinuirane varijable sa dva modaliteta. Ukoliko je evidentirano prisustvo indikatora, utvrđuje se njihova učestalost kontinuiranom skalom.

Za ispitivanje treće grupe varijabli korišćen je upitnik za nastavnike koji, pored pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, sadrži i Likertovu petostepenu skalu.

S obzirom na to da se ovim istraživanjem vrši i poređenje zastupljenosti navedenih varijabli u dve grupe škola (škole u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i škole u kojima se, pored obaveznog, ostvaruje i program Škola bez nasilja), učesnike u programu Škola bez nasilja može se izdvojiti kao nezavisna varijabla, dok se ostale varijable mogu smatrati zavisnim.

4. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Osnovna metoda primenjena u istraživanju je deskriptivna metoda. Deskriptivnom metodom teži se opisivanju pedagoške stvarnosti, tj. postojećih činjenica, ali i njihovom objašnjavanju i interpretiranju, uviđanju veza i odnosa koji među njima postoje, kao i pokušaju da se odgovori na pitanje šta dovodi do toga da su te činjenice takve kakve jesu (BanLur i Potkonjak, 1999).

U istraživanju su korišćene sledeće tehnike prikupljanja podataka: analiza sadržaja dokumenata, anketiranje i skaliranje. Tehnika analize sadržaja dokumentacije korišćena je za analizu sadržaja zvaničnih (zakonskih i podzakonskih) dokumenata važećih u oblasti obrazovanja. Analizom sadržaja dokumentacije obuhvaćena su podzakonska dokumenta kojima se uređuje vaspitno-obrazovni rad škole u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Osim toga, analizirana su programska dokumenta koja se izrađuju na nivou škole.

Primenjeni instrumenti istraživanja su evidencioni list za analizu sadržaja programskih dokumenata škole i upitnik sa skalom stavova za ispitivanje mišljenja i stavova nastavnika. Evidencioni list ili list lista koristi se za konstatovanje prisustva svojstva, pojave ili procesa značajnog za vaspitnu i obrazovnu delatnost (BanLur i Potkonjak, 1999). Za potrebe ovog istraživanja konstruisali smo tri evidencione liste: jednu za analizu školskog programa, drugu za analizu godišnjeg plana rada škole i treću za analizu programa zaštite učenika od nasilja i drugih oblika riziknog ponašanja. Potreba za konstruisanjem tri evidencione liste proizilazi iz novonastalih promena u strukturi i sadržaju programskih dokumenata koja se izrađuju na nivou škole, a koje su definisane *Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Ovim Zakonom, različiti programi obrazovno-vaspitnog rada (prevencije, slobodnih aktivnosti, kulturnih aktivnosti škole itd.) čine sastavni deo školskog programa, a ne godišnjeg plana rada škole kao što je bio slučaj do sada, odnosno do školske 2012/13. godine. Međutim, tokom realizacije istraživanja uvideli smo da u školama nisu još sprovedene zakonske promene u pogledu sadržaja i strukture programskih dokumenata, odnosno školskog programa (u najvećem broju škola, uvođenje ovih promena planirano je od sledeće

školske godine), tako da školske programe kao vrstu dokumenta, iako je bilo planirano, nismo analizirali.

Iako smo konstruisali tri evidencione liste za potrebe analize pomenutih programskih dokumenata škole, predstavimo sadržaj i strukturu evidencionih lista koje su korišćene za analizu godišnjih planova rada škole i programa zaštite učenika od nasilja. Strukturu i sadržaj evidencionih lista za analizu programskih dokumenata škole line: različite preventivne mere i aktivnosti usmerene na učenike, roditelje, nastavnike, organizaciju rada i života škole, kao i način njihovog ostvarivanja; učelje učenika, nastavnika roditelja i predstavnika lokalne zajednice u ostvarivanju i evaluaciji preventivnog delovanja škole. U osnovi, između ove dve evidencione liste nema značajnijih razlika. Pojedine kategorije (na primer, preventivne aktivnosti usmerene na učenike) su u evidencionoju listi za analizu godišnjeg plana rada škole operacionalizovane pomoću većeg broja elemenata analize (indikatora). Takođe, evidenciona lista za analizu godišnjeg plana rada škole sadrži varijablu koja se odnosi na planiranje i organizaciju vannastavnih aktivnosti čijom se realizacijom doprinosi ostvarivanju preventivne uloge škole, a evidenciona lista za analizu programa zaštite učenika od nasilja sadrži varijablu pomoću koje se prikupljaju podaci o delovanju tima za zaštitu učenika od nasilja. Još jedna razlika u sadržaju ove dve evidencione liste jeste u tome što se evidencionom listom za analizu godišnjeg plana rada škole, u okviru varijable učelje nastavnika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole, evidentira da li se u planovima i programima stručnih organa škole planira razmatranje pitanja ostvarivanja i unapređivanja preventivnog delovanja škole.

Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je upitnik koji se sastoji iz dva dela. U uvodnom delu dato je kratko uputstvo ispitanicima i naglašena anonimnost upitnika, što doprinosi dobijanju iskrenijih i realnijih odgovora. Drugi deo upitnika sadrži pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, kao i skalu stavova. U prvom delu, pitanjima zatvorenog i otvorenog tipa prikupljali su se podaci o preventivnim merama i aktivnostima koje se realizuju u školi. Na ovaj način, doprinosi se potpunijem sagledavanju ostvarivanja preventivne funkcije škole u postojećoj praksi. Drugi deo upitnika sadrži Likertovu petostepenu skalu kojom se ispituju stavovi nastavnika o mogućim načinima i pretpostavkama ostvarivanja preventivnog delovanja škole i učelju značajnih subjekata

(učenika, roditelja, nastavnika) u radu i životu škole (l'ime se ostvaruje i njihovo učešće u preventivnom delovanju škole). Za svaku tvrdnju ponuđeno je pet odgovora: veoma je važno (5); važno je (4); neodlučan/a sam (3); uglavnom nije važno (2); uopšte nije važno (1). Primenu ove skale smatramo važnom pošto realizacija i efektivnost određenih aktivnosti u školi zavisi, u značajnoj meri, od stavova nastavnika prema njima i prema tome koliko one mogu da doprinesu unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada škole. Treći deo upitnika sadrži 4 pitanja otvorenog tipa kojima se ispituje mišljenje nastavnika o preventivnim merama i aktivnostima l'ija realizacija značajno doprinosi pozitivnim rezultatima u procesu ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika; preprekama i teškoćama u ostvarivanju preventivnog delovanja; mogućim načinima unapređivanja preventivne delatnosti škole.

Za analizu sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata nismo koristili evidencione liste, već smo na osnovu analize njihovog sadržaja i klasifikovanja podataka u dve kategorije (zakonska rešenja koja se direktno ili indirektno odnose na prevenciju nepoželjnih ponašanja učenika, tj. dece i mladih) zaključivali o razrađenosti zakonske osnove i zakonskih rešenja kojima se reguliše ostvarivanje preventivne funkcije škole. Takođe, za analizu razvojnih planova škole nije korišćen istraživački instrument, već su tokom l'itanja dokumenata evidentirane informacije o preventivnim merama i aktivnostima koje su planirane, planiranom načinu realizacije i subjektima koji su uključeni u njihovo ostvarivanje.

5. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je sprovedeno u 28 osnovnih škola u Beogradu. U školama je izrada i primena Programa zaštite učenika od nasilja obavezujuća, dok se program Škola bez nasilja primenjuje u određenom broju škola. Prema tome, škole u kojima je sprovedeno istraživanje podeljene su u dve grupe: 14 škola u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i 14 škola u kojima se, pored obaveznog, primenjuje program Škola bez nasilja. Oba programa usmerena su na prevenciju nasilja. Međutim, mišljenja smo da mere i aktivnosti koje se preduzimaju u školama u cilju sprečavanja i smanjenja nasilja među učenicima imaju značajan uticaj i na prevenciju drugih oblika nepoželjnih ponašanja. O programu zaštite učenika od nasilja biće reči u delu rada koji se bavi prikazom i analizom rezultata do kojih smo došli analizom podzakonskih dokumenata, tako da ćemo ovde izneti samo osnovne informacije o programu Škola bez nasilja.¹²

Škola bez nasilja predstavlja program prevencije nasilja koji je razvijen i sprovodi se u saradnji Unicefa, Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Ministarstva zdravlja, Ministarstva rada i socijalne politike, Ministarstva unutrašnjih poslova, Ministarstva omladine i sporta, Saveta za prava deteta Vlade Republike Srbije i Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Program se bazira na stvaranju podsticajnog i bezbednog okruženja za decu i na negovanju tolerancije i razumevanja, a realizuje se kroz niz različitih aktivnosti (radionice, forum teatar, sportske aktivnosti itd.). Njegova primena treba da bude kontinuirana i trajna, i jedan od sastavnih delova školskog programa.

Početni korak u implementaciji programa jeste istraživanje stavova nastavnika, učenika, roditelja o nasilju, kao i rasprostranjenosti nasilja u školi. Zatim se obezbeđuje obuka, odnosno obrazovanje školskog osoblja i učenika o nasilju, veštinama konstruktivne komunikacije, preventivnoj ulozi školskih pravila ponašanja, pozitivnoj disciplini itd. Svaka škola ima svog mentora, spoljašnjeg saradnika obučenog za primenu programa, koji obezbeđuje obuku, podršku, praćenje realizacije projekta u

¹² Podaci o programu Škola bez nasilja preuzeti su sa zvanične elektronske stranice Unicefa (www.unicef.rs/skola-bez-nasilja.html)

saradnji sa školskim timom (koji osim nastavnika i stručnih saradnika, treba da fine učenci i roditelji). Nakon sertifikacije o uspešnoj implementaciji programa, škole se uključuju u mrežu škola bez nasilja koja preuzima ulogu mentora tako što se škole u okviru ove mreže međusobno savetuju i pomažu.

Osim istraživačke i obrazovne komponente, program je usmeren na razvijanje i jačanje vršnjačke podrške (putem delovanja vršnjačkih timova koji pružaju podršku u otkrivanju nasilja među učenicima i prevazilaženju konfliktnih situacija) i uspostavljanje uzajamne saradnje sa porodicom i društvenom sredinom. Participacija značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada u prevenciji i intervenciji (razvijanje spoljašnje i unutrašnje zaštitne mreže) predstavlja značajnu karakteristiku programa. Pružanje dodatne podrške roditeljima u vaspitanju i podsticanje partnerstva porodice i škole ostvaruje se obezbeđivanjem priručnika za roditelje o različitim oblicima nasilja, njihovom prepoznavanju i adekvatnom reagovanju na uočene slučajeve nasilja.

Na osnovu raspoloživih informacija o programu Škola bez nasilja, možemo zaključiti da se škole u kojima se realizuje ovaj program oslanjaju na različite izvore podrške u ostvarivanju i unapređivanju svog preventivnog delovanja, ali i da se u samim programima akcenat stavlja na jačanje i unapređivanje saradnje i participacije svih značajnih aktera vaspitno-obrazovnog rada. Realizacija ovog programa ostvaruje se kroz nekoliko faza, počev od pripreme škole za njegovu primenu koja obuhvata procenu postojećeg stanja u pogledu zastupljenosti različitih oblika nasilja, ispitivanje stavova i obrazovanje svih značajnih aktera vaspitno-obrazovnog rada o problemu i različitim vrstama nasilja itd. S obzirom na to da se primenom ovog programa obezbeđuju različiti izvori podrške i da je program višefazni, smatramo da se škole time dodatno osnažuju za ostvarivanje preventivnog delovanja. Osim toga, mišljenja smo da ne treba zanemariti činjenicu da program Škola bez nasilja nije obavezan program, već se škole, na osnovu procene postojećeg stanja i potreba, opredeljuju za uključivanje u ovaj projekat (što može imati pozitivan uticaj na spremnost zaposlenih da se ozbiljno posvete svom preventivnom delovanju). Imajući sve navedeno u vidu, može se pretpostaviti da su zaposleni u školama koje realizuju ovaj program osetljiviji na problem nasilja u školi i svesniji potrebe da se preduzimaju određene preventivne mere i aktivnosti. Rezultati evaluacije programa Škola bez nasilja ukazuju da u školama u kojima se primenjuju

ovaj program raste svest svih učesnika vaspitno-obrazovnog rada o problemu nasilja i različitim vrstama nasilja, kao i osetljivost svih aktera školskog rada i života na nasilje u školi.¹³ S obzirom na to da primena ovog programa utiče na razvijanje osetljivosti zaposlenih za probleme nasilja, pretpostavljamo da doprinosi razvijanju njihove senzibilnosti za preventivno delovanje škole uopšte (ostvarivanje preventivnih aktivnosti koje se ne odnose na prevenciju nasilja) i većoj spremnosti za delovanje u tom pravcu, kao i boljem sagledavanju različitih mogućnosti ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

U prethodnim redovima naveli smo osnovne razloge zbog kojih smo hteli da uporedimo ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika u dve grupe škola koje imaju uzorak našeg istraživanja (škole u kojima se primenjuje program Škola bez nasilja i one u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja), smatrajući da program Škola bez nasilja može da doprinese efektivnijem ostvarivanju preventivne funkcije škole. Rezultati istraživanja o efektima programa prevencije nasilja u školi pokazuju se da se primenom ovih programa ostvaruju pozitivni rezultati (koji se ogledaju u manjoj stopi nasilja i zlostavljanja u školi), s tim što su efektivniji intenzivniji i dugotrajniji programi u okviru kojih se primenjuje rad sa roditeljima, dosledna primena disciplinskih metoda, nadzor učenika i interaktivni načini realizacije preventivnih aktivnosti (pre svega grupni rad) (Ttofi & Farrington, 2011). Na osnovu raspoloživih informacija o programu Škola bez nasilja, može se reći da sadrži pojedine komponente efektivnih programa (uključivanje roditelja u ostvarivanje preventivnog delovanja škole, redovan nadzor ponašanja učenika, kontinuirana primena programa u dužem vremenskom periodu itd.). To jeste još jedan razlog zbog koga smatramo da program Škola bez nasilja treba da predstavlja varijablu istraživanja na osnovu koje se poredi ostvarivanje preventivnog delovanja u pomenute dve grupe škola. Na kraju, ne treba zanemariti činjenicu da je program Škola bez nasilja, pored obaveznog programa zaštite učenika od nasilja, jedini program prevencije ove vrste koji se primenjuje u našoj školskoj praksi.

¹³ Podaci i rezultatima evaluacije programa Škola bez nasilja, koja je izvršena 2009. godine, preuzeti su sa zvanične elektronske stranice Unicefa (www.unicef.rs/skola-bez-nasilja.html)

Uzorak istrađivanja l'nilo je 162 nastavnika l'lanova timova za zađitu ul'enika od nasilja. Ovaj tim je u đkoli zaduđen za primenu oba programa prevencije, ukoliko se u đkoli realizuje i program đkola bez nasilja. Broj nastavnika u ovom timu zavisi od specifičnosti i potreba đkole. (*Posebni protokol za zađitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2007).

Opređeljenost da uzorak istrađivanja l'ine nastavnici koji su l'lanovi timova za zađitu ul'enika od nasilja proizilazi iz uloge tima u prevenciji nasilja i drugih oblika rizičnog ponađanja ul'enika. Tim za zađitu ul'enika od nasilja ima veoma važnu ulogu u planiranju preventivnih mera i aktivnosti, ukljuđivanju značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada u ostvarivanje preventivnog delovanja đkole, prađenju i procenjivanju efekata preduzetih preventivnih mera i aktivnosti itd. Upravo to predstavlja jedan od ključnih razloga nađe opređeljenosti da nastavnicima, l'lanovima timova za zađitu ul'enika od nasilja, postavimo pitanja koja se odnose samo na mere i aktivnosti kojima se na najneposredniji nađin ostvaruje preventivno delovanje đkole. Bez obzira na to đto je nađ stav da se preventivna funkcija đkole ostvaruje putem različitih đkolskih aktivnosti i celokupnog vaspitno-obrazovnog rada đkole, smatrali smo važnim da (na osnovu ispitivanja l'lanova timova za zađitu ul'enika od nasilja) sagledamo koje se to mere i aktivnosti, l'iji je direktni ili primarni cilj prevencija nepođeljnih ponađanja ul'enika, realizuju u đkolskoj praksi.

U tabeli 1 dati su podaci o tome u kojim đkolama je obavljeno istrađivanje i u kojim đkolama se, pored obaveznog, realizuje program đkola bez nasilja. Takođe, dat je podatak o broju nastavnika u timovima za zađitu ul'enika od nasilja u đkolama obuhvađenih istrađivanjem.

Tabela 1. Škole u kojima je obavljeno istraživanje

Osnovne škole	Škola bez nasilja	Broj nastavnika u timovima za zaštitu učenika od nasilja
Vasa Pelagić		8
Vlada Aksentijević		8
Stari grad		6
Petar Petrović Njegoš		4
Dr Arl'ibald Rajs		4
Milena Pavlović Barili		10
Branislav Nučić		7
Isidora Sekulić		6
Vojvoda Stepa		8
Zaga Malivuk		6
Zmaj Jova Jovanović		11
Jovan Cvijić		8
Filip Vignjić		7
Dule Karaklajić		11
Dragojlo Dudić	+	8
Jovan Popović	+	13
Ivan Goran Kovačić	+	11
Veljko Dugođević	+	8
Knez Lazar	+	5
Drinka Pavlović	+	11
Vuk Karadžić	+	8
Kralj Petar Prvi	+	8
Braća Baruh	+	8
Filip Filipović	+	10
Jelena Letković	+	20
Vladislav Ribnikar	+	10
Stefan Nemanja	+	8
Skadarlija	+	7
Ukupno: 236		

U školama koje su obuhvaćene našim istraživanjem 236 nastavnika je uključeno u rad timova za zaštitu učenika od nasilja. Međutim, 176 nastavnika je prihvatilo da ispuni upitnik za potrebe ovog istraživanja. Od toga, u jednom broju upitnika nedostajali su odgovori na veći broj pitanja, tako da je konačan broj ispitanika iznosio 162.

Tabela 2. Struktura uzorka i broj nastavnika u podgrupama

Podgrupe	Broj ispitanika
Program Škola bez nasilja	85
Obavezni program zaštite učenika od nasilja	77

Podaci u tabeli 2 ukazuju da je u istraživanju učestvovao približno jednak broj nastavnika iz dve izdvojene grupe škola. Ovaj podatak, takođe, ukazuje da među školama u kojima se realizuje jedan (obavezni program zaštite učenika od nasilja) ili oba programa prevencije nema bitn razlike u broju nastavnika koji su uključeni u rad timova za zaštitu učenika od nasilja.

Osim ispitivanja mišljenja i stavova nastavnika, u okviru ovog istraživanja analizirali smo sledeći dokumenta:

a) zakonska dokumenta:

- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009),
- *Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013),
- *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013);

b) podzakonska dokumenta:

- *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005),
- *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007),
- *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010);

c) programska dokumenta škole:

- školski program,
- godišnji plan rada škole,
- razvojni plan škole.

6. ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je realizovano u prvom polugodištu školske 2013/14. godine. Realizaciji istraživanja u osnovnim školama prethodila je analiza zakonskih i podzakonskih akata koji čine osnovu ostvarivanja preventivnog delovanja škole. Nakon toga, realizovano je istraživanje u školama u kojima su analizirana programska dokumenta i, putem anketiranja nastavnika, prikupljeni značajni podaci o realnom školskom kontekstu i ostvarivanju preventivne funkcije škole.

Prilikom ostvarivanja kontakata sa osnovnim školama, nailazili smo na izvestan otpor prema problemu koji se istražuje i na stavove koji izražavaju bojazan da je tema osetljiva. Iz tog razloga, izvestan broj škola nije prihvatio da učestvuje u istraživanju. S obzirom na to da su ovakvi stavovi bili prisutni u većini škola, nastavnici su uz upitnike dobijali koverta, čime se obezbeđivala potpuna anonimnost upitnika. Uz to, na upitnicima nije bilo potrebno navesti školu u kojoj se istraživanje obavlja. Nakon prikupljenih upitnika, istraživač je na kovertama označavao da li su u pitanju škole u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja ili je reč o školama u kojima se ostvaruje i program Škola bez nasilja.

Realizaciji istraživanja su u značajnoj meri pomogli direktori i stručni saradnici koji su na sebe preuzeli obavezu da nastavnicima podele upitnike i zamole ih da u potpunosti odgovore na postavljena pitanja.

7. NIVO I NAČIN OBRADE I ANALIZE PODATAKA

Primena navedenih tehnika i instrumenata istraživanja pretpostavlja primenu kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u obradi podataka. S obzirom na složenost samih pojava koje su predmet proučavanja društveno-humanističkih nauka, teško je razdvojiti ova dva važna pristupa u istraživanju i tumačenju dobijenih rezultata.

Kvalitativnu analizu koristili smo za analizu sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata. Na osnovu etapa kvalitativne analize koje se mogu naći u stručnoj literaturi (Muhić, 2004), analizu sadržaja dokumenata izvršili smo na sledeći način:

- izdvajanje podataka koji su bitni za temu našeg istraživanja;
- sređivanje i svrstavanje bitnih podataka u kategorije (kojima se može iskazati i brojčana učestalost ispitivane pojave);
- izvođenje zaključaka.

Kvalitativna analiza je korišćena i za analizu i interpretaciju podataka dobijenih primenom evidencionih lista za analizu godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja, kao i za tumačenje i interpretaciju kvantitativne obrade podataka.

Za obradu podataka dobijenih primenom upitnika sa skalom procene korišćene su metode deskriptivne statistike. Primenjene su sledeće statističke mere i postupci: frekvencije i procenti, aritmetičke sredine i standardne devijacije, rangovi, koeficijent kontigencije. Osim toga, za utvrđivanje značajnosti razlika između frekvencija, procenata i aritmetičkih sredina, korišćene su mere zaključivanja, kao što su hi-kvadrat i t test. Za ovu obradu rezultata istraživanja primenjen je kompjuterski program SPSS.

III

III PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U skladu sa postavljenim zadacima istrađivanja, u ovom delu rada prikazani su rezultati istrađivanja koji se odnose na analizu zakonskih i podzakonskih dokumenata, dokumenata koja se razrađuju na nivou škole, kao i na ispitivanje nastavnika o problemu prevencije nepoželjnih ponađanja učenika.

U prvom delu izneti su rezultati analize zakonskih dokumenata vađe ih u oblasti obrazovanja, kao i rezultati analize podzakonskih akata kojima se bliđe uređuje ostvarivanje preventivnog delovanja škole, pre svega, u oblasti spređavanja javljanja i đirenja nasilnih oblika ponađanja. Zatim su prikazani rezultati analize sadrđaja programskih dokumenata škole, odnosno razvojnih planova škole, godiđnjih planova rada škole i programa zađtite učenika od nasilja. Nakon izvrđene analize programskih dokumenata škole na nivou celog uzorka, izvrđeno je poređenje dobijenih podataka u školama koje svoje preventivno delovanje baziraju samo na obaveznom programu zađtite učenika od nasilja i u školama, koje pored ovog obaveznog programa, realizuju i program Škola bez nasilja.

U trećem delu rada prikazani su i analizirani rezultati istrađivanja do kojih smo dođli na osnovu prikupljanja informacija od nastavnika o preventivnim merama i aktivnostima koje se realizuju u školama, ali i ispitivanja njihovih stavova i miđljenja o različitim pitanjima vađnim za (efektivnije) ostvarivanje preventivnog delovanja škole. Da bismo utvrdili koje se, prema iskazima nastavnika, preventivne mere i aktivnosti realizuju u školama koje primenjuju samo obavezni program zađtite učenika od nasilja i u onim školama koje realizuju i program Škola bez nasilja, izvrđili smo poređenje dobijenih nalaza u ove dve grupe škole. Takođe, uporedili smo dobijene podatke o miđljenju i stavovima nastavnika o problemima prevencije nepoželjnih ponađanja učenika u ove dve grupe škole.

Na kraju ove celine, na osnovu teorijskih i istrađivačkih saznanja predstavljenih u prvoj celini rada i rezultata sprovedenog empirijskog istrađivanja, razradili smo osvrt na postojeću praksu ostvarivanja preventivne uloge škole, a koji sadrđi i neke predloge za njeno unapređivanje.

1. ANALIZA SADRŽAJA ZAKONSKIH I PODZAKONSKIH DOKUMENATA VAŽEĆIH U OBLASTI OSNOVNOG OBRAZOVANJA

1.1. Analiza sadržaja zakonskih dokumenata

U cilju sagledavanja postojećih zakonskih rešenja kojima se reguliraju ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi, istraživanjem je obuhvaćena analiza dva osnovna zakona u oblasti obrazovanja i vaspitanja: *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009) i *Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Takođe, analiziran je i *Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013), radi utvrđivanja da li se izvršene izmene ovog Zakona odnose na ostvarivanje i unapređivanje preventivnog delovanja osnovnoškolskih ustanova.

Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) uređuju se osnove predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja. Zakon sadrži 13 poglavlja i 185 članova kroz koja su obrađena sva važna pitanja u oblasti obrazovanja i vaspitanja: opšti principi, ciljevi, ishodi i standardi obrazovanja i vaspitanja; osnivanje i nadležnost saveta i zavoda, kao i nadležnost Ministarstva prosvete, u procesu razvoja, obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja; uslovi osnivanja i rada vaspitno-obrazovnih ustanova; sastav, nadležnost i poslovi koje obavljaju upravni, rukovodilci, savetodavni i stručni organi i timovi u vaspitno-obrazovnim ustanovama; programi obrazovanja i vaspitanja; vreme, trajanje i organizacija vaspitno-obrazovnog rada na različitim nivoima obrazovanja (predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom); prava, obaveze i odgovornosti učenika; obrazovanje, zadaci, uslovi za rad, stručno usavršavanje zaposlenih u vaspitno-obrazovnim ustanovama; nadzor nad radom ustanova, finansiranje delatnosti ustanova, kaznene odredbe, poveravanje poslova državne uprave autonomnoj pokrajini, prelazne i završne odredbe.

U tekstu koji sledi, izdvojene su zakonske odredbe za koje se može reći da predstavljaju značajnu pretpostavku ostvarivanja preventivnog delovanja škole.

Ostvarivanje općih principa, ciljeva i na njima zasnovanih ishoda obrazovanja i vaspitanja (članovi 3, 4 i 5) obezbeđuje se kroz sve oblike i sadržaje rada, odnosno

putem celokupne delatnosti škole. Među općim principima obrazovanja i vaspitanja, ističu se zahtevi za jednakopravnošću i dostupnošću obrazovanja i vaspitanja; uvažavanje različitih ličnih i uzrasnih potreba i interesovanja dece, tj. učenika; negovanje saradnje, tolerancije, moralnih vrednosti i poštovanje prava svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa. Takođe, ostvarivanje principa obrazovanja i vaspitanja zahteva raznovrsne oblike saradnje sa porodicom, lokalnom zajednicom i širom društvenom sredinom radi usaglašavanja individualnih i društvenih interesa u procesu obrazovanja i vaspitanja, kojima se doprinosi usklađenom i zajedničkom delovanju u cilju efektivnijeg ostvarivanja vaspitno-obrazovnog rada. Ostvarivanjem pomenutih principa doprinosi se prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika tako što se njima ističe važnost i potreba uvažavanja različitih potreba učenika, negovanja moralnih i drugih društvenih vrednosti, uspostavljanja kvalitetnih interpersonalnih odnosa i saradnje svih značajnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Na taj način, podstiče se razvijanje poželjnih obrazaca ponašanja, što čini važnu okosnicu preventivnog delovanja škole.

Na navedenim principima zasnivaju se ciljevi obrazovanja i vaspitanja, kojima se, takođe, usmerava, kako vaspitno-obrazovna, tako i preventivna delatnost škole. Ciljevi obrazovanja i vaspitanja (Plan 4) kojima se doprinosi ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, tj. dece i mladih, odnose se na ostvarivanje intelektualnog, emocionalnog, socijalnog, moralnog i fizičkog razvoja dece koji je u skladu sa njihovim uzrasnim i razvojnim potrebama; sticanje, povezivanje i primenu stečenih znanja i veština; osposobljavanje dece za rešavanje problema; razvijanje svesti o sebi, sposobnosti samovrednovanja i izražavanja svog mišljenja, kao i donošenja valjanih odluka značajnih za buduću život; razvoj kompetencija potrebnih za život u savremenom društvu; razvoj i praktikovanje zdravih stilova života; razvoj komunikacijskih veština, solidarnosti, tolerancije, timskog duha i saradničkih odnosa; uvažavanje različitosti i negovanje drugarstva i prijateljstva itd. U Zakonu su objedinjeni obrazovni i vaspitni ciljevi, što ukazuje na potrebu i neophodnost jedinstvenog (celovitog) delovanja škole u pravcu ostvarivanja njene vaspitne i obrazovne funkcije (a samim tim i preventivne).

Općim ishodima obrazovanja i vaspitanja, koji su rezultat celokupnog procesa obrazovanja i vaspitanja, obezbeđuje se da učenici, deca i mladi, steknu znanja, veštine

i vrednosne stavove koji le doprineti njihovom razvoju i uspehu, ali i napretku njihove zajednice i celokupnog društva (l'an 5). Ishodi obrazovanja i vaspitanja koji se najneposrednije mogu povezati sa ostvarivanjem preventivne funkcije škole odnose se na osposobljavanje dece i mladih da identifikuju i rešavaju probleme i donose odluke koristeći i kritičko i kreativno mišljenje; rade efikasno sa drugima kao članovi tima; odgovorno upravljaju sobom i svojim aktivnostima.

Sledeće odredbe Zakona, koje se mogu smatrati značajnim sa stanovišta prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih ti su se donošenja pravila ponašanja u ustanovi (l'an 43), zabrane diskriminacije (l'an 44), zabrane nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja (l'an 45). Pravila ponašanja uređuju se u ustanovi tako da se neguju odnosi međusobnog razumevanja i uvažavanja ličnosti dece, zaposlenih i roditelja. Zaposleni u školi imaju obavezu da svojim radom i ponašanjem doprinose razvijanju pozitivne atmosfere u ustanovi, tj. školi. l'lanom 44 zabranjuje se bilo kakav vid diskriminacije po osnovu rase, nacionalne, etničke, jezičke, verske ili polne pripadnosti, fizičkih i psihičkih svojstava, smetnji u razvoju, a zaposleni u školi (i roditelji) obavezuju se da vaspitno deluju na učenike razvijajući kod njih toleranciju, razumevanje, uvažavanje i poštovanje različitosti. Zabrana nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja regulisana je l'lanom 45 Zakona, u kojem su, između ostalog, definisani različiti oblici nasilja. Takođe, u ovom l'anu stoji da protokol postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje i zlostavljanje, sadrži i načine sprovođenja preventivnih i interventnih aktivnosti, uslove i načine za procenu rizika, načine zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, propisuje Ministar. Ovo je jedini l'an Zakona u kome se spominje termin prevencija, odnosno preventivne aktivnosti.

Poglavlje *Zakona o osnovama sistema i obrazovanja* (2009) u kojem se propisuju prava, obaveze i odgovornosti učenika tesno je povezano sa preventivnim delovanjem škole. Ostvarivanje prava učenika (l'an 103) u školi zahteva, pre svega, informisanje učenika o njihovim pravima i obavezama i stvaranje uslova u kojima le učenici mogu i da ostvaruju svoja prava. Učenici imaju pravo na: uvažavanje ličnosti i pružanje podrške njenom svestranom razvoju; zaštitu od svih oblika diskriminacije, zlostavljanja, zanemarivanja; aktivno učestvovanje u aktivnostima škole, delujući i kroz rad učeničkih zajednica i organa, ali i stručnih timova škole itd. Radi ostvarivanja prava

učenika, u školama se obrazuje učenički parlament (član 105) u okviru kojeg učenici mogu da daju predloge i mišljenje o nastavnim i vannastavnim aktivnostima, odnosima i saradnji učenika i nastavnika, pravilima ponašanja u školi itd. Pored svojih prava, učenici imaju i određene obaveze (član 112), kao što su: redovno pohađanje nastave i izvršavanje školskih obaveza; poštovanje školskih pravila ponašanja; čuvanje školske imovine; poštovanje ličnosti drugih učenika, nastavnika i ostalih zaposlenih u školi. Prava i obaveze učenika definisane ovim Zakonom predstavljaju temelj uspostavljanja pravila ponašanja u školi. Ukoliko učenici vrše povredu obaveza učenika u školi, zakonom su propisane mere kojima se učenik poziva na odgovornost za lakše i teže povrede obaveza i pravila ponašanja u školi (član 113). U Zakonu nije navedeno koji oblici ponašanja učenika predstavljaju lakše povrede njihovih obaveza, dok su kao teže povrede obaveza učenika navedeni različiti oblici nepoželjnih ponašanja: uništavanje ili krađa školske imovine, upotreba alkohola i drugih nedozvoljenih supstanci, unošenje u školu oružja ili drugih opasnih predmeta, upotreba elektronskih uređaja u svrhe kojima se ugrožavaju prava drugih (kao što je vržnjačko nasilje putem društvenih mreža), neopravdano izostajanje sa nastave najmanje 35 časova i sl. Za lakše povrede obaveza učenika propisane su vaspitne mere, a za teže povrede obaveza učenika propisane su vaspitno-disciplinske mere (član 115), kao i uslovi u kojima se one primenjuju. Za lakšu povredu obaveza učenika, vaspitna mera može biti opomena, ukor odeljenskog starešine ili ukor odeljenskog veća. Ove vaspitne mere mogu da se izriču ukoliko je prethodno preduzet pojačan vaspitni rad (u okviru odeljenske zajednice, stručnim radom odeljenskog starešine, pedagoga, psihologa, posebnih timova itd.). Za težu povredu obaveza, učenik može da dobije, kao vaspitno-disciplinsku meru, ukor direktora ili nastavničkog veća, premeštaj učenika od petog do osmog razreda u drugu osnovnu školu, a na osnovu odluke nastavničkog veća i saglasnosti roditelja.

Kao i učenici, nastavnici imaju svoja prava, obaveze i odgovornosti. Jedan od najznačajnijih zadataka nastavnika i stručnog saradnika (član 118, 119) jeste da svojim kompetencijama osiguraju ostvarivanje principa i ciljeva obrazovanja i vaspitanja, kao i unapređivanje celokupnog vaspitno-obrazovnog rada uvažavajući potrebe, interesovanja i mogućnosti učenika. Radi uspešnijeg ostvarivanja i unapređivanja vaspitno-obrazovnog procesa i sticanja potrebnih kompetencija za rad, nastavnici imaju obavezu

da se obrazuju iz psiholoških, pedagoških i metodoloških disciplina (l'an 8, 121), ali i da se, zajedno sa stružnim saradnicima, stalno stružno usavršavaju (l'an 129.), što im mođe pomoći i da adekvatnije odgovore na potrebe učenika i ostvare efektivnije vaspitno i preventivno delovanje. Osim toga, u cilju unapređivanja kvaliteta vaspitnog i obrazovnog rada, nastavnici i stružni saradnici, kao l'anovi stružnih organa i timova, treba da se staraju o ostvarivanju ciljeva i programa obrazovanja i vaspitanja, vrednuju rezultate rada nastavnika i stružnih saradnika, prate i utvrđuju rezultate rada učenika itd. (l'an 67).

Pregledom *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* izdvojene su odredbe koje smatramo posebno važnim za ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih u školi. Zakon sadrži i niz drugih odredbi kojima se obezbeđuje i unapređuje kvalitet obrazovanja i vaspitanja, l'ime mođe da se doprinosi i ostvarivanju boljih rezultata u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Ove odredbe tižu se:

- ostvarivanja vrednovanja i samovrednovanja rada škole kojim se ocenjuju svi oblici, naćini i uslovi ostvarivanja vaspitno-obrazovnog rada, stružno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika, zadovoljstvo učenika i roditelja itd.;
- donošenja razvojnog plana, na osnovu izveštaja o samovrednovanju rada ustanove, koji sadrži prioritete u ostvarivanju obrazovno-vaspitnog rada;
- donošenja školskog programa koji, između ostalog, sadrži naćin ostvarivanja postavljenih ciljeva obrazovanja i vaspitanja.

Analizom sadržaja *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* ustanovili smo da zakon sadrži odredbe kojima se postavljaju osnove preventivnog delovanja škole, što se mođe tumaćiti i shvatiti kao njegovo integrisanje u celokupan vaspitno-obrazovni rad škole; dok se u samo jednom l'anu zakona pominju preventivne aktivnosti. Pojedine odredbe ovog zakona, kao što su pitanja zabrane diskriminacije, zlostavljanja, nasilja i zanemarivanja, razrađuju se i konkretizuju putem podzakonskih akata kojima se definiću ključni pravci delovanja škole u cilju sprovođenja preventivnih i interventnih mera, kao i obaveznost škole u njihovom sprovođenju.

Pregledom *Zakona o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013), nismo naišli na izmene koje bi mogle da se odnose na ostvarivanje ili unapređivanje preventivne delatnosti škole.

Sledeći zakonski dokument koji smo analizirali jeste *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Zakon sadrži 15 poglavlja i 107 članova kojima se uređuju pitanja delatnosti osnovnog obrazovanja i vaspitanja, obaveznosti i prava na osnovno obrazovanje i vaspitanje; vrsta škole; ciljeva i ishoda osnovnog obrazovanja i vaspitanja; programa i organizacije obrazovno-vaspitnog rada; ostvarivanja prava i obaveza učenika; vrsta i načina polaganja ispita; vrednovanja obrazovno-vaspitnog rada; trajanja zaposlenih; evidencije i javnih isprava; priznavanja stranih školskih isprava; finansiranja; obrazovanja odraslih; poveravanja poslova državne uprave autonomnoj pokrajini; kaznenih, prelaznih i završnih odredbi. U odnosu na *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009), *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013) sadrži odredbe koje se direktno odnose na unapređivanje ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika na osnovnoškolskom nivou. U tom smislu, izdvajaju se odredbe kojima se propisuje sadržaj razvojnog plana, školskog programa, programa sportskih aktivnosti, programa zaštite učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i programa prevencije drugih oblika riziknog ponašanja.

Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju propisuje se sadržaj razvojnog plana (član 26) koji, između ostalog, treba da sadrži mere prevencije nasilja i unapređivanja saradnje među učenicima, nastavnicima i roditeljima. S obzirom na to da razvojni plan predstavlja osnovu za izradu školskog programa i godišnjeg plana rada škole, značaj ove odredbe ogleda se u usmeravanju procesa planiranja i programiranja preventivnih aktivnosti u ovim programskim dokumentima, polazeći od procene trenutnog stanja u školi (na osnovu izvršenog samovrednovanja rada škole) i postavljenih razvojnih ciljeva.

Zakonom su predviđene izmene i u sadržaju školskog programa (član 27), tako da programi kulturnih, slobodnih, sportskih aktivnosti, zdravstvene zaštite, saradnje sa lokalnom samoupravom i porodicom, kao i program zaštite učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i programi prevencije drugih oblika riziknog ponašanja, čine njegov sastavni deo. Kao načela na kojima se izrađuje školski program, a kojima se

doprinosi ostvarivanju preventivnog delovanja škole, izdvajaju se: uvažavanje uzrasnih karakteristika i individualnih razlika među učenicima; zasnovanost na participativnim, kooperativnim, aktivnim i iskustvenim metodama nastave i učenja; razvijanje pozitivnog odnosa učenika prema školi i učenju; korišćenje pozitivne povratne informacije, pohvale i nagrade kao sredstva za motivisanje učenika.

Programom sportskih aktivnosti (član 40), tj. njegovom realizacijom, treba da se podstiče razvoj zdravih stilova života i svesti o važnosti sopstvenog zdravlja, kao i prevencija nasilja, narkomanije, maloletničke delinkvencije. Takođe, škola je dužna da realizuje slobodne aktivnosti učenika (član 42) radi jačanja vaspitne i obrazovne funkcije škole, podsticanja individualnih sklonosti i interesovanja, usmeravanja učenika na sadržajno i svrsishodno korišćenje slobodnog vremena, razvijanja drugarskih odnosa i sl.

Sa stanovišta prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih, kao veoma važan član Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013) ističe se onaj kojim se propisuje da su program zaštite učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i programi prevencije drugih oblika rizičnog ponašanja sastavni deo školskog programa (član 41). Značaj ove zakonske odredbe leži u tome što se prvi put u zakonskim okvirima pominje prevencija drugih oblika rizičnog ponašanja (upotreba duvana, alkohola, narkotika; maloletnička delinkvencija itd.), a ne samo nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Takođe, predviđeno je da se navedeni programi prevencije ostvaruju kroz različite nastavne i vannastavne aktivnosti sa učenicima, zaposlenima, roditeljima i u saradnji sa lokalnom zajednicom, što je značajno sa stanovišta implementacije preventivnih aktivnosti u celokupan rad i život škole i ostvarivanja integrisanog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika.

Zakonskim rešenjima, kojima se propisuje briga o socijalnoj zaštiti učenika iz osetljivih društvenih grupa (član 45) ili negovanje partnerskih odnosa sa roditeljima zasnovanih na međusobnom razumevanju i poštovanju (član 48), doprinosi se efektivnijem odgovoru škole na individualne potrebe učenika i roditelja, kao i zajedničkom delovanju porodice i škole u procesu prevazilaženja različitih vaspitnih i razvojnih problema. Uspostavljanje i razvijanje kvalitetnih odnosa sa porodicom zasniva se na različitim oblicima saradnje, počev od informisanja i savetovanja roditelja

do njihovog aktivnog uključivanja u rad i život škole i konsultovanje u procesu donošenja odluka značajnih za unapređivanje vaspitnog i obrazovnog procesa. Informisanju roditelja o aktivnostima škole, pravima i dužnostima učenika, pravilima ponašanja i kulturnom redu škole, doprinosi letopis koji sadrži ove podatke, a škola je dužna da izrađuje ovaj dokument i da ga predstavi učenicima i roditeljima tako što će ga objaviti na svojoj internet stranici ili podeliti u štampanom obliku (član 52). Letopis škole predstavlja koristan vid informisanja roditelja o organizaciji rada i života škole i odlikovanjima koja se postavljaju pred njihovu decu, te može doprineti boljem razumevanju školskih prilika i uspostavljanju kvalitetnije saradnje škole sa porodicom.

U pomenutim zakonima uređuju se pitanja pružanja dodatne podrške u obrazovanju i vaspitanju učenicima kojima je ova podrška potrebna iz bilo kog razloga. Time se može značajno doprineti efektivnijem planiranju i realizaciji preventivnih mera i intervencija, pogotovo kada je reč o učenicima koji ispoljavaju izvesne probleme u ponašanju. Pružanjem dodatne podrške teži se optimalnom uključivanju i napredovanju učenika u vaspitno-obrazovnom radu, kao i osamostaljivanju u vršnjačkom kolektivu (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013, član 64).

Analizom *Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013) uočili smo da je ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, kao sastavnog dela vaspitnog i obrazovnog procesa, sadržano u nizu odredbi kojima se uređuju odnosi, prava, obaveze i odgovornosti značajnih aktera školskog rada i života; afirmišu razvojne, uzrasne i individualne potrebe dece i mladih; unapređuje vaspitno-obrazovni rad u cilju razvijanja pozitivnog odnosa učenika prema školi itd. O prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika govori se u nekoliko zakonskih odredbi, tačnije u četiri člana zakona: mere prevencije kao sadržaj razvojnog plana škole; ostvarivanje programa prevencije (kao sastavnog dela školskog programa) kroz nastavne i vannastavne aktivnosti i putem saradnje svih značajnih aktera školskog rada i života; ostvarivanje prevencije nasilja, narkomanije, maloletničke delinkvencije putem programa sportskih aktivnosti.

Na osnovu analize važećih zakona u oblasti obrazovanja i vaspitanja, može se zaključiti da niz zakonskih rešenja (pružanje dodatne podrške u obrazovanju i vaspitanju; programi kulturnih, sportskih i slobodnih aktivnosti; program zdravstvene zaštite; program saradnje sa porodicom i lokalnom samoupravom itd.) može

predstavljati značajnu osnovu preduzimanja brojnih preventivnih mera i aktivnosti u školi. U skladu sa tim, može se zaključiti da su u navedenim zakonima definisana i uređena sva ona pitanja koja su od značaja za osiguranje kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa, te predstavljaju osnovu preventivnog delovanja škole. Sa druge strane, oba zakona sadrže mali broj zakonskih odredbi i rešenja kojima se eksplicitno reguliše ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Sa tog stanovišta, u pojedinim zakonskim odredbama, kojima se uređuju pitanja kao što su ostvarivanje saradnje škole sa porodicom, pohvaljivanje i nagrađivanje učenika, pružanje dodatne podrške u vaspitanju i obrazovanju i sl., može se jasno istaći njihova preventivna funkcija, time bi se značajno doprinelo unapređivanju preventivnog delovanja škole.

1.2. Analiza sadržaja podzakonskih dokumenata

Različiti oblici nasilja predstavljaju oblike nepoželjnih ponašanja koji ostavljaju veoma ozbiljne posledice po opšte funkcionisanje i dalji razvoj deteta i mlade osobe (bilo da je reč o žrtvi ili nasilniku), te zahtevaju i naj iscrpniji odgovor države i nadležnih institucija u cilju sprežavanja njihove pojave ili ponovnog javljanja. Republika Srbija se ratifikacijom Konvencije o pravima deteta Ujedinjenih nacija obavezala da obezbedi ostvarivanje svih prava deteta, a naročito na zaštitu od svih oblika nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Nacionalnim planom akcije za decu, strateškim dokumentom koji je Vlada Republike Srbije usvojila 2004. godine, definisana je opšta politika prema deci za period do 2015. godine. Jedan od specifičnih ciljeva koji je utvrđen ovim planom jeste zaštita dece od svih oblika nasilja, zlostavljanja, zanemarivanja. Radi realizacije navedenog cilja izrađen je *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, koji je Vlada usvojila 2005. godine.

Nacionalnim planom akcije za decu bila je predviđena i izrada posebnih protokola postupanja za pojedine sisteme (obrazovanje, zdravstvo, socijalna zaštita itd.) u slučaju nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja dece, a u skladu sa osnovnim principima i smernicama iz *Opšteg protokola za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (*Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, 2005; Popadić, 2009). Jedan od protokola koji je sledio iz Opšteg protokola za zaštitu dece od zlostavljanja i

zanemarivanja jeste *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, koji je Vlada Srbije usvojila 2007. godine. Ovim protokolom definisani su postupci u slučajevima nasilja u predškolskim i školskim institucijama, a osim interventnih, njime su obuhvaćene i preventivne aktivnosti. Pored pomenutih protokola, interventno i preventivno delovanje u vaspitno-obrazovnim ustanovama (predškolskim, osnovnoškolskim, srednjoškolskim i domovima učenika) je uređeno i definisano *Pravilnikom o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* koji je 2010. godine donet od strane ministra prosvete.

Smatramo da je važno naglasiti da se navedenim podzakonskim dokumentima propisuju preventivne i interventne mere i aktivnosti koje su usmerene, pre svega, na prevenciju nasilja, ali predstavljaju osnovu celokupnog preventivnog delovanja škole. Realizacijom preventivnih aktivnosti usmerenih na sprečavanje pojave nasilja među decom i mladima doprinosi se i prevenciji drugih oblika nepoželjnih ponašanja učenika. Iz tog razloga, u ovom istraživanju bavili smo se analizom sledećih dokumenata:

- *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005);
- *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007);
- *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010)¹⁴.

U *Opštem protokolu za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005) definisana su opšta pitanja u oblasti zaštite dece od svih vidova zlostavljanja, počev od osnovnih principa ovog protokola (koji proističu iz Konvencije o pravima deteta) i definicija različitih oblika zlostavljanja i zanemarivanja, do procesa zaštite deteta koji obuhvata nekoliko faza. *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* odnosi se na decu u porodici i u ustanovama gde ona borave privremeno ili trajno (predškolske ustanove, škole, dnevni boravci, delja letovališta, ustanove socijalne

¹⁴ Pored osnovnih i obavezujućih dokumenata, pod pokroviteljstvom Ministarstva prosvete Republike Srbije izrađen je *Okvirni akcioni planu za prevenciju nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2009), kao i *Priručnik za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2009). Ova dva dokumenta sadrže korisne sugestije, preporuke, uputstva, smernice koje školama mogu pomoći u planiranju i realizaciji preventivnih i interventnih aktivnosti, odnosno uspešnijoj primeni *Opšteg i Posebnog protokola*.

zaštite i dr.). Ovim protokolom predviđeno je da u procesu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja učestvuju ustanove i pojedinci iz različitih sistema (zdravstvo, obrazovanje, socijalna zaštita, policija, pravosuđe) u okviru svojih nadležnosti (*Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, 2005).

Posebnim protokolom za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2007) definisan je okvir za preventivne aktivnosti i razrađen interni postupak u situacijama sumnje ili dešavanja nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u ustanovi. *Pravilnikom o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010) propisuju se uslovi i načini procene rizika, sadržaji i načini sprovođenja preventivnih i interventnih mera i aktivnosti, kao i načini praćenja efekata preduzetih mera i aktivnosti.

U sva tri navedena dokumenta polazi se od definisanja pojmova nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja (i njihovih različitih pojava oblika). Takođe, definisane su mere prevencije i intervencije, kojima se teži stvaranju bezbedne sredine za rad i život, ali i utvrđuje redosled postupaka koji su obavezni u situacijama kada se javlja nasilje, zlostavljanje ili zanemarivanje.

Osnovni principi od kojih se polazi u pobrojanim dokumentima odnose se na ostvarivanje osnovnih ljudskih i dečjih prava (pravo na život, opstanak i razvoj), usmerenost na najbolji interes deteta i participaciju dece (u skladu sa njihovim uzrastom) u svim važnim pitanjima od značaja za njihov dalji razvoj i život. Kao osnovni cilj preventivnih i interventnih mera u obrazovno-vaspitnim ustanovama navodi se unapređivanje kvaliteta života dece putem stvaranja bezbednog i podsticajnog okruženja i preduzimanje adekvatnih akcija u situacijama kada se javi nasilje. Iz ovog opšteg cilja proizilaze određeni specifični ciljevi prevencije: razvijanje i negovanje odnosa prihvatanja, tolerancije i uvažavanja; informisanje i unapređivanje kompetencija svih aktera školskog rada i života za prepoznavanje, uočavanje i adekvatno reagovanje u slučajevima svih oblika nasilja; definisanje procedura i postupaka u procesu zaštite dece od nasilja i zlostavljanja, kao i informisanje svih učesnika o istim; uključivanje svih interesnih grupa u proces donošenja programa prevencije (*Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, 2005; *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2007;

Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, 2010). Kao jedan od značajnih ciljeva postavlja se uspostavljanje saradnje među svim interesnim grupama i uključivanje različitih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa u prevenciju i zaštitu dece od nasilja koja se ostvaruje putem nastavnih i vannastavnih aktivnosti (*Okvirni akcioni plan za prevenciju nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2009).

U skladu sa postavljenim ciljevima, predviđena je obaveza škole da planira i realizuje preventivne mere i aktivnosti polazeći od konkretnih potreba i analize postojećeg stanja u školi. Kao obaveza, pred školu se postavlja zahtev da formira Tim za zaštitu dece od nasilja i da izradi Program zaštite učenika od nasilja (*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2007; *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*, 2010).

Tim za zaštitu dece (učenika) od nasilja treba da se formira na nivou škole i njegov sastav zavisi od specifičnosti i potreba ustanove (*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2007; *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*, 2010). Smatra se da je uloga tima za zaštitu dece od nasilja važna zbog potrebe organizovanog, planiranog, sistematičnog preventivnog delovanja. Ranija iskustva i rezultati istraživanja ukazuju da su glavne prepreke u uspostavljanju efikasnije zaštite dece nedovoljno jasni koraci u procesu njihove zaštite od različitih oblika nasilja, kao i nejasne uloge učesnika u tom procesu (*Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, 2005). *Posebnim protokolom za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007) i *Pravilnikom o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010) definisani su zadaci ovog tima.

Članovi tima, u saradnji sa odeljenjskim starešinama, predmetnim nastavnicima i stručnim saradnicima, treba da prate i analiziraju stanje u pogledu zastupljenosti nasilja među učenicima. Na osnovu procene stanja, jedan od osnovnih zadataka tima odnosi se na pripremu i izradu programa zaštite učenika od nasilja. U pripremi i realizaciji ovog programa, tim za zaštitu učenika od nasilja treba da ima koordinirajuću

ulogu, pošto primena efektivnih preventivnih mera i aktivnosti zahteva uključivanje i drugih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa (nastavnika, učenika, roditelja). U cilju procene stanja u pogledu zastupljenosti nasilja u školi i planiranja svrsishodnih preventivnih mera i aktivnosti, članovi tima treba da pohađaju programe obuke kojima se razvijaju potrebne kompetencije za preventivno i interventno delovanje, a zatim i da informišu i pruže osnovnu obuku zaposlenima u školi kako bi mogli aktivno da učestvuju u procesu planiranja i realizacije preventivnih i interventnih mera i aktivnosti. Informisanje je jedan od značajnijih zadataka ovog tima koji treba da sve učesnike obrazovno-vaspitnog procesa upozna sa sadržajem *Opšteg i Posebnog protokola za zaštitu dece od nasilja*, kao i sa svim drugim pratećim dokumentima koji su od značaja za prevenciju nasilja u školi. To znači da je škola, između ostalog, dužna da upozna sve zaposlene, učenike i roditelje sa njihovim pravima, obavezama i odgovornostima (*Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*, 2010). Osim toga, jedna od obaveza tima za zaštitu dece od nasilja treba da bude informisanje roditelja i učenika o planiranim aktivnostima sadržanim u programu zaštite učenika od nasilja, kao i njihovo uključivanje u realizaciju istih. U procesu planiranja i realizacije preventivnih mera, tim treba da sarađuje i sa relevantnim institucijama koje predstavljaju značajne saradnike i partnere u prevenciji nasilja i drugih nepoželjnih ponašanja među učenicima.

Program zaštite dece/učenika od nasilja treba da sadrži preventivne i interventne aktivnosti. Preventivnim aktivnostima obezbeđuje se sprečavanje i smanjivanje prisutnosti nasilja u školskoj populaciji, dok se merama intervencije određuju postupci i procedure koje se koriste kada se nasilje dogodi, kao i obaveze i odgovornosti školskog osoblja u takvim situacijama (*Priručnik za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2009). U cilju sprovođenja efikasnih preventivnih strategija, Program zaštite učenika od nasilja treba da sadrži:

- načine na koje se preventivne aktivnosti inkorporiraju u svakodnevni rad i život škole,

- stručno usavršavanje zaposlenih u cilju unapređivanja njihovih kompetencija za preventivno delovanje i osposobljavanje za blagovremeno i adekvatno reagovanje u primeni interventnih mera;
- podsticanje, informisanje i osposobljavanje učenika za angažovanje u radu odeljenjske zajednice, učeničkog parlamenta i stručnih organa škole;
- informisanje nastavnika, učenika, roditelja o obavezama i odgovornostima u oblasti zaštite dece od svih oblika nasilja, ali i sa ciljem ranog prepoznavanja rizika i preduzimanja odgovarajućih postupaka u slučajevima ispoljavanja ovih oblika nepoželjnog ponašanja;
- načine, oblike i sadržaje saradnje sa porodicom, institucijama u lokalnoj zajednici i nadležnim organima;
- načine praćenja efekata ostvarenih primenom programa zaštite učenika od nasilja (*Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*, 2010).

Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2007) sadrži predlog aktivnosti kojima se doprinosi efektivnijem preventivnom delovanju škole. Neke od tih aktivnosti odnose se na definisanje uloga i odgovornosti u primeni procedura i postupaka, organizovanje obuka za nenasilnu komunikaciju i konstruktivno rešavanje sukoba, definisanje pravila ponašanja i posledica njihovog kršenja, umrežavanje svih ključnih nosilaca prevencije nasilja (nastavničko veće, uenički parlament, savet roditelja itd.). U *Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010) navodi se da preventivnim aktivnostima treba da se podiže nivo svesti i osetljivosti dece, roditelja, nastavnika za prepoznavanje nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; neguje atmosfera saradnje i tolerancije; podstiče usvajanje konstruktivnih načina rešavanja problema.

Pregledom navedenih podzakonskih dokumenata, ustanovili smo da preventivne aktivnosti u školi treba da se zasnivaju na uključenju svih članova školskog kolektiva i saradnji sa roditeljima i lokalnom zajednicom, kao i na realizaciji preventivnih mera na različitim nivoima (univerzalnom, selektivnom, indikovanom). Međutim, stiče se utisak da se uključenost roditelja i učenika bazira na njihovom

informisanju i, eventualnom, ul'eglu u realizaciji planiranih aktivnosti (mada je jedan od postavljenih ciljeva, o kojima je ranije bilo re'ci, upravo uklju'ivanje dece i roditelja u sve faze procesa prevencije, po'ev od planiranja i realizacije do evaluacije preduzetih mera). Mada je u *Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010) navedeno da je jedan od zadataka tima da uklju'uje roditelje u preventivne i interventne aktivnosti, ni u jednom dokumentu nije jasno dato ni precizirano na koji na'in (i da li) roditelji treba da budu uklju'eni u proces planiranja i realizacije preventivnih aktivnosti,. Tako'le, navedeno je da 'kola mo'e da uklju'i u tim za za'itu u'enika od nasilja predstavnike roditelja, lokalne zajednice, u'enil'kog parlamenta i po potrebi odgovaraju'e stru'njake, ali to ne predstavlja obavezu 'kole. Uklju'ivanje roditelja i u'enika u procenu stanja u pogledu zastupljenosti nasilja u 'koli i u proces planiranja preventivnih mera i aktivnosti mo'e doprineti efektivnosti programa za'ite u'enika od nasilja i programa prevencije drugih oblika nepo'eljnih ponaa'anja.

Igl'itavaju'i va'e'a podzakonska dokumenta, pa'nju smo fokusirali na prevenciju nasilja me'u u'enicima, mada su u njima definisane preventivne i interventne mere kojima se deca 'ite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja od strane zaposlenih u 'koli i drugih odraslih osoba.

2. ANALIZA SADRŽAJA PROGRAMSKIH DOKUMENATA ŠKOLE

Svaki segment vaspitno-obrazovnog rada u školi treba da prođe kroz proces planiranja i programiranja, realizacije, evaluacije i unapređivanja ostvarenih efekata. Polazeći od važnosti osmišljavanja i planiranja preventivne delatnosti škole, kao jedan od istraživanih zadataka postavili smo analizu sadržaja programskih dokumenata škole radi utvrđivanja da li su i koje preventivne mere i aktivnosti njima planirane.

Osnovni programski dokumenti koji se (na osnovu zvaničnih zakonskih i programskih dokumenata) razrađuju na nivou škole jesu: školski program, razvojni plan škole, godišnji plan rada škole.

Školski program donosi se na osnovu zvaničnog nastavnog plana i programa i sadrži: ciljeve obrazovno-vaspitnog rada i načine njihovog ostvarivanja; naziv, vrstu i trajanje svih programa obrazovanja i vaspitanja koji se ostvaruju u školi; programske sadržaje obaveznih i izbornih predmeta po ciklusima i razredima; programske sadržaje fakultativnih predmeta i aktivnosti kojima se ostvaruju; kao i druga pitanja od značaja za školski program (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009). Ciljevi i principi vaspitno-obrazovnog rada sadržani u školskom programu, kao polazište u kreiranju pozitivnog i podsticajnog okruženja za učenje i razvoj, mogu se odnositi na razvijanje pozitivnog odnosa učenika prema školi; razvijanje društveno poželjnih oblika ponašanja, stavova i vrednosti; razvoj učenika u skladu sa njihovim sposobnostima, mogućnostima i potrebama; negovanje tolerancije i poštovanja individualnih razlika među učenicima itd. *Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013) propisano je da programi slobodnih, kulturnih i sportskih aktivnosti učenika, kao i program zaštite učenika od nasilja i program prevencije različitih oblika riziknog ponašanja, treba da budu sastavni deo školskog programa.

Razvojni plan škole jeste strateški plan razvoja ustanove koji sadrži prioritete u ostvarivanju vaspitno-obrazovnog rada u narednom periodu. On se donosi na osnovu izveštaja o samovrednovanju rada škole (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009) na osnovu kojeg se procenjuje potreba unapređivanja pojedinih segmenata školskog rada i života. *Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013) propisano je da sadržaj razvojnog plana treba da ličine mere unapređivanja

vaspitno-obrazovnog rada (na osnovu analize rezultata učenika na završnom ispitu); mere pružanja dodatne podrške učenicima kojima je ona potrebna; mere prevencije nasilja i povećanja saradnje među učenicima, nastavnicima i roditeljima; mere prevencije osipanja učenika; plan stručnog usavršavanja nastavnika, stručnih saradnika, direktora škole; mere za uvođenje inovativnih metoda nastave; plan uključivanja roditelja u rad škole itd. Na osnovu naših dosadašnjih saznanja i na osnovu uvida u školsku praksu, zaključujemo da u cilju unapređivanja i poboljšanja kvaliteta preventivne funkcije škole (a na osnovu procene postojećeg stanja u školi i njenih potreba, odnosno potreba značajnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa), ciljevi razvojnog planiranja mogu biti usmereni ka:

- unapređivanju nastavnog procesa povezivanjem nastavnih sadržaja pojedinih nastavnih predmeta sa temama iz oblasti prevencije različitih oblika nepoželjnih ponašanja;
- poboljšavanju kvaliteta i raznovrsnosti nastavnih aktivnosti i razvijanju motivacije kod učenika da se bave njima;
- podsticanju pozitivnih stavova prema sebi i drugima i unapređivanju interpersonalnih odnosa među učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa;
- unapređivanju i jačanju participacije svih interesnih grupa (poboljšanje kvaliteta rada učeničkog parlamenta njegovim uključivanjem u donošenje odluka značajnih za učenike i školu u celini, unapređivanju saradnje sa roditeljima i lokalnom zajednicom, uključivanju roditelja u kreiranje oblika i sadržaja saradnje sa školom);
- modifikovanju pravila ponašanja, sistema nagrađivanja i sankcionisanja ukoliko se pokazalo da nisu dovoljno obuhvatni i delotvorni;
- planiranju stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja učenika;
- razvijanju i unapređivanju roditeljskih kompetencija putem obrazovanja roditelja o razvojnim karakteristikama njihove dece, prilagođavanju njihovog vaspitnog stila razvojnim i uzrasnim potrebama dece, uzrocima i razvojnim mehanizmima nepoželjnih ponašanja i mogućim načinima sprečavanja njihovog javljanja i daljeg razvoja, potrebi i značaju uspostavljanja kvalitetne saradnje sa školom;

- planiranju preventivnih aktivnosti čiji je cilj razvijanje socijalnih vještina, zdravih životnih navika, pozitivnih vržnjačkih odnosa; podsticanje dece i mladih na kreativno i konstruktivno korišćenje slobodnog vremena itd.

Na osnovu školskog programa i razvojnog plana škole donosi se godišnji plan rada škole u kojem se definišu uslovi, vreme, mesto, način i nosioci ostvarivanja vaspitno-obrazovnih aktivnosti u školi. Godišnji plan rada škole sadrži programe rada značajnih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, te smo na osnovu njihove analize prikupljali podatke o planiranim preventivnim merama i aktivnostima u školama obuhvaćenih našim istraživanjem. Pojedini programi rada sadržani u godišnjem planu rada škole mogu se izdvojiti kao značajni sa stanovišta prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Na osnovu naših saznanja i uvida u školsku praksu, kao takve, izmeću ostalog, izdvajamo sledeće:

- programe rada stručnih organa (nastavničkog veća, odeljenjskih veća, stručnog veća za razrednu nastavu, stručnog veća za oblasti predmeta, stručnog aktiva za razvojno planiranje i za razvoj školskog programa) u okviru kojih može da se planira uvođenje mera za poboljšanje discipline učenika i doslednije poštovanje pravila ponašanja i kulnog reda škole; unapređuje kvalitet i raznovrsnost vannastavnih aktivnosti; planiraju preventivne mere i aktivnosti, kao i stručno usavršavanje nastavnika u toj oblasti; planira povezivanje sadržaja pojedinih nastavnih predmeta sa prevencijom nepoželjnih ponašanja i sl;
- programe rada učeničkih organa, tela i organizacija, putem kojih učenici mogu da se podstiču na učešće u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti; iniciranje različitih akcija, kao što su uređenje školskog dvorišta i zgrade, organizovanje humanitarnih aktivnosti, biranje najplemenitijeg postupka meseca ili najučenika; što sve zajedno doprinosi podsticanju poželjnih ponašanja;
- program rada saveta roditelja u okviru kojeg je moguće predvideti uključivanje roditelja u različite akcije u školi i u planiranje i realizaciju preventivnih aktivnosti (pružanjem značajnih informacija o ponašanju učenika, davanjem mišljenja o postojećim i predloga za buduće preventivne aktivnosti, uključivanjem roditelja određenih zanimanja ili interesovanja u realizaciju preventivnih aktivnosti itd.);

- program stručnog usavršavanja nastavnika značajan je za unapređivanje nastavnih kompetencija u oblasti prevencije vršnjačkog i drugih oblika nasilja; prevencije bolesti zavisnosti; razvijanja veština komunikacije; poboljšanja kvaliteta odnosa učenika i nastavnika; efektivnog korišćenja pohvale, nagrade i sankcije; unapređivanja saradnje škole i porodice; prevazilaženja vaspitnih problema i primene pojačanog vaspitnog rada sa učenicima itd.;
- program vannastavnih aktivnosti, koji pored planiranih aktivnosti, mesta održavanja i nosilaca njihove realizacije, može da sadrži planirane načine motivisanja i podsticanja učenika da se u njima angažuju (posebno učenika sa ispoljenim nepoželjnim ponašanjima);
- program saradnje sa lokalnom zajednicom koji pruža mogućnosti da se, uspostavljanjem saradnje i zajedniškim aktivnostima škole i različitih društvenih institucija u okruženju (obrazovnih, zdravstvenih, sportskih, kulturno-umetničkih), ostvaruje pružanje podrške školi u planiranju i realizaciji različitih školskih aktivnosti (posete kulturno-umetničkim i sportskim događajima; organizovanje tribina i predavanja za učenike, nastavnike i roditelje; sportska takmičenja i druge manifestacije);
- program vaspitnog rada škole može i treba da sadrži aktivnosti kojima se doprinosi usvajanju društveno poželjnih i očekivanih oblika ponašanja, tako što se razvijati i negovati tolerancija, poštovanje i uvažavanje različitosti, nenasilno rešavanje konflikata, šulvanje školske imovine, humanost, empatičnost itd.

Ovde dodajemo napomenu da našim istraživanjem nismo obuhvatili pregled i analizu sva tri navedena programska dokumenta škole zbog neusklađenosti najnovijih zakonskih rešenja i načina izrade ovih dokumenata u školskoj praksi, što smo naglasili i objasnili u četvrtom poglavlju druge celine rada.

Na osnovu dosadašnjeg izlaganja, možemo zaključiti da preventivne mere i aktivnosti mogu biti sadržane u različitim programskim dokumentima. Osim toga, u školi se može razraditi poseban program prevencije, kao što je program zaštite učenika od nasilja, a u kojem se definišu preventivne i interventne aktivnosti, nosioci i učesnici aktivnosti, vreme realizacije, predviđeni načini evaluacije itd.

U nastavku teksta daje se prikaz podataka prikupljenih analizom razvojnih planova škola, godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja.

2.1. Analiza sadržaja razvojnih planova osnovnih škola

Istraživanjem je obuhvaćena analiza programskih dokumenata u 28 beogradskih osnovnih škola, ali su razvojni planovi analizirani u 25 škola, pošto je u tri škole u toku proces njihove izrade. U skladu sa postavljenim zadatkom istraživanja koji se odnosi na analizu sadržaja programskih dokumenata škole i evidentiranje planiranih mera i aktivnosti kojima se ostvaruje prevencija nepoželjnih ponašanja učenika, nastojali smo da ustanovimo da li su razvojnim planiranjem obuhvaćene mere i aktivnosti kojima se ostvaruje unapređivanje preventivnog delovanja škole. Što se tiče strukture i sadržaja razvojnih planova, oni se razlikuju od škole do škole. U osnovi, sadrže opis postojećeg stanja, viziju, misiju, resurse i oblasti promena u okviru kojih su definisani razvojni ciljevi; zadaci i aktivnosti, način i vreme njihove realizacije; planirani načini evaluacije. Ispitavajući ova dokumenta, na osnovu razvojnih ciljeva i planiranih aktivnosti sadržanih u njima, evidentirali smo sve one oblasti u kojima je utvrđena potreba za promenama i unapređivanjem vaspitno-obrazovnog rada, a kojima se doprinosi ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Nakon toga smo ove izdvojene aktivnosti grupisali u srodne kategorije. U tabeli koja sledi, navedene su planirane mere i aktivnosti koje su zastupljene u razvojnim planovima osnovnih škola obuhvaćenih ovim istraživanjem.

Tabela 1. Planirane mere i aktivnosti sadržane u razvojnim planovima osnovnih škola

Mere i aktivnosti:	Broj dokumenata:
unapređivanje kvaliteta nastave	21
unapređivanje kvaliteta vannastavnih aktivnosti	18
uključivanje roditelja u rad i život škole i razvijanje partnerskih odnosa sa porodicom	15
stručno usavršavanje nastavnika	15
unapređivanje odnosa među planovima školskog kolektiva	12
razvijanje saradničkih odnosa među učenicima	7
pružanje dodatne podrške i pomoći učenicima	6
unapređivanje saradnje sa lokalnom zajednicom	6

Unapređivanje kvaliteta nastave. Na osnovu dobijenih podataka, zapala se da je u većini dokumenata najzastupljenija potreba za razvijanjem i unapređivanjem nastavnog procesa putem primene savremenih metoda i oblika rada, obezbeđivanja dodatnih vidova podrške učenicima kojima je ona potrebna, aktivnog učešća učenika u nastavi, tematskog povezivanja sadržaja srodnih predmeta. Povezanost primene savremenih metoda i oblika rada sa ostvarivanjem preventivnog delovanja škole objašnjena je u teorijskom delu našeg rada. Polazeći od važnosti primene interaktivnih metoda i oblika rada, koje pretpostavljaju aktivno učešće učenika u nastavnom procesu i dvosmernu komunikaciju između nastavnika i učenika, smatramo veoma značajnom potrebu da se u školskoj praksi osavremeni nastava, što se može pozitivno odraziti na prevenciju nepoželjnih ponašanja učenika i razvijanje poželjnih obrazaca ponašanja, tako što je se, ovakvim pristupom nastavnom radu, kod učenika razvijati spremnost za saradnju, poštovanje različitosti, uvažavanje tuđeg mišljenja, tolerancija

Unapređivanje kvaliteta vannastavnih aktivnosti. Osim unapređivanja kvaliteta nastave, veoma važan segment vaspitno-obrazovnog rada, u kojem se uočava potreba za promenama u školskoj praksi, fine vannastavne aktivnosti. U većini analiziranih razvojnih planova (u 18 od ukupno 25) navodi se potreba za poboljšanjem kvaliteta

vannastavnih aktivnosti, što pretpostavlja raznovrsnu ponudu aktivnosti usklađenih sa različitim potrebama i interesovanjima učenika, motivisanje i uključivanje što većeg broja učenika u vannastavne aktivnosti (ispitivanjem njihovih interesovanja, isticanjem rasporeda vannastavnih aktivnosti i ostvarenih rezultata učenika, nagrađivanjem učenika za aktivno učenje i sl.), kontinuitet u realizaciji vannastavnih aktivnosti, informisanje roditelja o aktivnostima koje se realizuju u školi i o redovnosti pohađanja odabranih aktivnosti od strane njihove dece itd. U pojedinim razvojnim planovima naglašava se značaj obuhvata vannastavnih aktivnostima učenika koji se nedovoljno angažuju u ispunjavanju svojih redovnih školskih obaveza, a imaju određenih problema u ponašanju ili postizanju zadovoljavajućih školskih postignuća. Uključivanjem ove grupe učenika u vannastavne aktivnosti (koje su u skladu sa njihovim interesovanjima i sposobnostima), pažnja se usmerava na njihova pozitivna ponašanja i uspeh koji ostvaruju angažujući se u njima, što pruža detetu osećaj prihvaćenosti, podrške i pozitivnog vrednovanja i pomaže mu u prevazilaženju postojećih teškoća (Lalić-Vučić i Spasenović, 2007). Međutim, na osnovu rezultata našeg istraživanja, uključivanje dece sa problemima u ponašanju u vannastavne aktivnosti predstavlja pojedinačne primere, jer je zastupljeno u samo dva razvojna plana od ukupnih 25. Takođe, samo u četiri škole razvojnim planom predviđeno je obezbeđivanje sredstava za promovisanje i nagrađivanje učenika koji su uspešni u nastavnim i vannastavnim aktivnostima i koji ispoljavaju prosocijalna ponašanja. Osim toga što u većini škola nije planirano da se učenici sa određenim teškoćama u ponašanju podstiču na uključivanje u vannastavne aktivnosti, ovi nalazi ukazuju da se razvojnim planiranjem nedovoljno pažnje posvećuje davanju priznanja učenicima koji se ističu svojim prosocijalnim ponašanjem. A upravo se nagrađivanjem ili pohvaljivanjem konkretnih pozitivnih ponašanja podstiče njihovo učvršćivanje i ispoljavanje u budućim situacijama (Horner & Spaulding, 2008).

Uključivanje roditelja u rad i život škole i razvijanje partnerskih odnosa sa porodicom. Sledeće područje vaspitno-obrazovnog rada u kojem je, u više od polovine razvojnih planova škola, identifikovana potreba za unapređivanjem jeste ostvarivanje kvalitetnije saradnje sa roditeljima, tako što se teži razvijanju partnerskih odnosa

škole i porodice i aktivnijem uključivanju roditelja u rad i život škole. Potreba za unapređivanjem saradnje škole sa porodicom evidentirana je u 15 razvojnih planova, a od toga je opredeljenost ka razvijanju partnerskih odnosa zastupljena u 11 škola. Zadaci škole kojima se planira ostvarivanje ovog razvojnog cilja odnose se na uspostavljanje efikasnije komunikacije koja će se zasnivati na redovnom informisanju roditelja i identifikaciji i uvažavanju njihovih potreba; uvođenje kutka za roditelje i učenike i otvorenog dana škole¹⁵; organizovanje zajedničkih aktivnosti nastavnika i roditelja (radionice, tribine, književne večeri i sl.); uključivanje roditelja u školske aktivnosti i u proces donošenja odluka; podsticanje rada timova roditelja; obrazovanje nastavnika i upoznavanje nastavnika sa aktivnostima i delovanjem saveta roditelja.

U procesu planiranja unapređivanja saradnje sa porodicom, važno je da svaka škola razvije svoj plan saradnje na osnovu procene postojećeg stanja i potreba svih značajnih aktera vaspitno-obrazovnog rada. Na osnovu analiziranih razvojnih planova, može se zaključiti da u određenom broju škola postoji okvirni plan unapređivanja saradnje sa porodicom. Ono što izostaje, a smatra se važnim u uspostavljanju kvalitetnih odnosa između škole i roditelja, jeste uloga roditelja u definisanju i razvijanju plana saradnje (Hornby, 2011). Time se doprinosi ostvarivanju efektivnih saradničkih i partnerskih odnosa između škole i porodice koji, prema nalazima istraživanja, značajno doprinose pozitivnijim ishodima u deljnim postignućima i ponašanju (Hornby, 2011).

Stručno usavršavanje nastavnika. Stručno usavršavanje nastavnika je veoma značajno za razvijanje i unapređivanje različitih nastavničkih kompetencija. Prema podacima do kojih smo došli analizom razvojnih planova škola, stručno usavršavanje nastavnika sadržano je u 15 razvojnih planova. U ovim školama planira se, pre svega, stručno usavršavanje nastavnika u cilju njihovog osposobljavanja za primenu savremenih metoda i oblika rada, dok se samo u pojedinim školama razvojnim planom predviđa jačanje kompetencija nastavnika u oblasti unapređivanja komunikacijskih veština; poznavanja razvojnih karakteristika učenika različitog uzrasta, različitih sposobnosti i mogućnosti, kao i specifičnih potreba učenika sa teškoćama u razvoju;

¹⁵ Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013), u okviru programa saradnje škole sa porodicom, predviđeno je organizovanje otvorenog dana škole svakog meseca i tada roditelji mogu da prisustvuju vaspitno-obrazovnom radu (član 48).

jaćanja vaspitnih kompetencija nastavnika u cilju unaprećivanja vaspitnog rada ģkole itd.

Unaprećivanje odnosa meću ćlanovima školskog kolektiva. U polovini analiziranih razvojnih planova, kao jedan od prioriteta u radu i ĥivotu ģkole navodi se unaprećivanje odnosa u ģkolskom kolektivu. Unaprećivanje mećuljudskih odnosa u ģkolskom kolektivu zasniva se na planiranju zajednićkih aktivnosti znaćajnih ućesnika vaspitno-obrazovnog rada (nastavnika, roditelja, ućenika) i njihovom ućeću u prigodnim manifestacijama, pohaćanju seminara za unaprećivanje komunikacijskih većtina, blagovremenoj i detaljnoj razmeni informacija itd. U razvojnim planovima u kojima je, kao jedan od razvojnih ciljeva, zabelećeno unaprećivanje odnosa u ģkolskom kolektivu, naglasak je na poboljćanju odnosa meću zaposlenima u ģkoli, te je iz tog razloga ova kategorija izdvojena kao zasebna (u odnosu na unaprećivanje odnosa meću ućenicima).

Razvijanje saradnićkih odnosa meću ućenicima. Jedan od znaćajnijih zadataka ģkole je uspostavljanje pozitivnih, saradnićkih i podrćavajućih odnosa meću ućenicima. U zavisnosti od kvaliteta vrćgnjaćkih odnosa koje deca i mladi uspostavljaju tokom ģkolovanja, u znaćajnoj meri zavisi kakav će uticaj ti odnosi imati na njihov dalji razvoj. Naćin na koji su ućenici tretirani od strane vrćgnjaka, odsustvo vrćgnjaćke podrćke i saradnje ili odbaćenost od strane vrćgnjaka, moće biti znaćajan uzrok poremećaja u ponaćanju (Parker et al., 2006). Na osnovu analize razvojnih planova osnovnih ģkola (na nivou naćeg uzorka), ustanovili smo da se u samo sedam razvojnih planova istiće potreba unaprećivanja odnosa meću ućenicima i to putem realizacije tematskih radionica (umeće komunikacije, razvijanje drugarskih odnosa i kulture ponaćanja), razvijanja saradnićkih odnosa i timskog duha ukljućivanjem ućenika u vannastavne aktivnosti, razvijanja vrćgnjaćke podrćke i pomoći formiranjem vrćgnjaćkih timova i sl.

Prućanje dodatne podrćke i pomoći ućenicima. Prućanjem podrćke ućenicima u skladu sa njihovim potrebama i mogućnostima postiće se ostvarivanje optimalnih vaspitnih i obrazovnih ishoda. U manjem broju ģkola (6 od ukupno 25) sadrćaj razvojnih planova ćine mere usmerene ka razvijanju razlićitih vidova podrćke ućenicima. Kao naćini ostvarivanja ovog cilja navode se: identifikacija potreba ućenika

(jedan od nosilaca aktivnosti je tim za zaštitu učenika od nasilja) i formiranje pedagoške dokumentacije o učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u vaspitnom i obrazovnom radu; individualizovani pristup u nastavnom radu; informisanje učenika o vrstama podrške koju mogu dobiti u školi; uspostavljanje saradnje sa drugim relevantnim institucijama; jačanje kapaciteta nastavnika i roditelja da prepoznaju i pruže podršku učenicima u suočavanju i prevazilaženju različitih teškoća tokom razvoja i odrastanja. Pobrojanim merama doprinosi se ostvarivanju preventivnog delovanja škole, a od posebnog su značaja u izradi individualnih planova mera i aktivnosti za učenike u riziku ili one kod kojih su nepoželjna ponašanja prisutna, te je potrebno sprečiti njihov dalji razvoj.

Unapređivanje saradnje sa lokalnom zajednicom. Značajnu podršku školi u planiranju i realizaciji preventivnih mera može pružiti lokalna zajednica. Prema podacima do kojih smo došli analizom razvojnih planova, unapređivanje saradnje sa lokalnom zajednicom sadržano je u razvojnim planovima 6 osnovnih škola. Planirani načini unapređivanja saradnje tiču se organizacije zajedničkih aktivnosti i formiranja tima spoljašnjih (podržavajućih) saradnika. Društvena sredina može da pruži podršku školi, ne samo uključivanjem relevantnih stručnjaka u aktivnosti koje se realizuju u školi, nego i pružanjem različitih programa i sadržaja koji se realizuju u slobodnom vremenu učenika i van školskog prostora, te obezbeđuju kontrolu i nadzor njihovog ponašanja, kao i razvijanje interesovanja i potrebe za kreativnim i konstruktivnim provođenjem slobodnog vremena. Istraživanja su pokazala da su ovakvi programi dali određene rezultate u prevenciji upotrebe droga, alkohola i nasilnih oblika ponašanja (Dodge, 2009).

Na kraju ovog prikaza mera i aktivnosti koje smo evidentirali analizirajući i razvojne planove osnovnih škola, smatramo važnim da napomenemo da se u planiranju većine ovih mera i aktivnosti (kao što su unapređivanje kvaliteta nastave, vannastavnih aktivnosti, saradnje sa roditeljima ili lokalnom zajednicom itd.) ne navodi prevencija nepoželjnih ponašanja kao razvojni cilj, ali se njima na posredan način ostvaruje preventivno delovanje škole.

Pored prikazanih pravaca i prioriteta razvoja i unapređivanja navedenih područja vaspitno-obrazovnog rada, koji su tesno povezani i sa ostvarivanjem preventivnog delovanja škole, samo je u pojedinim razvojnim planovima istaknuta potreba za razvijanjem i unapređivanjem preventivnih aktivnosti škole. Prevencija različitih oblika nepoželjnih ponašanja pominje se u pet razvojnih planova osnovnih škola obuhvaćenih istraživanjem. U ovim školama, kao jedna od značajnih oblasti vaspitno-obrazovnog rada koju treba unaprediti i kao razvojni cilj kome treba težiti u narednom periodu, pominje se:

- osmišljeno korigovanje slobodnog vremena učenika u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja (jedan razvojni plan);
- razvoj socijalnih veština u cilju prevencije različitih poremećaja u ponašanju (četiri razvojna plana);
- organizovanje preventivnih aktivnosti u cilju sprežavanja nasilja među učenicima, u kojima se učestvuju odeljenjske zajednice, učenčki parlament, vršnjčki tim, savet roditelja (jedan razvojni plan);
- realizacija predavanja i radionica (za učenike i roditelje) u cilju prevencije socijalno nepoželjnih ponašanja, kao što su upotreba psihoaktivnih supstanci, maloletnička delinkvencija itd. (jedan razvojni plan).

Takođe, pojedinim razvojnim planovima predviđene su aktivnosti kojima je cilj razvijanje mreže podrške u borbi protiv nasilja među učenicima, formiranje vršnjčkih timova, promovisanje i prihvatanje različitosti, razvijanje pozitivnih stavova učenika prema školi, stvaranje bezbednog okruženja itd.

Više puta smo u radu napominjali da se prevencija nepoželjnih ponašanja učenika ostvaruje kroz celokupan vaspitni i obrazovni rad škole. Iz tog razloga, razvijanjem i unapređivanjem bilo kog segmenta ili područja vaspitno-obrazovnog rada škole doprinosi se efektivnijem ostvarivanju njene preventivne funkcije. Međutim, na osnovu iznetih podataka, može se zaključiti da mere i aktivnosti kojima je osnovni i primarni cilj prevencija nepoželjnih ponašanja učenika nisu dovoljno zastupljene u razvojnim planovima osnovnih škola obuhvaćenih ovim istraživanjem.

2.2. Analiza sadržaja godišnjih planova rada osnovnih škola

Za potrebe analize godišnjih planova rada škola korišten je evidencioni list, odnosno tisk lista. Strukturu i sadržaj ovog instrumenta čine elementi analize koji se odnose na preventivne mere i aktivnosti usmerene na učenike, nastavnike, roditelje, organizaciju rada i života škole, kao i način ostvarivanja preventivnih mera i aktivnosti. Osim toga, ovom analizom obuhvaćeno je ispitivanje učešća učenika, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Na kraju, evidentirano je da li su u godišnjem planu rada škole planirani načini praćenja i vrednovanja ostvarivanja preventivne funkcije škole. U skladu sa navedenom strukturom i sadržajem instrumenta, u tekstu koji sledi biće prikazani podaci do kojih smo došli analizom godišnjih planova rada škole.

Preventivne mere i aktivnosti usmerene na učenike. U okviru analize godišnjih planova rada škola, ispitivali smo da li je planirana realizacija sledećih preventivnih aktivnosti namenjenih učenicima: tematska predavanja; informisanje učenika o pravima, obavezama i odgovornostima; mentorski rad sa učenicima; programi razvijanja socijalnih veština i nenasilnih i konstruktivnih načina rešavanja sukoba među učenicima. U tabeli koja sledi prikazani su dobijeni podaci.

Tabela 2. Preventivne mere i aktivnosti usmerena na učenike

Planirane preventivne mere i aktivnosti:		Broj god. planova rada škole	Učestalost akt.	
			kontinuirano	povremeno
Tematska predavanja	a) predavanja o različitim oblicima nasilja	24	19	5
	b) predavanja o bezbednom korišćenju interneta	9	2	7
	c) predavanja o prevenciji upotrebe cigareta, psihoaktivnih supstanci, alkohola	28	23	5
	d) predavanja o reproduktivnom zdravlju	25	20	5
	e) predavanja o zdravom načinu života	28	26	2
	f) predavanja o trgovini ljudima, predavanja o toleranciji i ravnopravnosti, predavanja o sektama	7 1 1	4	3 1 1
programi razvijanja socijalnih veština učenika		28	28	
programi razvijanja nenasilnih i konstruktivnih načina rešavanja sukoba među učenicima		23	22	1
informisanje učenika o učeničkim pravima, obavezama i odgovornostima		23		23
izrada plana aktivnosti i mera za učenike sa problemima u ponašanju		13	10	3
mentorski rad sa učenicima koji ispoljavaju probleme u ponašanju		0	0	0

Podaci ukazuju da su u godišnjim planovima rada škole, među preventivnim merama i aktivnostima usmerenim na učenike, najzastupljenija tematska predavanja. U svim školama planiraju se predavanja o prevenciji upotrebe psihoaktivnih supstanci, alkohola, cigareta i zdravom načinu života. Godišnjim planom rada škole, predavanja o reproduktivnom zdravlju planirana su u 25 škola, a o različitim oblicima nasilja u 24 škole. Informisanje dece o rizicima i bezbednom korišćenju interneta (kojim se može preduprediti elektronsko nasilje i tome sl.) planirano je u 9 škola, a predavanja o trgovini ljudima u 7 škola. Planiranje upoznavanja učenika sa delovanjem sekti, opasnostima i posledicama priključivanja njihovim aktivnostima, zastupljeno je samo u jednom godišnjem planu rada škole. Putem predavanja o sektama i trgovini ljudima učenici se informišu o mehanizmima delovanja ovih negativnih društvenih pojava, što

ih može odvratiti od upu anja u njihove aktivnosti ili sprečiti da postanu žrtve njihovog delovanja.

U najvećem broju škola planira se kontinuirana realizacija tematskih predavanja tokom školske godine. Jedino je u planiranju predavanja o bezbednom kori enju interneta, trgovini ljudima i sektama manje zastupljen kontinuitet u realizaciji. Inače, predavanja su namenjena svim u enicima, ali u skladu sa uzrasnim i razvojnim potrebama. Prema tome, planira se da se sa predavanjima o nasilju i zdravom načinu života počne na mlađem  kolskom uzrastu, dok se u većini škola upoznavanje učenika sa va nog u reproduktivnog zdravlja ili opasnostima od upotrebe narkotika planira na uzrastu od V do VIII razreda. Planirano je da u realizaciji tematskih predavanja, posebno onih koja se odnose na reproduktivno zdravlje, elektronsko nasilje, trgovinu ljudima, učestvuju relevantne dru vene institucije sa kojima škole ostvaruju saradnju.

Analizom sadržaja godišnjih planova rada škola ustanovili smo da se prevencija nezdravih stilova života i neodgovarajućeg odnosa prema reproduktivnom zdravlju ostvaruje predavanjima koja učenike treba da opskrbe informacijama o zdravim životnim navikama i na inim očuvanja reproduktivnog zdravlja. Ovde bismo  eleli da uka emo na rezultate meta-analiza programa kojima je cilj podsticanje pozitivnog razvoja i unapređivanja reproduktivnog zdravlja adolescenata. Rezultati pokazuju da programi podsticanja pozitivnog razvoja, koji su usmereni na razvijanje životnih i komunikacijskih ve tina, uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti, unapre ivanje odnosa nastavnika prema u enicima, obrazovanje roditelja i sl., mogu zna ajno da doprinesu spre avanju rizičnog seksualnog pona anja i odlaganju prvih seksualnih odnosa, unapređivanju kontrole rađanja itd. (Gavin et al., 2010). U ovim programima je mali broj aktivnosti fokusiran na sadržaje kojima je direktni cilj unapre ivanje reproduktivnog zdravlja. Smatra se da su programi podsticanja pozitivnog razvoja efektivniji stoga što programi kojima je cilj informisanje mladih o reproduktivnom zdravlju opskrbljuju mlade znanjima potrebnim za bezbedno seksualno pona anje, dok ovi drugi motivišu mlade da se ponašaju na taj način. Slični rezultati dobijeni su analizom programa kojima je cilj usvajanje zdravog životnog stila, a koji su zasnovani na informisanju, u enju socijalnih i komunikacijskih ve tina, podsticanju učenika da odgovorno donose odluke. Pokazalo se da su ovakvi programi efektivni u smanjenju

stope puĝenja meĹu uĹenicima, podsticanju zdravih navika ishrane i pozitivnog odnosa prema svom telu (Catalano et al., 2002). Na osnovu ovih rezultata istraĥivanja, moĥe se zakljuĥiti da samo informisanje o zdravom naĥinu ĥivota i reproduktivnom zdravlju nije dovoljno za prevenciju ove vrste nepoĥeljnih ponaĝanja uĹenika.

U svim ĝkolama, planirane su aktivnosti putem kojih se razvija tolerancija i uvaĥavanje drugih, empatija, humanost; neguju saradniĥki i drugarski odnosi; podstiĥe prepoznavanje i kontrolisanje oseĻanja; uĹi lepo ponaĝanje itd. Ove i mnoge druge sliĥne aktivnosti doprinose razvijanju socijalnih veĝtina uĹenika. Na osnovu toga moĥe se izvesti zakljuĥak da su programi razvijanja socijalnih veĝtina planirani u svih 28 godiĝnjih planova rada ĝkola. MeĹutim, nismo sigurni da se za ove pojedinaĥne aktivnosti koje se realizuju u okviru Ĺasova odeljenjskog stareĝine, odeljenjske zajednice itd. moĥe reĻi da Ĺine sadrĥaj programa razvijanja socijalnih veĝtina.

U teorijskom delu rada govorili smo o karakteristikama i komponentama programa razvijanja socijalnih veĝtina, koje nisu uoĻene u pomenutim aktivnostima sadrĥanim u godiĝnjim planovima rada ĝkola. MeĹutim, dok jedni autori smatraju da se socijalne veĝtine razvijaju putem planskog i visoko strukturiranog poduĻavanja, neki drugi autori smatraju da uĹenici mogu uspeĝno razvijati ove veĝtine kroz niz aktivnosti koje im omoguĻavaju ispoljavanje prosocijalnih oblika ponaĝanja (Sharon & Simpson, 2010).

Kao vaĥna karakteristika aktivnosti sadrĥanih u analiziranim godiĝnjim planovima rada ĝkola, kojima se doprinosi razvijanju socijalnih veĝtina uĹenika, uoĻava se njihova opĝtost, tj. usmerenost na sve uĹenike. U okviru ovih aktivnosti nisu planirane intenzivnije intervencije namenjene deci koja nemaju dovoljno razvijene socijalne veĝtine. MeĹutim, nalazi istraĥivanja ukazuju da najviĝe koristi od programa razvijanja socijalnih veĝtina imaju deca sa problemima u ponaĝanju kojima je potrebno poduĻavanje nedostajuĻim veĝtinama (Gresham et al., 2004; Spence, 2003). Njihov deficit u socijalnim veĝtinama moĥe biti uzrok ozbiljnih negativnih ishoda u obrazovnom, psiholoĝkom i buduĻem profesionalnom funkcionisanju (Bergeron et al., 2013; Gresham et al., 2004). Pokazalo se da su razvijene socijalne veĝtine indikatori dobro prilagoĻenih individua (Bergeron et al., 2013). Stoga, ovi programi treba da

zauzimaju važno mesto u vaspitno-obrazovnom radu škole, ostvaruju i delovanje na sva tri nivoa prevencije (univerzalnom, selektivnom i indikovanom).

Preventivne aktivnosti kojima je cilj razvijanje nenasilnih i konstruktivnih načina rešavanja sukoba među učenicima zastupljene su u godišnjem planu rada 23 osnovne škole. Samo u jednoj školi realizacija aktivnosti, kojima se podstiče nenasilno ponašanje, nije planirana u kontinuitetu tokom školske godine. U samo dve škole planirane su ove aktivnosti koje bi, kao intenzivniji vid podrške, bile namenjene grupi učenika i pojedincima sa ispoljenim nepoželjnim ponašanjima.

Informisanje učenika o učeničkim pravima, obavezama i odgovornostima planirano je na početku školske godine u 23 osnovne škole (od ukupno 28). *Pravilnikom o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010), pred školom se postavlja obaveza informisanja učenika o svojim pravima, obavezama i odgovornostima, tako da to predstavlja dužnost svih škola. Analizom godišnjih planova rada osnovnih škola uočeno je da je ova vrsta informisanja učenika zastupljena, u većini škola, samo na početku školske godine i to ne u svim razredima (npr. u jednom broju škola učenici se informišu o svojim pravima i obavezama prvi put ili samo u V razredu). Međutim, upoznavanje učenika sa pravima, obavezama i odgovornostima može da se ostvaruje na različite načine i u kontinuitetu (organizovanjem predavanja, debata, radionica, vježbalke edukacije, isticanjem pozitivnih primera itd.), time se doprinosi njihovoj afirmaciji i spremnosti učenika da se ponašaju u skladu sa očekivanim zahtevima.

Izrada plana mera i aktivnosti za učenike sa problemima u ponašanju zabeležena je u godišnjim planovima 13 škola. U pojedinim godišnjim planovima rada škola navodi se da će se sa učenicima koji ispoljavaju probleme u ponašanju primenjivati individualni savetodavni rad. Pošto individualni plan treba da obuhvata različite mere i aktivnosti, a ne samo savetodavni rad, u ovim školama nismo evidentirali da se izrađuju individualni planovi mera i aktivnosti za ove učenike. Sigurno je da su u svim školama postoje učenici sa izvesnim rizikom ili već ispoljenim nepoželjnim ponašanjima, te planiranje individualnog (i individualizovanog) rada sa ovom kategorijom učenika u manje od polovine škola obuhvaćenih istraživanjem govori o nedovoljno razvijenoj preventivnoj intervenciji. U izradi ovakvog plana mera i aktivnosti treba da učestvuju

osobe koje su detetu veoma značajne (roditelji, pojedini nastavnici, najbolji drug i sl.), a aktivnosti koje se planiraju treba da su usmerene, ne samo na detetove probleme, nego i na njegovo ostvarivanje u aktivnostima u kojima može da bude zadovoljno, uspešno i prihvaćeno. U cilju pružanja odgovarajuće podrške učenicima, škola može da oformi i organizuje konferenciju za planiranje mera zaštite i podrške detetu (konferenciju slušaja). *Opštim protokolom za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005), konferencija slušaja (kojoj treba da prisustvuju relevantni stručnjaci, roditelji, dete) saziva se u nadležnom centru za socijalni rad radi zaštite deteta od nasilja, zlostavljanja ili zanemarivanja. Međutim, ovakav vid razmatranja i planiranja mera i aktivnosti kojima bi se pružila podrška detetu, pogodan je i za primenu u školama kada su u pitanju učenici koji imaju izvesnih teškoća u ponašanju. U tom slučaju, u rad ove konferencije treba da se uključe značajne osobe iz detetovog okruženja (odeljenjski starešina, stručni saradnik, predmetni nastavnici sa kojima dete ima uspostavljen dobar odnos, članovi porodice, stručnjaci iz drugih relevantnih institucija), koje bi zajedničkim snagama delovale u pravcu pružanja najsvrsishodnije i najadekvatnije podrške detetu.

U pružanju pomoći i podrške učenicima sa problemima u ponašanju, značajnu ulogu mogu imati mentorski programi koji se definišu kao pružanje pomoći i podrške detetu ili mladoj osobi tokom odrastanja, od strane odrasle osobe/volontera. Prema nekim istraživanjima, mentorski programi mogu imati negativne posledice po dete i njegov dalji razvoj i ponašanje, ukoliko se nakon izvesnog vremena prekine odnos između mentora i deteta (Roberts et al., 2004). Međutim, u stručnoj literaturi navode se i mnogi pozitivni efekti mentorskih programa, te se može zaključiti da se ovakvi programi mogu realizovati na različite načine koji daju i različite, manje ili više pozitivne rezultate. Ukoliko bi učenik sa problemima u ponašanju uspostavio odnos podrške, pomoći i razumevanja sa omiljenim nastavnikom i ukoliko bi taj odnos trajao, pretpostavka je da bi se ostvarili pozitivniji efekti. U tom slučaju, uloga mentora bila bi značajna i u izradi individualnog plana mera i aktivnosti za to dete. Na osnovu podataka do kojih smo došli analizom godišnjih planova rada škola, možemo zaključiti da ovakvi programi nisu zastupljeni u našim školama. Takođe, ni u jednom godišnjem planu rada škole nismo naišli na podatak koji govori o ovakvom obliku pružanja individualne i

individualizovane podrške učenicima. Iako se ovakvi programi ne realizuju u nađoj đkolskoj praksi, mislimo da je vađno pomenuti da se neki oblici mentorskog rada ipak primenjuju u nađim đkolama. Kao takav, izdvajamo individualni savetodavni rad struđnih saradnika sa uđenicima, koji mođe da se odvija u kontinuitetu i da obuhvata razliđite aktivnosti u zavisnosti od potreba i problema uđenika. Takođe, odeljenjski staređina mođe da ima ulogu mentora u pruđanju razliđitih vidova podrške uđenicima.

Osim navedenih preventivnih mera i aktivnosti namenjenih uđenicima, u ostvarivanju preventivnog delovanja đkole znađajne su vannastavne aktivnosti kojima se mođe pozitivno uticati na razvoj uđenika. U najveđem broju godiđnjih planova rada đkola planirana je kontinuirana realizacija raznovrsnih slobodnih aktivnosti (25) i druđveno-korisnog rada (28), kao i kontinuirano delovanje uđeniđkih zajednica (25), uđeniđkog parlamenta (28) i delđjih i omladinskih organizacija (27). Samo u godiđnjim planovima rada tri đkole nismo naiđli na podatke o delovanju uđeniđkih zajednica. Takođe, u tri godiđnja plana rada đkola nisu planirane raznovrsne slobodne aktivnosti (u njima je planiran rad najviđe pet sekcija u toku đkolske godine), a u pet đkola u planiranju druđveno-korisnog rada izostaje redovna i kontinuirana realizacija. O znađaju slobodnih aktivnosti i uđeđla uđenika u radu i đivotu đkole govorili smo u teorijskom delu rada. Takođe, pominjali smo znađaj ukljuđivanja riziđnih uđenika ili onih sa problemima u ponađanju u vannastavne aktivnosti. Podaci do kojih smo dođli u ovoj analizi govore da se u samo dve đkole planira motivisanje i ukljuđivanje uđenika sa ispoljenim nepođeljnim ponađanjima u slobodne aktivnosti koje se organizuju u đkoli.

Mere i aktivnosti usmerene na nastavnike. Kao mere i aktivnosti koje pomađu nastavnicima u ostvarivanju njihovog vaspitnog i preventivnog delovanja, izdvojili smo određene tematske oblasti u okviru kojih nastavnici, putem kontinuiranog struđnog usavrđavanja, treba da jađaju svoje kompetencije. Prema tome, predmet analize mera i aktivnosti usmerenih na nastavnike odnosi se na njihovo struđno usavrđavanje u oblasti upoznavanja nastavnika sa razvojnim karakteristikama uđenika razliđitog uzrasta, prirodom i mehanizmima razvoja nepođeljnih ponađanja uđenika, moguđnostima i efektima primene razliđitih didaktiđko-metodiđkih ređenja u nastavi, moguđnostima i efektima primene razliđitih vaspitnih mera i postupaka. Takođe, znađajne oblasti

stručnog usavršavanja nastavnika tižu se njihovog osposobljavanja za podsticanje i razvijanje socijalnih vještina učenika i nenasilnih oblika komunikacije, uspostavljanje i razvijanje saradničkih i partnerskih odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom. Na osnovu analize plana stručnog usavršavanja nastavnika, koji čini sastavni deo godišnjeg plana rada škole, došli smo do podataka koji su dati u tabeli 3.

Tabela 3. Mere i aktivnosti usmerene na nastavnike

Planirane mere i aktivnosti usmerene na nastavnike :	Br. god. planova rada škole
upoznavanje sa razvojnim karakteristikama učenika različitog uzrasta	8
upoznavanje sa prirodom i mehanizmima razvoja različitih oblika nepoželjnih ponašanja	1
upoznavanje sa mogućnostima i efektima primene različitih didaktičko-metodičkih rešenja u nastavi	28
upoznavanje sa mogućnostima i efektima primene različitih vaspitnih mera i postupaka	18
osposobljavanje za podsticanje razvoja socijalnih vještina učenika	4
osposobljavanje za podsticanje nenasilnih oblika komunikacije	12
osposobljavanje za uspostavljanje i razvijanje saradničkih i partnerskih odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom	8

Podaci o planiranju upoznavanja nastavnika sa mogućnostima i efektima primene različitih didaktičko-metodičkih rešenja u nastavi (naravno savremenih metoda i oblika rada) zastupljeni su u svih 28 godišnjih planova rada škole. U 22 godišnja plana rada škole, ovo područje stručnog usavršavanja nastavnika planira se putem kontinuiranih aktivnosti koje se realizuju u samoj školi (predavanja, ugledni časovi, primeri dobre prakse itd.), dok se u 8 škola planira pohađanje akreditovanih seminara. Stručno usavršavanje u ovoj oblasti namenjeno je svim nastavnicima u 23 škole, dok je u 7 škola planirano da akreditovane seminare pohađa grupa nastavnika.

Upoznavanje nastavnika sa mogućnostima i efektima primene različitih vaspitnih mera i postupaka planirano je u 18 godišnjih planova rada škole, a od toga se u tri škole planiraju interni oblici stručnog usavršavanja namenjeni svim nastavnicima, dok se u ostalim školama planira pohađanje akreditovanih seminara od strane grupe ili pojedinih nastavnika (samo su u jednoj školi svi nastavnici obuhvaćeni akreditovanim programom stručnog usavršavanja). Akreditovani programi stručnog usavršavanja, u

ovoj oblasti, za koje se nastavnici opredeljuju jesu: Vaspitni problemi učenika i kako ih prevazići, Efikasno disciplinovanje, Izgradnja odeljenjske zajednice uspostavljanjem pravila i samodiscipline, Kako rešavati probleme sa disciplinom i upravljati razredom itd.

Podaci o planiranom osposobljavanju nastavnika za podsticanje nenasilnih oblika komunikacije evidentirani su u manje od polovine godišnjih planova rada škole, odnosno u 12 škola. U 6 škola planiraju se oblici internog stručnog usavršavanja, a u 8 škola se planira pohađanje akreditovanih programa stručnog usavršavanja. U polovini škola, za razvijanje nenasilnih oblika komunikacije, obučavaju se svi nastavnici, dok u drugoj polovini škola znanja u ovoj oblasti stiču ili proširuju zainteresovane grupe nastavnika ili pojedinci.

Podaci o stručnom usavršavanju nastavnika u oblasti sticanja znanja o različitim razvojnim karakteristikama učenika različitog uzrasta i osposobljavanja nastavnika za uspostavljanje i razvijanje saradničkih i partnerskih odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom evidentirani su u 8 godišnjih planova rada škola. Za upoznavanje nastavnika sa razvojnim karakteristikama učenika predviđeni su interni oblici stručnog usavršavanja koje vode stručni saradnici i u koje su uključeni svi nastavnici, dok se u jednoj školi planira pohađanje akreditovanog seminara za koji se opredelila grupa nastavnika. Upoznavanje nastavnika sa važnošću, odlikama i načинима uspostavljanja kvalitetne saradnje i partnerskih odnosa sa porodicom zasniva se na pohađanju akreditovanih seminara od strane manjeg broja nastavnika (u 6 škola planirano je učestvovanje u akreditovanim programima stručnog usavršavanja, a u dve škole planirani su interni oblici stručnog usavršavanja).

Osposobljavanje nastavnika za razvoj socijalnih veština učenika planirano je u četiri škole, putem akreditovanih programa stručnog usavršavanja za koje se opredelila grupa zainteresovanih nastavnika. Upoznavanje nastavnika sa prirodom i mehanizmima razvoja nepoželjnih ponašanja evidentirano je u jednoj školi, u kojoj su se za pohađanje akreditovanog programa stručnog usavršavanja (o premeštajima ponašanja i radu sa decom koja imaju probleme u ponašanju) opredelili samo pojedini nastavnici.

Na osnovu rezultata istraživanja, možemo konstatovati da su oblasti stručnog usavršavanja koje smatramo posebno važnim za ostvarivanje preventivnog delovanja

škole i nastavnika (kao što su upoznavanje nastavnika sa razvojnim karakteristikama učenika i prirodom i mehanizmima razvoja nepoželjnih ponašanja ili osposobljavanje nastavnika za razvijanje socijalnih vještina učenika i uspostavljanje kvalitetne saradnje sa roditeljima) prisutne u manjem broju škola. Postavlja se pitanje da li preventivno delovanje nastavnika može dati očekivane rezultate ukoliko razvijanje nastavničkih kompetencija u oblasti preventivnog (i vaspitnog) rada ne zauzima značajnije mesto u stručnom usavršavanju nastavnika.

Mere i aktivnosti usmerene na roditelje. U evidencionoј listi za analizu godišnjeg plana rada škole izdvojili smo one mere i aktivnosti za koje smatramo da doprinose upoznavanju roditelja sa radom i životom škole (i njenom organizacijom), uspostavljanju bolje saradnje između škole i porodice, boljem razumevanju zahteva koje škola postavlja pred decu i roditelje, a samim tim i efektivnijem ulogu roditelja u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja. Ove mere i aktivnosti odnose se na informisanje roditelja o školskim pravilima ponašanja; pravima, obavezama i odgovornostima učenika i roditelja; ali i na pružanje podrške roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge. Podaci o preventivnim merama i aktivnostima usmerenim ka roditeljima, koje su planirane godišnjim planovima rada škole, dati su u sledećoj tabeli.

Tabela 4. Preventivne mere i aktivnosti usmerene na roditelje

Planirane mere i aktivnosti:	Broj godišnjih planova rada škole:
savetodavni rad sa roditeljima	28
obrazovni programi namenjeni roditeljima	26
upoznavanje roditelja sa školskim pravilima ponašanja i posledicama njihovog kršenja	16
upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima učenika i roditelja	12

Na osnovu prikazanih podataka, može se zaključiti da su među merama i aktivnostima namenjenim roditeljima najzastupljenije one koje se odnose na pružanje podrške roditeljima u ostvarivanju njihovih vaspitnih zadataka i obaveza i razvijanju

roditeljskih kompetencija. Prema tome, savetodavni rad sa roditeljima učenika sa problemima u ponašanju planiran je u svih 28 godišnjih planova rada škola (redovno u 26 škola, a prema potrebama u tri škole), dok je planiranje savetodavnog rada sa roditeljima dece koja nemaju teškoća u ponašanju evidentirano u samo tri godišnja plana rada škola. Savetodavni rad sa roditeljima uglavnom planiraju stručni saradnici (pedagog i psiholog). Za razliku od savetodavnog rada koji se, u najvećem broju škola, planira sa roditeljima problematičnih učenika, obrazovni programi su namenjeni svim roditeljima u 26 škola (kontinuirana realizacija različitih obrazovnih programa planira se u 23 škole, a povremena u tri škole). Iako se u godišnjem planiranju rada škola prepoznaje potreba za savetodavnim radom sa roditeljima učenika koji ispoljavaju probleme u ponašanju, nije uočeno planiranje pružanja podrške ovoj grupi roditelja kroz obrazovne programe koji imaju karakteristike intenzivnijih intervencija. Planiranje ovakvih obrazovnih programa, kojima bi se roditeljima učenika sa problemima u ponašanju pružila intenzivnija i individualizovanija podrška, moglo bi predstavljati značajnu pomoć u prevazilaženju nastalih teškoća.

Upoznavanje roditelja sa školskim pravilima ponašanja i posledicama njihovog kršenja planirano je u 16 godišnjih planova rada škola, što znači u nešto više od polovine škola obuhvaćenih uzorkom istraživanja. Pri tome, informisanje svih roditelja o pravilima ponašanja u školi planirano je na početku školske godine na roditeljskim sastancima u 15 škola, dok je u jednoj školi planirano informisanje članova Saveta roditelja. Kontinuirano (tokom školske godine) informisanje i podsećanje roditelja na pravila ponašanja planirano je jednim godišnjim planom rada škole.

U *Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010) stoji da su škole obavezne da informišu učenike i roditelje o njihovim pravima, obavezama i odgovornostima. Međutim, u nešto manje od polovine godišnjih planova rada škola (u 12 od 28) planira se upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima učenika i roditelja i to na roditeljskom sastanku na početku školske godine (u jednom broju škola nije planirano u svim razredima).

Mere i aktivnosti usmerene na organizaciju rada i života škole. Preventivne mere koje se odnose na organizaciju rada i života škole i često čine sastavni deo preventivnih programa jesu definisana pravila ponašanja, utvrđivanje rizičnih zona i planiranje nadzora ponašanja učenika u školskoj zgradi i dvorištu, nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja učenika. U okviru našeg istraživanja, analizirali smo zastupljenost ovih mera i aktivnosti u godišnjim planovima rada škole.

Tabela 5. Mere i aktivnosti usmerene na organizaciju rada i života škole

Planirane mere i aktivnosti:	Broj god. planova rada škole
definisanje pravila ponašanja i posledice njihovog kršenja	26
nadzor učenika u školskoj zgradi i dvorištu	15
utvrđivanje rizičnih zona u školskoj zgradi i dvorištu	10
nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja učenika	9

Na osnovu dobijenih podataka, može se zaključiti da je u najvećem broju škola (u 26 od ukupno 28 škola) u godišnjim planovima rada predviđeno definisanje pravila ponašanja i posledica njihovog kršenja. Definisana pravila ponašanja se mogu smatrati osnovom preventivnog delovanja škole, s obzirom na to da se njima pred učenike jasno postavljaju očekivanja u pogledu njihovog ponašanja i eliminišu dileme i nedoumice o tome šta je dozvoljeno ili zabranjeno, šta je poželjno a šta nepoželjno (Popadić, 2009).

Takođe, kao jedna od značajnih preventivnih mera koja se navodi u stručnoj literaturi jeste kontinuiran nadzor učenika (Simonsen et al., 2008, Sprague, 2008), koji pretpostavlja i utvrđivanje rizičnih zona, odnosno delova školske zgrade i dvorišta u kojima se najčešće ispoljavaju neprimerena ponašanja učenika. Nadzor nad ponašanjem učenika planiran je u 15 godišnjih planova rada škola, dok je sprovođenje nadzora u rizičnim zonama planirano u 10 škola (u tim školama se osim nadzora, prepoznaje potreba utvrđivanja rizičnih zona u školskoj zgradi i dvorištu).

Sa definisanim pravilima ponašanja i kontinuiranim nadzorom učenika, tesno su povezane nagrade i pohvale koje slede za prosocijalna ponašanja i treba da daju

učenicima potvrdu da su određena ponašanja ispravna i poželjna i podstaknu ih da se na taj način ponašaju i ubuduće. Međutim, do podataka o planiranju nagrađivanja i pohvaljivanja učenika za prosocijalna ponašanja došli smo u 9 godišnjih planova rada škola.

Načini ostvarivanja preventivnih aktivnosti. Kao najdelotvorniji način realizacije preventivnih aktivnosti smatra se primena interaktivnih metoda i oblika rada, koje uključuju različite aktivnosti (igranje uloga, učenje po modelu, uveštavanje i sl.), a kojima se ne stiču samo znanja, nego i praktična iskustva i razvijaju veštine koje doprinose socijalnom i emocionalnom razvoju (Nation et al., 2003; Weissberg et al., 2003). S obzirom na to, imali smo nameru da ispitamo zastupljenost različitih načina ostvarivanja preventivnih aktivnosti, počev od predavanja, preko diskusija i radionica (koje treba da sadrže interaktivne oblike rada), do primene grupnih oblika rada i upotrebe multimedijalnih sredstava. Dobijeni podaci prikazani su u tabeli 6.

Tabela 6. Načini ostvarivanja preventivnih aktivnosti usmerenih na učenike nastavnike i roditelje

Planirani načini ostvarivanja preventivnih aktivnosti:	Broj god. planova rada škola	Kome su namenjeni?		
		učenici	nastavnici	roditelji
predavanja, tribine	28	28	26	26
Radionice	26	26	1	3
grupni oblici rada	8	7		1
upotreba multimedija (film, slikae)	8	8		
diskusije, okrugli stolovi	1	1		

U osnovnim školama u kojima je sprovedena analiza godišnjih planova rada škola, predavanja su najzastupljeniji planirani način realizacije preventivnih mera i aktivnosti namenjenih učenicima, nastavnicima i roditeljima. U svih 28 škola planira se realizacija preventivnih aktivnosti putem predavanja namenjenih učenicima, dok se u 26 škola planiraju predavanja za nastavnike i roditelje. Realizacija radionica je, takođe, planirana velikim brojem godišnjih planova rada škola (26), ali je samo u tri škole ovaj oblik rada planiran sa roditeljima, a u jednoj školi i sa nastavnicima. Primena grupnih

oblika rada i multimedijalnih sredstava (slika, film i sl.) planirana je u realizaciji preventivnih aktivnosti namenjenih učenicima u 8 godišnjih planova rada škole. Samo u jednoj školi planirana je realizacija preventivnih aktivnosti za roditelje putem grupnog oblika rada. Prema tome, radionice, grupni oblici rada, upotreba multimedija rezervisani su za rad sa učenicima (i to u manjem broju škola), dok se kao najadekvatniji (ali i najuočljiviji) oblik rada sa nastavnicima i roditeljima smatra održavanje tematskih predavanja.

Učešće učenika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Učenici u ostvarivanju preventivnog delovanja škole mogu da učestvuju kao pasivni primaoci informacija, zahteva i očekivanja ili kao aktivni učesnici kreiranja preventivne delatnosti škole. Ovaj drugi način je daleko efektivniji i podrazumeva učesnike u identifikaciji poželjnih i nepoželjnih ponašanja, utvrđivanju ili preispitivanju pravila ponašanja u školi, definisanju nagrada i sankcija za pojedine oblike poželjnih ili nepoželjnih ponašanja, razmatranju i rešavanju problema u učenju i ponašanju učenika (i nastavnika), procenjivanju postojećih i pokretanju novih aktivnosti u školi. Evidencioni list za analizu godišnjih planova rada škola, u delu kojim smo nastojali da ispitamo učesnike učenika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole, sadrži elemente analize koji se odnose na pomenute mogućnosti načine participacije učenika.

Tabela 7. Učesnici učenika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole

Aktivnosti u kojima učenici mogu da učestvuju:	Broj god. planova rada škola
predlaganje i pokretanje određenih aktivnosti (zabavnih, umetničkih, humanitarnih)	22
razmatranje i rešavanje problema u učenju i ponašanju učenika	18
davanje mišljenja i sugestija o postojećim školskim aktivnostima	15
definisanje ili preispitivanje pravila ponašanja	11
definisanje poželjnih i nepoželjnih ponašanja	10
donošenje odluka koje su značajne za rad i život učenika u školi	7
definisanje nagrada i sankcija za pojedine oblike ponašanja	/

Prema dobijenim podacima, najzastupljenije aktivnosti putem kojih se planira aktivno uče učenika u radu i životu škole (i ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja) jesu predlaganje i pokretanje novih aktivnosti u školi i uče u razmatranju i rešavanju problema u učenju i ponašanju učenika. U godišnjim planovima rada 22 škole planirano je uče učenika u pokretanju i predlaganju školskih aktivnosti, s tim što članovi školskog parlamenta učestvuju u 21 školi, dok su u samo jednoj školi uključeni svi učenici (kroz rad odeljenjske zajednice).

U 18 godišnjih planova rada škola predviđeno je uče učenika u razmatranju i rešavanju problema u učenju i ponašanju, s tim što je u 16 škola planirano da u tome učestvuju članovi učeničkog parlamenta, a u dve škole svi učenici. Redovno razmatranje ove vrste problema učenika planirano je u 7 škola, dok se u ostalim školama učenici prema potrebi uključuju u rešavanje problema u učenju i ponašanju.

Podaci o tome da li se planira ispitivanje mišljenja i sugestija učenika o postojećim školskim aktivnostima našli su u 15 godišnjih planova rada škola, s tim što se u 14 škola planira da mišljenje i sugestije daju članovi učeničkog parlamenta (koji se u 9 škola redovno uključuju u procenjivanje školskih aktivnosti, a u ostalim školama povremeno ili prema potrebi). Godišnjim planom rada škole, u samo jednoj školi je predviđeno da mišljenje o postojećim školskim aktivnostima daju svi učenici kroz rad odeljenjske zajednice.

Uče učenika u utvrđivanju, formulisanju ili preispitivanju pravila ponašanja evidentirano je u godišnjim planovima rada 11 škola, u kojima se ove aktivnosti sprovode na početku školske godine i u njima učestvuju svi učenici u 7 škola, a članovi učeničkog parlamenta u četiri škole. Uče učenika u definisanju pravila ponašanja predstavlja značajnu pretpostavku njihovog prihvatanja i poštovanja od strane učenika, ali nije jedini i dovoljan uslov (o pretpostavkama efektivne primene pravila ponašanja bilo je reči u teorijskom delu rada).

Uče učenika u identifikaciji otkrivenih i poželjnih ponašanja, ali i onih koja su neprihvatljiva i nedozvoljena u školskoj sredini, zastupljeno je u godišnjim planovima rada 10 osnovnih škola. U 9 škola planirano je da u identifikaciji poželjnih i nepoželjnih ponašanja učestvuju svi učenici, a u jednoj školi učenički parlament. Aktivnosti putem kojih učenici stiču saznanja o dobrim i lošim, poželjnim i

nepoželjnim, dozvoljenim i nedozvoljenim ponažanjima sprovode se u četiri škole kontinuirano, a u 6 škola povremeno ili prema potrebi.

Podatke o tome da li učenici učestvuju u donošenju odluka koje su od značaja za njih same, nagli smo u 7 godišnjih planova rada škola. U aktivnostima koje su vezane za učenje učenika u donošenju odluka planirano je da učestvuju predstavnici učeničkog parlamenta (do ovih podataka smo i došli analizom programa rada učeničkog parlamenta koji čini sastavni deo godišnjeg plana rada škole).

Analizom godišnjih planova rada škola, ni u jednoj školi nismo naišli na podatke koji bi ukazivali da se planira učenje učenika u definisanju nagrada i sankcija za određena poželjna i nepoželjna ponažanja.

Na osnovu prikazanih podataka, možemo konstatovati da se veliki broj aktivnosti putem kojih se planira učenje učenika u radu i životu škole realizuje delovanjem učeničkog parlamenta, te se postavlja pitanje koliko zaista ostali učenici participiraju u radu i životu škole. S obzirom na to da od učenika u razmatranju i rešavanju različitih problema u radu i životu učenika ili njihovog uključivanja u proces odlučivanja najviše koristi imaju oni učenici koji su direktno uključeni u te aktivnosti (Mager & Nowak, 2012), važno je da njima bude obuhvaćen i veliki broj učenika, a ne samo članovi učeničkog parlamenta.

Učešće nastavnika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Analizom godišnjih planova rada škola, ispitivali smo učenje nastavnika u definisanju pravila ponažanja u školi, nagrada i sankcija za ispoljena poželjna ili nepoželjna ponažanja učenika; planiranju preventivnih aktivnosti; identifikaciji učenika sa problemima u ponašanju i izradi individualnih planova mera i aktivnosti za njih. Učenje nastavnika u ovim aktivnostima doprinosi razvijanju svesti o značaju i potrebi preventivnog delovanja svakog člana školskog kolektiva i čini nastavnike spremnijim da se angažuju i predanije rade na tom polju.

Tabela 8. Učelje nastavnika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole

Planirani načini učelja nastavnika:		Broj god. planova rada škole
učelje u planiranju preventivnih aktivnosti		28
učelje u identifikaciji učenika sa problemima u ponašanju i planiranju preventivnih aktivnosti za ove učenike		19
učelje u definisanju školskih pravila ponašanja		7
učelje u definisanju nagrada i sankcija za poželjna i nepoželjna ponašanja učenika		1
U planu i programu stručnih organa škole predviđeno je razmatranje pitanja ostvarivanja i unapređivanja preventivnog delovanja škole:	nastavničko veće	17
	odjeljska veća	17
	stručno veće za razrednu nastavu	9
	stručni aktiv za razvojno planiranje	9
	stručni aktiv za razvoj školskog programa	2

Učelje nastavnika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti predviđeno je godišnjim planovima rada u svih 28 škola, ali u samo jednoj školi planirano je učelje u svih nastavnika, dok u 27 škola učestvuju članovi timova za zaštitu učenika od nasilja. Osim članova timova, u 10 škola je planirano da u ovim aktivnostima učestvuju odeljenjske starešine i/ili pojedini predmetni nastavnici.

Planiranje učelja nastavnika u identifikaciji učenika sa problemima u ponašanju i izradi individualnih preventivnih mera i aktivnosti evidentirano je u godišnjim planovima rada 19 škola. Pri tome, u pet škola planira se da u procesu identifikacije ovih učenika i izradi individualnog plana mera učestvuju svi nastavnici; u pet škola članovi tima za zaštitu učenika od nasilja, odeljenjske starešine, pojedini predmetni nastavnici i stručni saradnici; a u 9 škola odeljenjske starešine i pojedini nastavnici ili stručni saradnici.

Dobijeni podaci ukazuju da je planiranje učelja nastavnika u utvrđivanju ili preispitivanju pravila ponašanja predviđeno godišnjim planovima rada 7 škola, u kojima je planirano da članovi Tima za zaštitu učenika od nasilja i pojedini nastavnici (odeljenjske starešine) učestvuju u definisanju pravila ponašanja. Međutim, analizom ovih dokumenata uočili smo da je predviđeno da odeljenjske starešine zajedno sa

učenicima donose odeljenjska pravila, ali ne i da učestvuju u definisanju pravila ponašanja na nivou škole. Čto se tiče učitelja nastavnika u definisanju nagrada i sankcija za pojedine oblike poželjnih i nepoželjnih ponašanja, ono je planirano jednim godišnjim planom rada škole.

Na osnovu navedenih nalaza, može se reći da u ostvarivanju preventivnog delovanja škole, u najvećem broju slučajeva, najveću ulogu imaju članovi tima za zaštitu učenika od nasilja i odeljenjske starešine (u manjem broju škola učestvuju i pojedini predmetni nastavnici), dok je učitelje svih nastavnika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti zastupljeno u veoma malom broju škola.

Međutim, kada pogledamo rezultate analize plana i programa rada stručnih organa škole, zapada se da je u planu i programu nastavničkog veća predviđeno razmatranje (i unapređivanje) pitanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika u 17 škola. Ovaj podatak ukazuje da su, u više od polovine škola obuhvaćenih istraživanjem, svi nastavnici na neki način uključeni u ostvarivanje njenog preventivnog delovanja. Takođe, u 17 godišnjih planova rada škola predviđeno je planiranje i razmatranje preventivnih mera i aktivnosti u planu i programu rada odeljenjskih veća. Planirano je da problem prevencije nepoželjnih ponašanja učenika bude predmet rada stručnog veća za razrednu nastavu i stručnog aktiva za razvojno planiranje u 9 škola; dok se stručni aktiv za razvoj školskog programa ovim problemom bavi u samo dve škole.

Na osnovu iznetih podataka može se konstatovati da, u više od polovine škola, većina nastavnika učestvuje u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, putem učitelja u radu stručnih organa. Stručni organi koji mogu imati veoma važnu ulogu u razvijanju preventivnog delovanja škole jesu stručni aktiv za razvojno planiranje i razvoj školskog programa, a u malom broju škola su pitanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika sadržana u njihovim planovima. Kao opšti zaključak o preventivnom delovanju stručnih organa škole, nameće se utisak da se u značajnom broju škola stručni organi, koji treba da su značajni faktori ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, ne bave planiranjem, preispitivanjem i unapređivanjem ovog važnog područja vaspitno-obrazovnog rada. Takođe, u godišnjim planovima rada škola u kojima je evidentirano da se stručni organi bave ovim problemom, dobijeni podaci ukazuju da je u većem broju programa rada stručnih organa škole povremeno

zastupljena tema prevencije nepoželjnih ponašanja učenika (planirano je da pitanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika budu razmatrana od strane nastavnika u već redovno u 6 škola, a povremeno u 11 škola; odeljenskih već redovno u pet, povremeno u 12 škola; stručnog već za razrednu nastavu redovno u četiri, a povremeno u pet škola; stručnog aktiva za razvojno planiranje redovno u pet, povremeno u četiri škole).

Učešće roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Kao što saradnja porodice i škole može da se ostvaruje na različitim nivoima (od informisanja roditelja o ponašanju i uspehu učenika do njihovog aktivnog uključivanja u rad i život škole), tako i učešće roditelja u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika može da se ostvaruje na različite načine. Analizom godišnjih planova rada škola, nastojali smo da ispitamo da li se planira informisanje roditelja o preventivnim aktivnostima, i da li oni učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti i donošenju odluka u školi. Dobijeni podaci prikazani su u sledećoj tabeli.

Tabela 9. Učešće roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole

Načini učestva roditelja:	Broj godišnjih planova rada škola
informisanje o preventivnim aktivnostima škole	20
učestvo u donošenju odluka na nivou škole	19
učestvo u realizaciji preventivnih aktivnosti	16
učestvo u planiranju preventivnih aktivnosti	13

Podatke o planiranju informisanja roditelja o preventivnim aktivnostima našli smo u 20 godišnjih planova rada škola. Pri tome, u jednoj polovini ovih škola planira se informisanje roditelja na roditeljskim sastancima, dok se u drugoj polovini planira informisanje članova Saveta roditelja. U 12 škola planirano je redovno obaveštavanje roditelja, dok je u ostalim školama ono povremeno.

Učešće roditelja u donošenju školskih odluka evidentirano je u 19 škola, u kojima u donošenju odluka učestvuju predstavnici Saveta roditelja. Učešće roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti evidentirano je u 13 škola, ali se u svih 13 škola

odnosi na uloge Planova Saveta roditelja. Uključivanje roditelja u realizaciju preventivnih mera i aktivnosti planirano je u 16 godišnjih planova rada škola, od toga u 11 škola učesnici su, takođe, predstavnici Saveta roditelja. Uloge roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti uglavnom se ne odvija u kontinuitetu tokom školske godine, već prema potrebama škole.

Kada sumiramo ove rezultate, dolazimo do podataka koji ukazuju da uloge svih roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole nije zastupljeno u većini škola (informisanje svih roditelja o preventivnim aktivnostima planirano je u 10 škola; uloge svih roditelja, u skladu sa njihovim mogućnostima i afinitetima, u realizaciji preventivnih aktivnosti planirano je u pet škola, dok uloge svih roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti nije evidentirano ni u jednoj školi). Imajući u vidu pretpostavke uspešne saradnje između porodice i škole, koje se odnose na upoznavanje roditelja sa radom i životom škole, uključivanje u školske aktivnosti, ali i pripremu i pružanje podrške njihovom angažovanju (Hands, 2013; Leithwood, 2009), ne može se zaključiti, na osnovu raspoloživih podataka, da u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika nalazimo ove elemente efektivne saradnje sa roditeljima učenika.

Učešće lokalne zajednice u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Da bismo ispitali da li i na koji način lokalna zajednica učestvuje i doprinosi ostvarivanju preventivne funkcije škole, analizom godišnjih planova rada škola prikupljali smo podatke o tome da li se planira ostvarivanje saradnje sa lokalnom zajednicom u vidu pružanja njene materijalne, tehničke i stručne podrške školi.

Tabela 10. Uloge lokalne zajednice u ostvarivanju preventivnog delovanja škole

Načini uloga lokalne zajednice:	Broj god. planova rada škola
pružanje materijalne i tehničke podrške školi	20
pružanje stručne podrške školi uključivanjem relevantnih stručnjaka u proces planiranja i realizacije programa prevencije	28

Podatke o nekoj vrsti pružanja materijalne i tehničke podrške školi od strane lokalne zajednice evidentirali smo u 20 godišnjih planova rada škola. Tehnička i materijalna podrška školi sastoji se u korištenju resursa lokalne zajednice, kao što su sportski objekti i sadržaji, kulturno-umetnički sadržaji (koncerti, predstave, izložbe, priredbe) itd. Oslanjanje na stručnu podršku lokalne zajednice, uključivanjem relevantnih institucija (obrazovnih, zdravstvenih, socijalne zaštite) i stručnjaka u planiranje i/ili realizaciju preventivnih mera i aktivnosti predviđeno je u svih 28 godišnjih planova rada škola. Najčešći oblik saradnje sa lokalnom zajednicom jeste uključivanje određenih institucija i njihovih stručnjaka u organizaciju i realizaciju predavanja iz oblasti prevencije različitih oblika nepoželjnih ponašanja.

Uspostavljanje saradnje sa lokalnom zajednicom može biti značajna podrška ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Dobijeni rezultati ukazuju da je zastupljenije oslanjanje škola na stručnu podršku lokalne zajednice koja je od posebnog značaja za ostvarivanje prevencije na selektivnom i indikovanom nivou, dok je pružanje materijalne i tehničke podrške nešto manje zastupljeno, što je, verovatno, posledica celokupne ekonomske situacije u našem društvu.

Evaluacija ostvarivanja preventivnog delovanja škole. Kao značajno pitanje efektivnog ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, izdvaja se pitanje evaluacije preventivnog delovanja škole koje obuhvata evaluaciju procesa, odnosno planiranje načina praćenja i procene samog procesa sprovođenja preventivnih mera i aktivnosti, i evaluaciju ishoda kojom se utvrđuje da li su se realizovanjem određenih preventivnih mera i aktivnosti ostvarili planirani učinci. Evaluacijom procesa prevencije nepoželjnih ponašanja učenika mogu se analizirati preventivne aktivnosti i njihova usaglašenost sa potrebama učenika; teškoće koje se javljaju u toku realizacije; stavovi značajnih učesnika vaspitno-obrazovnog rada škole (nastavnika, učenika, roditelja) o aktivnostima koje su planirane ili realizovane (ovi stavovi utiču na njihovu posvećenost sprovođenju preventivnih aktivnosti, pa samim tim i na ostvarene rezultate).

Tabela 11. Evaluacija ostvarivanja preventivnog delovanja škole

Planirani načini evaluacije:	Broj godišnjih planova rada škole
praćenje i evaluacija realizacije preventivnih mera i aktivnosti	8
evaluacija ostvarenih rezultata nakon primene preventivnih mera i aktivnosti u određenom vremenskom periodu	10

Na osnovu analize godišnjih planova rada škole, ustanovili smo da je evaluacija preventivnog delovanja škole zastupljena u manjem broju škola. U polovini godišnjih planova rada škole, u planu praćenja i evaluacije ostvarivanja godišnjeg plana rada škole u jednoj rečenici se pominje evaluacija programa za zaštitu učenika od nasilja. Osim toga, u manjem broju škola (10), kao sastavni deo programa zaštite učenika od nasilja i vid praćenja ostvarivanja i evaluacije programa, navodi se izveštavanje nastavnika, učenika, roditelja o ostvarivanju programa zaštite učenika od nasilja; izrada izveštaja o realizovanim aktivnostima; praćenje realizacije planiranih aktivnosti, evaluacija programa pregledom dokumentacije i sl. S obzirom na to da evaluacija zahteva posebnu, unapred isplaniranu proceduru, koja treba da obuhvata i procenu stanja pre i posle primene preventivnih mera i aktivnosti (Popadić, 2009), uvidom u godišnje planove rada škole nismo naišli na podatke na osnovu kojih bismo mogli zaključivati o tome da su, u školama uključenim u istraživanje, planirani načini praćenja i vrednovanja realizovanih preventivnih mera i aktivnosti.

2.3. Analiza sadržaja programa zaštite učenika od nasilja u osnovnim školama

Program zaštite učenika od nasilja jeste sastavni deo programskih dokumenata koja se izrađuju na nivou škole. Analizirajući programe zaštite učenika od nasilja, otvorila su nam se pitanja i dileme o tome da li ovi programi treba da sadrže sve one aktivnosti kojima se ostvaruje prevencija nepoželjnih ponašanja, a nalaze se u drugim programima vaspitno-obrazovnog rada škole (npr. u programu rada odeljenjske zajednice ili programu rada odeljenjskog starešine itd.), a koji, takođe, čine sastavni deo godišnjeg plana rada škole. Ako se pozovemo na karakteristike efektivnih programa prevencije koje se navode u stručnoj literaturi, a odnose se na obuhvatnost, intenzivnost, raznovrsnost, kontinuitet preventivnih mera i aktivnosti (Bağıl, 2009; Popadić, 2009), može se zaključiti da je važno da program prevencije, koji ima jasan cilj, obuhvati sve planirane aktivnosti škole kojima se doprinosi ostvarivanju postavljenog cilja. U tom slučaju, kreira se preventivno delovanje škole koje je sistematizovano, organizovano, plansko. Iz tog razloga, opredelili smo se za zasebnu analizu programa zaštite učenika od nasilja. Za potrebe ove analize koristili smo evidencionu listu koja se u pojedinim elementima razlikuje od evidencione liste za analizu godišnjih planova rada škola (o čemu je bilo reči u metodološkom delu rada).

U nastavku ćemo prikazati rezultate analize programa zaštite učenika od nasilja koji se odnose na mere i aktivnosti koje su namenjene učalajnim učesnicima vaspitno-obrazovnog rada, kao i na njihovo aktivno učelje u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Takođe, prikupljeni su podaci o planiranim merama i aktivnostima koje se odnose na organizaciju rada i života škole, nalin ostvarivanja preventivnih mera i aktivnosti, evaluaciju programa zaštite učenika od nasilja.

Preventivne mere i aktivnosti usmerene na značajne aktere školskog rada i života. Analizom programa zaštite učenika od nasilja, prikupili smo podatke o planiranim merama i aktivnostima namenjenim učenicima, nastavnicima i roditeljima. U tabeli 12 dati su podaci o planiranim preventivnim merama i aktivnostima usmerenim ka učenicima.

Tabela 12. Preventivne mere i aktivnosti usmerene na učenike

Planirane mere i aktivnosti:	Broj programa zaštite učenika od nasilja:
tematska predavanja	25
podučavanje učenika nenasilnom i konstruktivnom rešavanju sukoba	21
izrada plana aktivnosti i mera za učenike sa problemima u ponašanju	10
podučavanje učenika socijalnim veštinama	9
informisanje učenika o učeničkim pravima, obavezama i odgovornostima	8
mentorski rad sa učenicima koji ispoljavaju probleme u ponašanju	/

Na osnovu prikupljenih podataka o preventivnim merama i aktivnostima sadržanim u programima zaštite učenika u 28 osnovnih škola, evidentirali smo da je u najvećem broju programa zaštite učenika od nasilja (25) planirana realizacija preventivnih aktivnosti namenjenih učenicima putem predavanja. Takođe, veoma je zastupljeno podučavanje učenika nenasilnom i konstruktivnom rešavanju sukoba, koje je planirano u 21 programu zaštite učenika od nasilja. Ostale preventivne mere i aktivnosti koje su usmerene ka učenicima evidentirane su u manjem broju programa zaštite učenika od nasilja. Tako je izrada plana mera i aktivnosti za učenike sa problemima u ponašanju predviđena programima zaštite učenika od nasilja u 10 škola, dok je podučavanje učenika socijalnim veštinama zabeleženo u 9 programa zaštite učenika od nasilja¹⁶, a informisanje učenika o njihovim pravima, obavezama i odgovornostima planirano je u okviru 8 programa zaštite učenika od nasilja.

Ukoliko se izuzme izrada plana mera i aktivnosti za „rizične“ učenike (koji ispoljavaju probleme u ponašanju ili su u izvesnom riziku za razvoj nepoželjnih obrazaca ponašanja), od svih navedenih preventivnih mera i aktivnosti usmerenih ka učenicima jedino je podučavanje učenika nenasilnoj komunikaciji planirano za učenike

¹⁶ Mada socijalne veštine obuhvataju i razvijanje nenasilnih oblika rešavanja konflikata, jer pretpostavljaju uspostavljanje pozitivne komunikacije sa drugima i osposobljavanje za rešavanje problema (Sharon & Simpson, 2010), u našem instrumentu istraživanja izdvojeno je podučavanje učenika nenasilnom rešavanju sukoba kao posebno značajno područje delovanja u programu kome je cilj prevencija nasilja.

koji ispoljavaju probleme u ponašanju, ali samo u 2 programa zaštite učenika od nasilja. Realizacija ostalih preventivnih mera i aktivnosti planirana je za sve učenike, odnosno na nivou univerzalne prevencije. Kao vid pružanja podrške učenicima sa problemima u ponašanju, izdvajaju se pomenuti individualni planovi mera i aktivnosti (evidentirani u trećini analiziranih programa zaštite), kojima se planira savetodavni rad sa učenikom i njegovim roditeljima, pojačan vaspitni rad, uključivanje u vannastavne aktivnosti, praćenje ponašanja i odnosa koje učenik uspostavlja u okruženju, uključivanje u grupne oblike rada itd.

Osim pomenutih mera i aktivnosti, u okviru pojedinih programa zaštite učenika od nasilja planiraju se sledeće preventivne mere: uključivanje što većeg broja učenika u slobodne aktivnosti, kulturno-umetničke događaje u društvenoj sredini i humanitarne akcije (ove mere evidentirane su u 6 programa, a uključivanje učenika sa rizikom ponašanja u vannastavne aktivnosti planirano je programima zaštite u dve škole); povezivanje nastavnih sadržaja obaveznih i izbornih predmeta sa prevencijom nasilnih oblika ponašanja (četiri programa zaštite učenika od nasilja). Takođe, u većini škola u kojima se realizuje program Škola bez nasilja navodi se da će se realizovati određene radionice iz ovog programa, ali nema podataka o tome koje su to radionice i u kom vremenskom periodu će one biti realizovane.

Kao značajne mere i aktivnosti, koje su usmerene na nastavnike i treba da fine sadržaj programa zaštite učenika od nasilja i unaprede ulogu nastavnika u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, izdvojili smo informisanje nastavnika o različitim oblicima nasilja, njegovom prepoznavanju i pravovremenom i adekvatnom reagovanju na ispoljeno nasilje; osposobljavanje nastavnika za razvijanje nenasilne komunikacije i socijalnih veština učenika.

Tabela 13. Mere i aktivnosti usmerene na nastavnike

Planirane mere i aktivnosti:	Broj programa zaštite učenika od nasilja
upoznavanje nastavnika sa različitim vrstama nasilja, prepoznavanjem i načinima reagovanja na nasilje	21
obučavanje nastavnika za podsticanje nenasilnih oblika komunikacije	8
obučavanje nastavnika za razvoj socijalnih veština učenika	1

Informisanje nastavnika o različitim oblicima nasilja, kao i načinima reagovanja na nasilje, planirano je u većini programa zaštite učenika od nasilja (21). U ovim školama planira se osposobljavanje svih nastavnika za prepoznavanje i adekvatno reagovanje na nasilje (bilo putem akreditivanih ili internih programa stručnog usavršavanja). Osposobljavanje nastavnika za podsticanje nenasilnih oblika komunikacije zabeleženo je u 8 programa zaštite učenika od nasilja, s tim što se u 6 programa planira obučavanje svih nastavnika, a u dva se planira obuka zainteresovanih grupa nastavnika (u okviru dva programa zaštite učenika od nasilja planira se kontinuirano interno stručno usavršavanje, a u ostalima pohađanje akreditovanih seminara). Stručno usavršavanje nastavnika u oblasti podsticanja razvoja socijalnih veština učenika evidentirano je u jednom programu zaštite učenika od nasilja.

Ako ove podatke uporedimo sa podacima koje smo dobili analizom preventivnih mera i aktivnosti usmerenih na učenike i analizom godišnjih planova rada škola, uviđa se da je planiranje razvijanja nenasilnih oblika komunikacije zastupljeno u velikom broju škola, ali se u polovini tih škola planira stručno usavršavanje nastavnika kojim bi se razvijale i unapređivale nastavničke kompetencije u oblasti komunikacijskih veština. Osim toga, planirani načini stručnog usavršavanja nastavnika u ovoj oblasti odnose se na pohađanje akreditovanih seminara (u malom broju škola planirano je interno kontinuirano stručno usavršavanje). Međutim, istraživanja pokazuju da su nastavničke kompetencije, koje se stiču putem intenzivnih, kontinuiranih i sa realnim školskim kontekstom povezanih oblika stručnog usavršavanja, jedan od kriterijuma kvalitetnih programa razvijanja socijalnih veština (Mashburn et al., 2008).

Kada je reč o preventivnim merama i aktivnostima koje su usmerene ka roditeljima, dobijeni podaci prikazani su u sledećoj tabeli.

Tabela 14. Preventivne mere i aktivnosti usmerene na roditelje

Planirane mere i aktivnosti:	Broj programa zaštite učenika od nasilja
pružanje podrške roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge (individualni i grupni savetodavni rad)	21
informisanje roditelja o vrstama nasilja, njihovom prepoznavanju i zaštiti deteta od nasilja	20
upoznavanje roditelja sa školskim pravilima ponašanja i posledicama njihovog nepoštovanja	9
upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima učenika	3

U programima zaštite učenika od nasilja najviše pažnje posvećuje se pružanju podrške roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge, tako što se planira realizacija obrazovnih programa, individualnih i grupnih oblika savetovanja itd. Ove aktivnosti planirane su u 21 programu zaštite učenika od nasilja. Takođe, veoma zastupljeno je planiranje mera i aktivnosti putem kojih roditelji treba da se informišu o različitim oblicima nasilja, njihovom prepoznavanju i načinima zaštite deteta od nasilja (ove aktivnosti zastupljene su u 20 programa zaštite učenika od nasilja). Upoznavanje roditelja sa školskim pravilima ponašanja planirano je programima zaštite učenika od nasilja u 9 škola; a informisanje o pravima, obavezama i odgovornostima učenika (i roditelja) čini sadržaj programa zaštite učenika od nasilja u tri škole.

Programima zaštite učenika od nasilja predviđeno je da se roditelji upoznaju sa školskim pravilima i pravima i obavezama učenika na početku školske godine. Takođe, planirano je da se informisanje roditelja o različitim vrstama nasilja u jednoj polovini škola realizuje prema potrebi i povremeno, a u drugoj polovini tokom školske godine (kontinuirano). Sve aktivnosti, osim pružanja podrške roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge, namenjene su svim roditeljima, nezavisno od toga da li se suočavaju sa određenim problemima tokom odrastanja svoje dece.

Preventivne mere i aktivnosti usmerene na organizaciju rada i života škole.
 Analizom programa zaštite učenika od nasilja, prikupili smo podatke o planiranim preventivnim merama i aktivnostima koje se tiču organizacije rada i života škole:

definisanje pravila ponašanja, utvrđivanje rizičnih zona u školskoj zgradi i dvorištu, planiranje nadzora učenika i nagrađivanje ispoljenih poželjnih ponašanja učenika.

Tabela 15. Preventivne mere i aktivnosti koje se odnose na organizaciju rada i života škole

Planirane preventivne mere i aktivnosti:	Broj programa zaštite učenika od nasilja
definisanje pravila ponašanja i posledice njihovog kršenja	21
nadzor učenika u rizičnim zonama u školskoj zgradi i dvorištu	14
utvrđivanje rizičnih zona u školskoj zgradi i dvorištu	8
nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja učenika	5

U 21 programu planira se definisanje pravila ponašanja (a u 8 se naglašava važnost isticanja pravila ponašanja na vidnim mestima u školskim prostorijama). Planiranje nadzora učenika evidentirano je u 14, a utvrđivanje rizičnih zona u školskoj zgradi i dvorištu u 8 programa. Nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja učenika predviđeno je programima zaštite učenika od nasilja u pet škola.

Način ostvarivanja preventivnih mera i aktivnosti. Podaci o planiranim načinima realizacije preventivnih mera i aktivnosti koje smo dobili analizom godišnjih planova rada škola ne razlikuju se bitno od podataka dobijenih analizom programa zaštite učenika od nasilja. Tako, u programima zaštite učenika od nasilja, među planiranim načinima ostvarivanja preventivnih aktivnosti namenjenih učenicima, nastavnicima i roditeljima, dominiraju predavanja, koja su zastupljena u 27 programa zaštite učenika od nasilja (od toga se u svih 27 planiraju predavanja za učenike, u 22 za nastavnike, a u 18 programa i za roditelje); zatim slede radioničarski oblici rada koji su u 23 programa planirani za realizaciju preventivnih aktivnosti namenjenih učenicima. Korišćenje multimedijalnih sredstava planirano je programima zaštite učenika od nasilja u 9 škola. Primena grupnih oblika rada i diskusija zabeležena je u veoma malom broju programa zaštite učenika od nasilja, tako da je planiranje grupnog rada evidentirano u tri

programa, a diskusija o pitanjima značajnim za prevenciju nepoželjnih ponažanja učenika u dva programa zaštite učenika od nasilja.

Učešće značajnih aktera školskog rada i života u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Analizom programa zaštite učenika od nasilja nastojali smo da prikupimo podatke o tome da li se i na koji način planira aktivno učestvovati učenika, nastavnika, roditelja i predstavnika lokalne zajednice u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Kada je reč o učestvovanju učenika, prikupili smo podatke o planiranju učestvovanja učenika u identifikaciji i definisanju nasilnih i nenasilnih oblika ponažanja, formulisanju ili preispitivanju pravila ponažanja, definisanju nagrada i sankcija, planiranju preventivnih aktivnosti. Podaci su prikazani u tabeli 16.

Tabela 16. Učestvovanje učenika u ostvarivanju prevencije nasilja u školi

Planirani načini učestvovanja učenika:	Broj programa zaštite učenika od nasilja
učestvovanje u identifikaciji i definisanju nasilnih i nenasilnih oblika ponažanja	10
učestvovanje u utvrđivanju, formulisanju ili preispitivanju pravila ponažanja u školi	4
učestvovanje u definisanju nagrada i sankcija za pojedine oblike ponažanja	/
učestvovanje u planiranju preventivnih aktivnosti	8

Poređeni podatke dobijene analizom godišnjih planova rada škole (programa rada odeljenjske zajednice, odeljenjskog starešine, učeničkog parlamenta itd.) i programa zaštite učenika od nasilja, može se konstatovati da je planiranje aktivnog učestvovanja učenika u vaspitno-obrazovnom radu, odnosno u ostvarivanju preventivnog delovanja škole, u manjoj meri zastupljeno u programima prevencije. Tako je učestvovanje učenika u utvrđivanju, definisanju i/ili preispitivanju pravila ponažanja u školi planirano programima zaštite učenika od nasilja u četiri škole, dok je analizom godišnjih planova rada škole ono evidentirano u 11 škola. Takođe, učenička inicijativa u pokretanju određenih zabavnih, humanitarnih, kulturno-umetničkih aktivnosti u školi evidentirana je u 22 godišnja plana rada škole, dok je učestvovanje učenika u planiranju preventivnih aktivnosti zabeleženo u 8 programa zaštite učenika od nasilja. Ni u jednom programu

zaštite nije evidentirano da se planira uključivanje učenika u definisanje nagrada i sankcija za ispoljena poželjna i nepoželjna ponašanja.

Aktivno učestvovanje nastavnika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole pokušali smo da sagledamo tražeći podatke, u programima zaštite učenika od nasilja, o njihovom učešću u definisanju pravila ponašanja, nagrada i sankcija; planiranju preventivnih aktivnosti; identifikaciji učenika sa problemima u ponašanju i izradi individualnih planova mera i aktivnosti za njih.

Tabela 17. Učestvovanje nastavnika u ostvarivanju prevencije nasilja u školama

Planirani načini učestvovanja nastavnika:	Broj programa zaštite učenika od nasilja
učestvovanje u planiranju preventivnih aktivnosti	28
učestvovanje u identifikaciji učenika sa problemima u ponašanju i planiranju preventivnih aktivnosti za ove učenike	19
učestvovanje u definisanju školskih pravila ponašanja	3
učestvovanje u definisanju nagrada i sankcija za poželjna i nepoželjna ponašanja učenika	1

U svih 28 škola obuhvaćenih istraživanjem nastavnici učestvuju u planiranju preventivnih mera i aktivnosti; samo što, osim članova timova za zaštitu učenika od nasilja koji u svim školama učestvuju u planiranju ovih aktivnosti, u polovini škola (13) u planiranje su uključene i odeljenjske starešine ili pojedini predmetni nastavnici i stručni saradnici (ukoliko nisu već uključeni kao članovi tima). Samo u jednoj školi je predviđeno učestvovanje svih nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti škole. Identifikacija učenika sa problemima u ponašanju, koja se zasniva na započinjanjima i prikupljanju informacija o ponašanju učenika, planirana je u 19 programa zaštite učenika od nasilja. U procesu identifikacije učenika sa problemima u ponašanju, planirano je da svi nastavnici učestvuju u 7 škola, dok je u 12 škola predviđeno učestvovanje odeljenjskih starešina, pojedinih predmetnih nastavnika i stručnih saradnika (u polovini ovih škola u identifikaciji ove grupe učenika učestvuju i članovi tima za zaštitu učenika od nasilja).

Podatke o učešću nastavnika u utvrđivanju, formulisanju, preispitivanju i modifikovanju pravila ponašanja u školama nagli smo u veoma malom broju programa

zaštite (taĳnije u l'etiri), dok je uleĳe nastavnika u definisanju nagrada i sankcija koje slede za ispoljena poĳeljna i nepoĳeljna ponaĳanja planirano jednim programom zaštite uĳenika od nasilja.

Uleĳe roditelja u ostvarivanju prevencije nasilja u ĳkoli moĳe da se zasniva na informisanju roditelja o preventivnim aktivnostima ĳkole, ali i na ukljuĳivanju roditelja u proces njihovog planiranja i realizacije. Analizom programa zaštite uĳenika od nasilja prikupljali smo podatke o zastupljenosti sve tri moguĳnosti uleĳa roditelja (informisanje, planiranje, realizacija) u ostvarivanju prevencije nasilja i drugih nepoĳeljnih ponaĳanja uĳenika.

Tabela 18. Uleĳe roditelja u ostvarivanju prevencije nasilja u ĳkoli

Planirani naĳini uleĳa roditelja:	Broj programa zaštite uĳenika od nasilja
informisanje o preventivnim aktivnostima ĳkole	21
uleĳe u realizaciji preventivnih aktivnosti	8
uleĳe u planiranju preventivnih aktivnosti	5

Najzastupljeniji naĳin planiranog uleĳa roditelja jeste informisanje roditelja o preventivnim aktivnostima, ĳto je predviĳeno programima zaštite uĳenika od nasilja u 21 ĳkoli, dok je uleĳe roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti zastupljeno u pet, a u realizaciji preventivnih aktivnosti u 8 programa zaštite uĳenika od nasilja. Na osnovu ovih nalaza, zakljuĳujemo da je uleĳe roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti zastupljeno u manjem broju programa zaštite uĳenika od nasilja i da se ovi podaci u znaĳajnoj meri razlikuju od podataka koje smo dobili analizom godiĳnjih planova rada ĳkola. Ta razlika proizilazi iz l'injenice da smo, analizom godiĳnjih planova rada ĳkola, podatke o ukljuĳivanju roditelja u rad i ĳivot ĳkole (i u ostvarivanje njenog preventivnog delovanja) prikupljali analizirajuĳi programe rada saveta roditelja, odeljenjskog stareĳine, programa saradnje sa porodicom itd. U tim programima nailazili smo na informacije koje ukazuju da su roditelji na odreĳeni naĳin ukljuĳeni u prevenciju nasilja i drugih oblika nepoĳeljnih ponaĳanja uĳenika.

U analiziranim programima zaštite uĳenika od nasilja nismo naiĳli na podatke o koriĳenju materijalnih i tehniĳkih resursa lokalne zajednice u ostvarivanju

preventivnog delovanja škole, ali je veoma zastupljeno planiranje uključivanja relevantnih institucija i stručnjaka u proces realizacije preventivnih aktivnosti. Ostvarivanje saradnje sa lokalnom zajednicom, na polju pružanja stručne podrške školi u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, planirano je programima zaštite učenika od nasilja u 26 škola.

Kada je reč o ostvarivanju uloga značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada škole u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, tim za zaštitu učenika od nasilja može da ima važnu ulogu, jer u njegovom sastavu mogu da budu predstavnici učenika, roditelja i lokalne zajednice. Međutim, na osnovu podataka sadržanih u programima zaštite učenika od nasilja, u najvećem broju škola ovaj tim čine nastavnici (i stručni saradnici), dok su u manjem broju škola članovi učenici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice. Učenici su članovi tima u 7 škola, roditelji u 8, a predstavnici lokalne zajednice u dve škole. Ovi nalazi istraživanja ukazuju da roditelji i učenici nisu u dovoljnoj meri uključeni u proces planiranja preventivnih aktivnosti škole.

Evaluacija programa zaštite učenika od nasilja. Evaluacija programa prevencije treba da obuhvata praćenje i vrednovanje procesa realizacije preventivnih mera i aktivnosti, kao i ostvarenih rezultata. Prikupljeni podaci o praćenju i vrednovanju toka i planiranih ishoda programa zaštite učenika od nasilja dati su u tabeli koja sledi.

Tabela 19. Evaluacija programa zaštite učenika od nasilja

Planirani načini evaluacije programa:	Broj programa zaštite učenika od nasilja
praćenje i evaluacija procesa realizacije programa	8
evaluacija ostvarenih rezultata	16

Programima zaštite učenika od nasilja predviđena je evaluacija toka realizacije preventivnih mera i aktivnosti u 8 škola, dok je evaluacija ostvarenih efekata planirana u 16 škola. Ovi podaci ukazuju da evaluacija nije dovoljno zastupljena u programima prevencije, tako da u polovini škola nisu predviđeni načini na koje će se ispitivati i pratiti efekti primene preventivnih mera i aktivnosti, dok u dve trećine programa zaštite učenika od nasilja nije planirano na koji način će se pratiti i vrednovati proces

realizacije programa. Međutim, i u programima zaštite u kojima je planirana evaluacija programa, ona se svodi na izveštavanje učenika (učeničkog parlamenta), roditelja (saveta roditelja) i nastavnika o ostvarivanju programa ili na praćenje realizacije preventivnih i interventnih aktivnosti i evaluaciju programa bez definisanih načina na koje će se ta evaluacija vršiti. Samo se u pojedinim školama planira evaluacija realizacije programa na osnovu zapisnika, izveštaja, anketa učenika i korisnika preventivnih aktivnosti.

Takođe, učešće učenika i roditelja u evaluaciji programa nije planirano velikim brojem programa zaštite učenika od nasilja. Učenicima i roditeljima učestvuju u evaluaciji programa kao članovi timova za zaštitu učenika od nasilja. Učešće učenika u evaluaciji realizacije preventivnih mera i aktivnosti predviđeno je programima zaštite učenika od nasilja u dve škole, a njihovo učestvovanje u evaluaciji ishoda programa prevencije planirano je u četiri programa zaštite učenika od nasilja. Učešće roditelja i predstavnika lokalne zajednice u praćenju i vrednovanju procesa realizacije programa planirano je u četiri škole, dok je njihovo učešće u praćenju ostvarenih rezultata nakon primene preventivnih mera i aktivnosti planirano u 6 programa zaštite učenika od nasilja.

Navedeni podaci ukazuju da učešće učenika i roditelja u planiranju, realizaciji i evaluaciji preventivnih mera i aktivnosti škole ne zauzima značajno mesto u procesu planiranja i programiranja preventivnog delovanja škole.

* * *

Na osnovu podataka koje smo dobili analizom godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja, izvršili smo njihovo poređenje na osnovu toga da li se u školama realizuje program prevencije Škola bez nasilja ili ne. Prema tome, škole, tj. njihova programska dokumenta, podelili smo u dve grupe, u zavisnosti od toga da li se u njima ostvaruje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja ili se, pored obaveznog, realizuje i program Škola bez nasilja.

Poređenjem dobijenih podataka, ustanovili smo da ne postoje bitne razlike u sadržaju godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja u ove dve

grupe škola (veličina preventivnih mera i aktivnosti evidentirana je u približno podjednakom broju škola u oba poduzorka). Izvesne razlike zabeležene su u zastupljenosti pojedinih preventivnih mera i aktivnosti, o čemu će biti reči u nastavku.

Sve preventivne mere i aktivnosti za koje smo utvrdili da nisu u približno podjednakom broju zastupljene u programima zaštite učenika od nasilja u školama u kojima se realizuje obavezni program zaštite učenika od nasilja ili i program Škola bez nasilja prikazane su u sledećoj tabeli.

Tabela 20. Razlike u zastupljenosti preventivnih mera i aktivnosti u programima zaštite učenika od nasilja u školama u kojima se realizuje obavezni ili oba programa prevencije

Planirane mere i aktivnosti:	OP	OP+ŠBN ¹⁷
učestvovanje učenika u definisanju pravila ponašanja	/	4
učestvovanje učenika u planiranju preventivnih aktivnosti	2	6
učestvovanje učenika u radu timova za zaštitu učenika od nasilja	2	5
učestvovanje roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti	1	4
učestvovanje roditelja u radu timova za zaštitu učenika od nasilja	3	5
upoznavanje roditelja sa školskim pravilima	3	6
učestvovanje nastavnika u definisanju pravila ponašanja	/	3
nadziranje ponašanja učenika	9	5
nagradjivanje i pohvaljivanje učenika	1	4
korišćenje multimedijalnih sredstava u realizaciji preventivnih aktivnosti	2	7
planiranje načina na koje će se vrednovati ishodi programa	6	10

¹⁷ U tabelarnim prikazima, zbog ograničenog prostora, koristiće se skraćenice, te će škole u kojima se realizuje samo program zaštite učenika od nasilja biti obeležene sa OP (obavezni program); a škole u kojima se, osim obaveznog, primenjuje i program Škola bez nasilja biće označene sa OP+ŠBN.

U programima zaštite učenika od nasilja, u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja planirano je učešće učenika u formulisanju i preispitivanju pravila ponašanja u četiri škole, dok planiranje takvog angažovanja učenika nije zabeleženo u programima zaštite učenika od nasilja u školama u kojima se ovaj program ne realizuje. Takođe, učešće učenika u planiranju preventivnih aktivnosti zastupljenije je u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja, te je u ovim školama ono evidentirano u 6 programa zaštite učenika od nasilja, a u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja učešće učenika u planiranju preventivnih aktivnosti zabeleženo je u dva programa. U školama koje svoje preventivno delovanje zasnivaju i na programu Škola bez nasilja, predviđeno je učešće učenika u radu tima za zaštitu učenika od nasilja u pet programa zaštite učenika od nasilja, dok je u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja planirano da učenici budu članovi tima u dve škole.

Preventivne mere i aktivnosti koje se odnose na roditelje nešto su zastupljenije u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja. Tako je upoznavanje roditelja sa pravilima ponašanja u školi, učešće roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti i u radu timova za zaštitu učenika od nasilja planirano u nešto većem broju programa zaštite učenika od nasilja u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja nego u onima gde se preventivno delovanje zasniva na obaveznom programu prevencije. U programima zaštite učenika od nasilja u školama u kojima se primenjuje program Škola bez nasilja predviđeno je učešće roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti u četiri škole, dok je u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja ono evidentirano u jednoj školi. Informisanje roditelja o pravilima ponašanja u školi predviđeno je programima zaštite učenika od nasilja u 6 škola u kojima se primenjuje program Škola bez nasilja, a u tri škole u kojima se realizuje samo obavezni program prevencije. Takođe, programima zaštite učenika od nasilja planirano je da predstavnici roditelja budu uključeni u rad timova za zaštitu učenika od nasilja u pet škola u kojima se realizuje program Škola bez nasilja i u tri škole u kojima se primenjuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja.

Učešće nastavnika u utvrđivanju pravila ponašanja u školi zabeleženo je u tri programa zaštite učenika od nasilja u školama u kojima se realizuje program Škola bez

nasilja, dok ova vrsta uloga nastavnika u radu i životu škole nije uočena u programima zaštite učenika od nasilja u školama koje nisu uključene u projekat Škola bez nasilja.

Među merama i aktivnostima koje se odnose na organizaciju rada i života škole, ustanovili smo razlike u broju škola u kojima se planira nadzor i nagrađivanje učenika. Programom zaštite učenika od nasilja nadzor je planiran u 9 škola koje nisu uključene u projekat Škola bez nasilja, dok je u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja nadzor planiran u pet škola. Kada je nagrađivanje učenika u pitanju, ono je planirano programima zaštite učenika od nasilja u četiri škole u kojima se ostvaruje program Škola bez nasilja i u jednoj školi u kojoj se realizuje samo obavezni program prevencije. Na osnovu dobijenih podataka, može se konstatovati da je nagrađivanje i pohvaljivanje učenika zastupljenije u programima zaštite učenika od nasilja u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja, a da se nadzoru učenika posvećuje više pažnje u programima zaštite učenika od nasilja u školama koje u cilju prevencije nasilja i drugih oblika nepoželjnih ponašanja primenjuju samo obavezni program prevencije.

Način realizacije preventivnih aktivnosti koji prevladavaju u obe grupe škola jesu predavanja i radionice, jedino je primena multimedijalnih sredstava u realizaciji preventivnih aktivnosti evidentirana u većem broju programa zaštite učenika od nasilja u školama koje svoje preventivno delovanje zasnivaju i na programu Škola bez nasilja. Primena ovih sredstava planirana je programima zaštite učenika od nasilja u 7 škola u kojima se realizuje program Škola bez nasilja i u dve škole u kojima se primenjuje samo obavezni program.

Još jedna razlika koja je evidentirana u sadržajima programa zaštite učenika od nasilja u ove dve grupe škola tiče se planiranja evaluacije programa zaštite učenika od nasilja, odnosno vrednovanja ostvarenih rezultata nakon primene planiranih preventivnih mera i aktivnosti. Tako je evaluacija ishoda programa planirana u 10 škola u kojima se realizuje program Škola bez nasilja i u 6 škola u kojima se ovaj program ne primenjuje.

Osim podataka o navedenim razlikama u zastupljenosti pojedinih preventivnih mera i aktivnosti u programima zaštite učenika od nasilja; analizom i poređenjem godišnjih planova rada pomenute dve grupe škola, zabeležili smo da je upoznavanje učenika i roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima zastupljenije u školama u

kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja (ono je planirano u četiri škole u kojima se realizuje program Škola bez nasilja i u 8 škola u kojima se ovaj program ne realizuje). Takođe, podaci do kojih smo došli analizom godišnjih planova rada škola ukazuju da je učelnje učenika u definisanju pravila ponašanja u školi zastupljenije u školama u kojima se ne realizuje program Škola bez nasilja (do ovih podataka došlo se analizom programa rada odeljenjskih zajednica, učelnkog parlamenta i sl.). Prema tome, u 7 godišnjih planova rada škola u kojima se realizuje samo program zaštite učenika od nasilja evidentirano je planiranje učelnja učenika u definisanju pravila ponašanja u školi, dok je ono zabeleženo u četiri škole u kojima se primenjuje program Škola bez nasilja. Ovi podaci nisu u saglasnosti sa onima koje smo dobili analizom programa zaštite učenika od nasilja, što se može objasniti time da smo analizom godišnjih planova rada škola obuhvatili programe rada različitih učelnika vaspitno-obrazovnog procesa koji sudeluju u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Slična je situacija i sa učelnjem roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti, koje je u programima zaštite učenika od nasilja zastupljenije u školama koje realizuju program Škola bez nasilja, dok podaci dobijeni analizom godišnjih planova rada škola ukazuju da je učelnje roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti predviđeno programima rada najvažnijih subjekata vaspitno-obrazovnog procesa u 8 škola u kojima se primenjuje obavezni program prevencije i u pet škola koje realizuju program Škola bez nasilja. Takođe, podaci koje smo dobili analizom godišnjih planova rada škola ukazuju da je planiranje učelnja roditelja u realizaciji preventivnih aktivnosti zastupljenije u godišnjim planovima rada škola koje realizuju samo obavezni program zaštite učenika od nasilja (evidentirano je u 10 godišnjih planova rada ovih škola i u 6 godišnjih planova rada škola koje realizuju program Škola bez nasilja).

Na kraju, na osnovu prikupljenih podataka koji se odnose na sadržaj razvojnih planova škola, ustanovili smo da pitanja prevencije nepoželjnih ponašanja line sadržaj razvojnih planova 6 škola u kojima se primenjuje program Škola bez nasilja i u tri škole koje svoje preventivno delovanje zasnivaju samo na obaveznom programu zaštite učenika od nasilja.

Iako smo svesni činjenice da, poređenjem ove dve grupe škola na ovako malom uzorku (i na osnovu preventivnih aktivnosti koje su, na nivou celog uzorka, zastupljene

u manjem broju ģkola), ne moĥemo zakljuĥivati o bilo kakvoj znaĥajnosti uoĥenih razlika, smatrali smo korisnim da iznesemo rezultate ove analize koji ukazuju da izvesne, manje razlike postoje.

3. NASTAVNICI O PREVENCIJI NEPOŽELJNIH PONAŠANJA UČENIKA

Nastavnici mogu pružiti značajne informacije o ostvarivanju preventivnog delovanja škole, koje ujedno mogu reflektovati i njihove stavove i mišljenje o problemu prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Upravo, od mišljenja i stavova nastavnika može zavisiti efektivnost preventivnog delovanja škole, jer nije važno samo šta se radi u školi, nego i kako se to radi, te se osnovnim ključem uspeha ili neuspeha može smatrati posvećenost nastavnika (Twemlow i Sacco, prema: Popadić, 2009). Polazeći od stava da nastavnici mogu doprineti prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, smatrali smo važnim da o ovom problemu ispitamo nastavnike i to one koji rade tim za zaštitu učenika od nasilja. Iako u preventivnim aktivnostima škole treba da učestvuju svi nastavnici, ipak članovi ovog tima zaduženi su za planiranje, organizaciju i koordinaciju preventivnih aktivnosti škole (*Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama, 2010*), te mogu dati najpotpuniju sliku o postojećoj praksi preventivnog delovanja škole. Takođe, na osnovu ispitivanja njihovih stavova i mišljenja može se sagledati njihov odnos prema ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika u školskoj praksi (između ostalog, oni svojim odnosom, tj. pozitivnim ili negativnim stavovima o pitanjima prevencije mogu da utiču na stavove kolega i na opšte raspoloženje kolektiva prema preventivnim aktivnostima).

U skladu sa postavljenim zadacima istraživanja, prikupljeni su podaci od nastavnika o preventivnim merama i aktivnostima koje se realizuju u školskoj praksi i načinima njihove realizacije, kao i o tome da li i na koji način učenici i roditelji učestvuju u procesu njihovog ostvarivanja. Osim toga, ispitivali smo stavove nastavnika o mogućim načinima i pretpostavkama ostvarivanja preventivnog delovanja škole, ali i njihovo mišljenje o merama i aktivnostima koje u najvećoj meri doprinose ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, teškoćama sa kojima se suočavaju tokom realizacije preventivnih mera i aktivnosti i mogućim načinima unapređivanja preventivnog delovanja škole. U tekstu koji sledi predstavljeni su rezultati istraživanja do kojih smo došli ispitivanjem nastavnika.

3.1. Realizacija preventivnih mera i aktivnosti u školskoj praksi (prema iskazima nastavnika)

Preventivne mere i aktivnosti koje se realizuju u školskoj praksi. Analizom godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja prikupili smo informacije o planiranim preventivnim merama i aktivnostima, dok smo od nastavnika tražili podatke o tome koje mere i aktivnosti se realizuju u školi, na koji način se one realizuju i da li i na koji način roditelji i učenici učestvuju u njihovom planiranju i realizaciji. Ovakav pristup omogućio nam je da vršimo poređenja između aktivnosti koje su planirane pomenutim programskim dokumentima škole i onih koje se, na osnovu iskustva nastavnika, planova timova za zaštitu učenika od nasilja, realizuju u školama. Osim toga, u okviru ovog zadatka istraživanja imali smo mogućnost da, na osnovu prikupljenih podataka o preventivnim merama i aktivnostima koje se realizuju u školskoj praksi, izračunamo prosečan broj preventivnih mera i aktivnosti koje se realizuju u školama, što ukazuje na raznovrsnost i raznolikost aktivnosti koje se sprovode u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika (jedan od kriterijuma efektivnog preventivnog delovanja škole). Takođe, uporedili smo dve osnovne podgrupe uzorka, kako bismo ispitali da li postoje razlike u zastupljenosti preventivnih mera i aktivnosti u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja i onih u kojima se primenjuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja.

Pre nego što izložimo dobijene rezultate, želimo da napomenemo da su nastavnici osim zaokruživanja ponuđenih aktivnosti, mogli da dopišu one koje se nisu nalazile na postojećoj listi preventivnih mera i aktivnosti, a realizuju se u njihovim školama. Međutim, zanemarljivo mali broj nastavnika je na ovaj način dopunio listu preventivnih aktivnosti, iako smo analizom programskih dokumenata škola zapazili da su u određenom broju škola planirane aktivnosti vršnjačkih timova, forum teatra, kao i sportski turniri i sl. (posebno u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja).

U tabeli 21 dati su rezultati koji se odnose na zastupljenost preventivnih mera i aktivnosti koje se, prema iskazima nastavnika, realizuju u školskoj praksi.

Tabela 21. Preventivne mere i aktivnosti koje se realizuju u školama (N=162)

Mere i aktivnosti :	f	%
isticanje pravila ponašanja u školi	148	91,4 %
upoznavanje roditelja sa pravilima ponašanja u školi	147	90,7 %
predavanja o prevenciji zloupotrebe droge i alkohola	143	88,3 %
informisanje učenika o pravima, obavezama i odgovornostima	143	88,3 %
predavanja o prevenciji nasilja	137	84,6 %
definisanje pravila ponašanja i posledica njihovog kršenja	137	84,6 %
upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima učenika i roditelja	134	82,7 %
programi razvijanja nenasilnih oblika komunikacije	131	80,9 %
pružanje podrške roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge	127	78,4 %
predavanja o bezbednom korišćenju interneta	112	69,1 %
sprovođenje redovnog nadzora ponašanja učenika	95	58,6 %
predavanja o zdravom načinu života	94	58,0 %
predavanja o gretosti pušenja	92	56,8 %
program razvijanja socijalnih veština učenika	79	48,8 %
izrada plana mera i aktivnosti za učenike sa problemima u ponašanju	79	48,8 %
predavanja o reproduktivnom zdravlju	74	45,7 %
nagradjivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja učenika	73	45,1 %
utvrđivanje rizičnih zona u školskoj zgradi i dvorištu	69	42,6 %

Na osnovu odgovora nastavnika, može se konstatovati da su mere kao što su isticanje pravila ponašanja u školskim prostorijama i informisanje roditelja o pravilima ponašanja u školi najzastupljenije preventivne mere i aktivnosti u školskoj praksi. Od 162 nastavnika, 148 (91,4%) navelo je isticanje pravila ponašanja u školskim prostorijama, a njih 147 (90,7%) opredelilo se za upoznavanje roditelja sa pravilima

ponašanja u školi kao meru koja se realizuje u školskoj praksi. Zatim, kao najčešće birane od strane nastavnika, slede mere i aktivnosti koje se javljaju u preko 80% odgovora nastavnika: informisanje učenika i roditelja o njihovim pravima, obavezama i odgovornostima (88,3% nastavnika navodi da se učenici u školama informišu o svojim pravima i obavezama, a 82,7% nastavnika navodi da se roditelji upoznaju sa pravima, obavezama i odgovornostima); predavanja o prevenciji zloupotrebe psihoaktivnih supstanci i alkohola (88,3%) i različitih oblika nasilja (84,6%); definisanje pravila ponašanja i sankcija koje slede za ponašanja kojima se ona narušavaju (84,6%); programi podsticanja nenasilnih oblika komunikacije i rešavanja sukoba (80,9%).

Značajan broj nastavnika smatra da se roditeljima pruža podrška u ostvarivanju njihove vaspitne uloge, te je ova preventivna mera birana od strane 78,4% nastavnika. Predavanja o bezbednom korišćenju interneta, kao meru koja se realizuje u školama, navelo je 112 (69,1%) nastavnika. Nešto manji broj nastavnika smatra da se u školama realizuju predavanja o zdravom načinu života (58,0%) i gretosti pušenja (56,8%). Takođe, nešto više od polovine ispitanih nastavnika (58,6%) navodi da se u školama sprovodi redovan nadzor učenika u školskoj zgradi i dvorištu.

Prema podacima prikupljenim od nastavnika, najmanje zastupljene preventivne mere i aktivnosti jesu programi razvijanja socijalnih veština učenika, izrada plana mera i aktivnosti za učenike koji ispoljavaju probleme u ponašanju, predavanja o reproduktivnom zdravlju, nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja, utvrđivanje rizičnih zona u školskoj zgradi i dvorištu. Ove mere i aktivnosti biralo je manje od 50% nastavnika, s tim što je utvrđivanje rizičnih zona u školi preventivna mera koju je najmanji broj nastavnika naveo u svojim odgovorima (42,6%).

Upravo, u ovoj poslednjoj grupi preventivnih mera za koje možemo reći, na osnovu iskaza nastavnika, da se realizuju u polovini (ili u manje od polovine) škola obuhvaćenih istraživanjem, nalaze se one preventivne mere i aktivnosti za koje smatramo (na osnovu proučavanja teorijskih osnova prevencije nepoželjnih ponašanja učenika i rezultata istraživanja) da su veoma važne za ostvarivanje preventivnog delovanja škole (razvijanje socijalnih veština i podsticanje prosocijalnih ponašanja učenika njihovim potkrepljivanjem i nagrađivanjem). Takođe, izrada plana mera i aktivnosti za učenike sa ispoljenim problemima u ponašanju zastupljena je u 48,8%

odgovora nastavnika, a od izuzetnog je značaja za delovanje škole na nivou selektivne ili indikovane prevencije.

Kada uporedimo ove podatke koje smo dobili na osnovu iskaza nastavnika o merama i aktivnostima koje se realizuju u školi i one do kojih smo došli analizom godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja, uočavaju se izvesne nepodudarnosti i neslaganja u pogledu zastupljenosti pojedinih mera i aktivnosti. U tom smislu, izvesne razlike konstatovane su u zastupljenosti tematskih predavanja, preventivnih aktivnosti usmerenih na roditelje i organizaciju rada i života škole.

Većina nastavnika (90,7%) navela je da se roditelji informišu o pravilima ponašanja u školi, a ovu preventivnu meru evidentirali smo u nešto više od polovine godišnjih planova rada škola (16). Takođe, većina nastavnika (82,7%) prepoznaje upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima roditelja i učenika kao aktivnost koja se realizuje u školi, dok je uvidom u godišnje planove rada ova mera evidentirana u 12 dokumenata.

Kada je reč o tematskim predavanjima, planiranje realizacije predavanja o gretnosti pušenja, zdravom načinu života i reproduktivnom zdravlju zabeleženo je u najvećem broju godišnjih planova rada škola, dok je tek nešto više od polovine ispitanih nastavnika navelo da se ova predavanja realizuju u njihovim školama (jedino su predavanja o reproduktivnom zdravlju zastupljena u manje od 50% odgovora nastavnika). Takođe, veliki broj nastavnika (69%) smatra da se učenici putem predavanja upoznaju sa bezbednim korišćenjem interneta, a do tog podatka došli smo u manjem broju godišnjih planova rada škola (9).

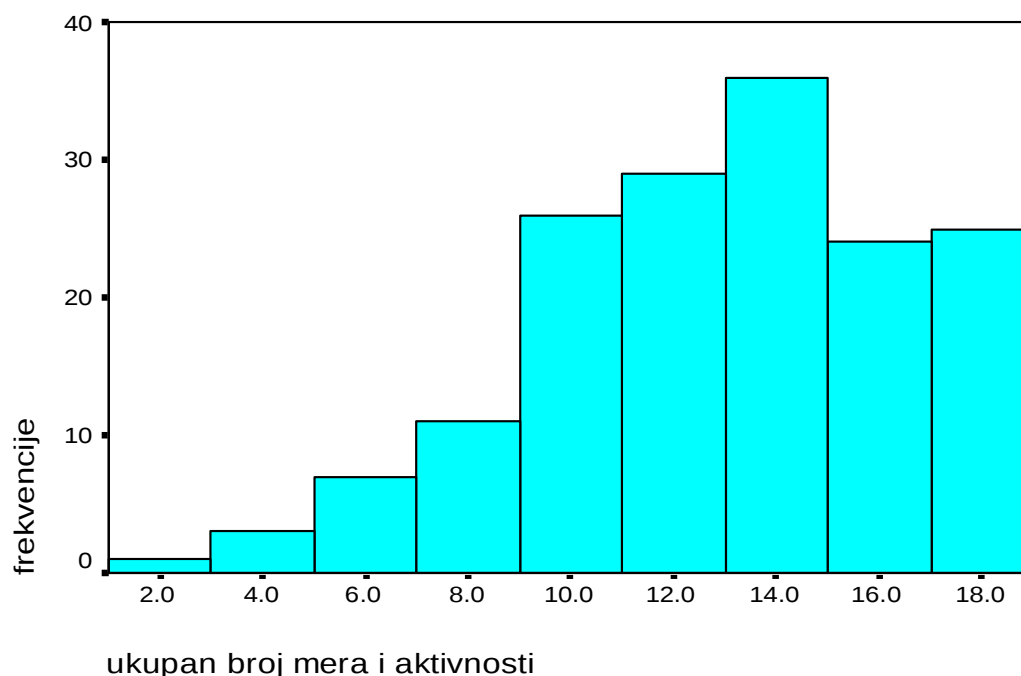
Što se tiče mera usmerenih na organizaciju rada i života škole, nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja evidentirano je u 9 godišnjih planova rada škola, a oko 45% nastavnika smatra da se učenici nagrađuju i pohvaljuju za ispoljena prosocijalna ponašanja. Takođe, prema većini nastavnika (oko 90%) pravila ponašanja su istaknuta u školama, a u godišnjim planovima rada škola i programima zaštite učenika od nasilja isticanje pravila ponašanja u školskim prostorijama pominje se u 8 škola.

Naime se zaključak da određene preventivne mere i aktivnosti nisu zastupljene u programskim dokumentima u onoj meri u kojoj su navođene u odgovorima nastavnika

i obrnuto. Uočene razlike u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti pokreću određena pitanja. Pre svega, postavlja se pitanje da li se u školama realizuju aktivnosti koje nisu planirane programskim dokumentima (što se, po rečima određenog broja stručnih saradnika, dešava u školskoj praksi) i da li se aktivnosti i/ili je realizacija predviđena programskim dokumentima ne ostvaruju u školskoj praksi. Objasnjenje za ove razlike možemo pronaći u razlikovanju programa školskog rada kao dokumenta i kao realnog procesa školskog rada. Sa jedne strane najkraće i najjednostavnije rešenje, programom kao dokumentom planira se ono što će se raditi u cilju ostvarivanja vaspitne i obrazovne funkcije škole. Međutim, nastavne i sve druge školske aktivnosti karakteriše dinamičnost i procesualnost (Hebib, 2009), što može rezultirati podvojenog u školske realnosti i stvarnog života škole i članova školskog kolektiva i one koja je sadržana u njenim programskim dokumentima. Stoga je u kreiranju programa školskog rada važno polaziti od realnog rada i života škole, kako bi se ostvarila usklađenost programa sa realnim potrebama konkretne škole i realnim vaspitno-obrazovnim procesom, kao i usaglašenost procesa planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnog rada.

Drugo pitanje, koje se tiče uloga članova tima za zaštitu učenika od nasilja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, otvara dilemu o tome da li je određeni broj nastavnika, članova tima, aktivno uključen u proces planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti u njihovim školama. Jer, stiče se utisak da su nastavnici jedne škole navodili različite mere i aktivnosti kao one koje se realizuju u njihovim školama. U prilog tome govore podaci do kojih smo došli izrađivanjem ukupnog broja preventivnih mera i aktivnosti koje se, prema odgovorima nastavnika, realizuju u školama. Broj aktivnosti koje su nastavnici evidentirali, kao one koje se realizuju u njihovim školama, kreće se u rasponu od dve do osamnaest. Prema odgovoru samo jednog ispitanika u školi se sprovode dve preventivne mere i aktivnosti, pet nastavnika (3,1%) navelo je tri do pet aktivnosti, a za svih 18 mera i aktivnosti opredelilo se 10 ispitanika (6,2%). U grafikonu 1. dat je prikaz navedenih nalaza istraživanja (tabelarni prikaz ovih podataka dat je u prilogu br. 2, tabela 1).

Grafikon 1. Ukupan broj mera i aktivnosti koje se u školama realizuju u cilju prevencije nepoželjnih oblika ponašanja učenika



Prema odgovorima nastavnika, prosečan broj preventivnih mera i aktivnosti koje se realizuju u školama iznosi $AS=12,43$ (uz standardnu devijaciju $SD=3,55$). Dok nešto manje od polovine ispitanika (47,5%) smatra da se u školama realizuje od 2 do 12 preventivnih mera i aktivnosti, druga polovina (52,5%) navodi da se u školama realizuje od 13 do 18 mera i aktivnosti. Na osnovu ovih rezultata, može se konstatovati da se u školama realizuju raznovrsne preventivne mere i aktivnosti, što se može tumačiti kao ostvarivanje obuhvatnog preventivnog delovanja kojim se preduzimaju brojne i različite preventivne mere i aktivnosti. Osim toga, ovi rezultati ukazuju da su nastavnici davali različite podatke o broju preventivnih mera i aktivnosti koje se realizuju u školama. To nas vraća na postavljeno pitanje o tome da li svi nastavnici, članovi timova za zaštitu učenika od nasilja, zaista učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u njihovim školama.

Preventivne mere i aktivnosti koje se realizuju u školama koje primenjuju samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i u školama koje ostvaruju i program Škola bez nasilja. Na osnovu prikupljenih odgovora nastavnika o merama i aktivnostima koje se realizuju u njihovim školama, smatrali smo korisnim da izvršimo poređenje rezultata dobijenih u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i školama koje primenjuju, pored obaveznog, i program Škola bez nasilja. Rezultati ove analize dati su u sledećoj tabeli.

Tabela 22. Realizacija preventivnih mera i aktivnosti u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

Mere i aktivnosti :	OP+ŠBN (85)	OP (77)
isticanje pravila ponašanja u školi	89,4 % (76)	93,5 % (72)
upoznavanje roditelja sa pravilima ponašanja	88,2 % (75)	93,5 % (72)
informisanje učenika o pravima, obavezama i odgovornostima	88,2 % (75)	88,3 % (68)
predavanja o prevenciji zloupotrebe droge i alkohola	88,2 % (75)	88,3 % (68)
predavanja o prevenciji nasilja	88,2 % (75)	80,5 % (62)
definisanje pravila ponašanja i posledica njihovog kršenja	84,7 % (72)	84,4 % (65)
upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima	85,9 % (73)	79,2 % (61)
programi razvijanja nenasilne komunikacije	82,4 % (70)	79,2 % (61)
pružanje podrške roditeljima u ostvarivanju vaspitne uloge	82,4 % (70)	74,0 % (70)
predavanja o bezbednom korišćenju interneta	71,8 % (61)	66,2 % (51)
predavanja o zdravom načinu života	68,2 % (58)	46,8 % (36)
predavanja o gretosti pušenja	64,7 % (55)	48,1 % (37)
sprovođenje redovnog nadzora učenika	51,8 % (44)	66,2 % (51)
program razvijanja socijalnih veština učenika	47,1 % (40)	50,6 % (39)
predavanja o reproduktivnom zdravlju	47,1 % (40)	44,2 % (34)
utvrđivanje riziknih zona u šk.zgradi i dvorištu	45,9 % (39)	39,0 % (30)
nagradjivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponaša	44,7 % (38)	45,5 % (35)
izrada plana mera i aktivnosti za učenike sa problemima u ponašanju	43,5 % (37)	54,5 % (42)

Na osnovu prikazanih nalaza, može se konstatovati da su preventivne mere i aktivnosti približno podjednako zastupljene u obe grupe škola (izuzev manjih razlika u zastupljenosti pojedinih preventivnih mera i aktivnosti). U obe grupe škola, skoro podjednak broj nastavnika naveo je da se u njihovim školama učenici informišu o svojim pravima, obavezama i odgovornostima; da se realizuju predavanja o prevenciji zloupotrebe droga i alkohola i predavanja o prevenciji nasilja; da su definisana školska pravila ponašanja itd.

U školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja preko 90% nastavnika navodi da se ostvaruje upoznavanje roditelja sa pravilima ponašanja u školi i da se pravila ponašanja istižu u školskim prostorijama. Ove preventivne mere u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja zabeležene su u manje od 90% odgovora nastavnika (88% i 89%). Međutim, u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja, preko 80% nastavnika smatra da se primenjuju mere putem kojih se roditelji upoznaju sa pravima, obavezama i odgovornostima; da se roditeljima pruža podrška u ostvarivanju njihove vaspitne uloge i da se u školi realizuju programi razvijanja nenasilnih oblika komunikacije i rešavanja sukoba; dok su ove mere i aktivnosti u školama u kojima se ovaj program ne realizuje zastupljene u manje od 80% odgovora nastavnika.

Prema iskazima 68% i 65% nastavnika, predavanja o zdravom životu i gretnosti pušenja realizuju se u školama koje primenjuju program Škola bez nasilja, dok u drugoj grupi škola 47% i 48% nastavnika navodi da se ova predavanja realizuju u njihovim školama. Izrada plana mera i aktivnosti za učenike koji ispoljavaju probleme u ponašanju i program razvijanja socijalnih veština učenika javljaju se u preko 50% odgovora nastavnika u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja, a u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja one su navedene u manje od 50% odgovora nastavnika.

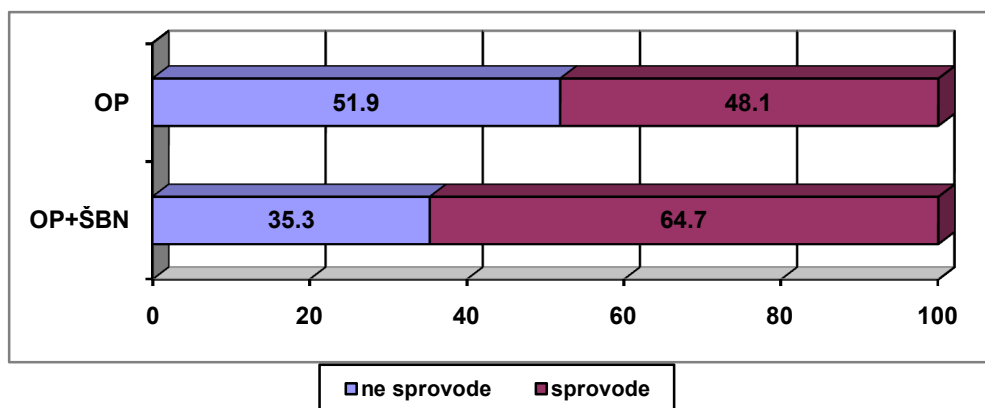
Iz ovih rezultata istraživanja možemo zaključiti da su pojedine preventivne mere i aktivnosti nešto zastupljenije u školama u kojima se ostvarivanje prevencije bazira samo na obaveznom programu zaštite učenika od nasilja. Mada bi bilo opekivano da se merama i aktivnostima, kao što su isticanje pravila ponašanja u školskim prostorijama i sprovođenje redovnog nadzora ponašanja učenika, više pažnje posvećuje u školama u

kojima se realizuje program Čkola bez nasilja, jer se u njemu značajna pažnja pridaje pravilima ponašanja u školi i nadzoru učenika.

Da bismo utvrdili da li postoje značajne razlike u zastupljenosti pojedinih mera i aktivnosti u školama koje svoje preventivno delovanje zasnivaju na obaveznom programu zaštite učenika od nasilja ili i na programu Čkola bez nasilja, izvršili smo proveru statističke značajnosti razlika za svih 18 preventivnih mera i aktivnosti. Dobijene su statistički značajne razlike u dva slučaja.

U prvom slučaju, u školama u kojima se realizuje program Čkola bez nasilja, 64,7% ili 55 nastavnika navodi da se predavanja o gretnosti pušenja realizuju u njihovim školama; dok je u školama u kojima se realizuje samo obavezni program to izjavilo 48,1% ili 37 nastavnika. Ova razlika je značajna na nivou 0,05 ($\chi^2 = 4,57$), te sa 95% pouzdanosti možemo zaključiti da se predavanja o gretnosti pušenja zastupljenija u školama u kojima se realizuje program Čkola bez nasilja, odnosno da ih nastavnici u ovim školama učestalije navode u svojim odgovorima nego nastavnici u školama u kojima se ovaj program ne primenjuje.

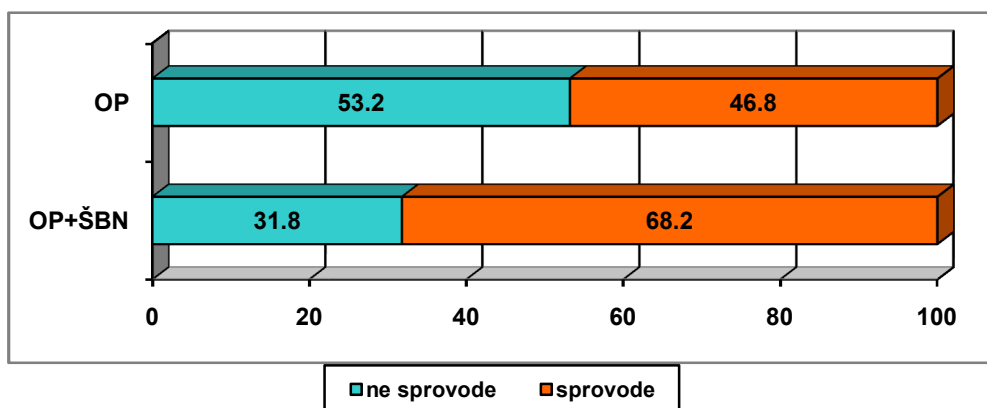
Grafikon 2. Realizacija predavanja o gretnosti pušenja u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije



U drugom slučaju, u školama u kojima se realizuje program Čkola bez nasilja 68,2% nastavnika je navelo da se predavanja o zdravom načinu života realizuju u

njihovim školama, dok se tako izjasnilo 46,8% nastavnika u školama koje primenjuju samo obavezni program zaštite učenika od nasilja. Razlika je značajna na nivou 0,01 ($\chi^2 = 7,66$), te sa 99% pouzdanosti možemo zaključiti da su predavanja o zdravom načinu života zastupljenija u odgovorima nastavnika u školama u kojima se ostvaruje program Škola bez nasilja nego u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja.

Grafikon 3. Realizacija predavanja o zdravom načinu života u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije



Pored nastojanja da ispitamo da li postoje razlike u zastupljenosti preventivnih mera i aktivnosti u školama u kojima se primenjuje jedan ili oba programa prevencije (program zaštite učenika od nasilja i program Škola bez nasilja), uporedili smo ukupan broj preventivnih mera i aktivnosti za koje nastavnici navode da se realizuju u jednoj i drugoj grupi škola. Rezultati koje smo dobili ukazuju da nema statistički značajne razlike u ukupnom broju mera i aktivnosti koje se realizuju u oba poduzorka, te prosečan broj preventivnih mera i aktivnosti koji se realizuje u obe grupe škola iznosi oko 12 različitih mera i aktivnosti. To znači da između škola u kojima se primenjuje program Škola bez nasilja ili samo obavezni program zaštite učenika od nasilja ne postoje razlike u brojnosti i raznovrsnosti preventivnih mera i aktivnosti koje se u njima realizuju. Rezultati su prikazani u tabeli 23.

Tabela 23. Proseľan broj mera i aktivnosti koje se realizuju u ġkolama u kojima se primenjuje samo obavezni ili oba programa prevencije

	Ukupan broj mera i aktivnosti		Broj Ispitanika
	AS	SD	
OP+ĢBN	12,62	3,53	85
OP	12,22	3,59	77
t-test = 0,72 (nije znaľajno)			

Naćini ostvarivanja preventivnih mera i aktivnosti u Ńkolskoj praksi. U teorijskom delu naġeg rada govorili smo o potrebi i vaġnosti preduzimanja razliľitih preventivnih aktivnosti i oblika rada putem kojih se one realizuju, kao pretpostavci ostvarivanja efektivnijeg preventivnog delovanja ġkole. Rezultati nekih istraġivanja ukazuju da su se neuspeġni programi, izmeľu ostalog, veľim delom sastojali od predavanja koja su odrasli drġali mladima (Popadiľ, 2009). Imajuľi u vidu znaľaj razliľitih oblika rada u procesu realizacije preventivnih aktivnosti, imali smo nameru da, ispitivanjem nastavnika, prikupimo informacije o naľinima na koje se realizuju preventivne aktivnosti u naġoj ġkolskoj praksi. Dobijeni rezultati prikazani su u tabeli 24.

Tabela 24. Naľini rada putem kojih se ostvaruju preventivne aktivnosti
(N = 162)

Oblici rada :	F	%
predavanja	153	94,4 %
radionice	136	84,0 %
diskusije	87	53,7 %
grupni rad	82	50,6 %

Veľina nastavnika navodi da se preventivne aktivnosti realizuju putem predavanja i radionica (94,4% i 84%). Ostali oblici rada, kao ġto su diskusije i grupni rad, su neġto manje zastupljeni, tako da oko polovine ispitanih nastavnika navodi da se u njihovim ġkolama primenjuju grupni oblici rada i diskusije. Nastavnici su, odgovarajuľi na pitanje o naľinima realizacije preventivnih mera i aktivnosti, pored

zaokruživanja ponuđenih odgovora, imali mogućnost da dopišu druge oblike rada. Samo nekoliko nastavnika je navelo da se u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti koristi individualni savetodavni rad sa učenicima i roditeljima, vrhnačko savetovanje, kao i različiti oblici rada u nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

Da bismo utvrdili da li postoje razlike u načinima na koje se realizuju preventivne aktivnosti u školama u kojima se ostvaruje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i u onima koje su uključene u program Škola bez nasilja, izvršili smo poređenje prikupljenih podataka od strane nastavnika u ove dve grupe škola. Rezultati ukazuju da ne postoje statistički značajne razlike u načinima realizacije preventivnih aktivnosti u poduzorcima istraživanja, osim što je realizacija radionica nešto zastupljenija u školama u kojima se preventivno delovanje zasniva na obaveznom programu zaštite učenika od nasilja (u ovom slučaju statistička razlika je blizu kriterijuma značajnosti, na nivou 0,06). Rezultati ove analize predstavljeni su u sledećoj tabeli i na osnovu njih možemo konstatovati da se u obe grupe škola podjednako koriste predavanja, diskusije, grupni oblici rada i radionice u procesu realizacije preventivnih aktivnosti.

Tabela 25. Načini rada putem kojih se ostvaruju preventivne aktivnosti u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

Oblici rada :	OP+GBN (85)	OP (77)
predavanja	95,3 % (81)	93,5 % (72)
radionice	78,8 % (67)	89,6 % (69)
diskusije	54,1 % (46)	53,2 % (41)
grupni rad	52,9 % (45)	48,1 % (37)

Osim ispitivanja na koje se sve načine ostvaruju preventivne aktivnosti, namera nam je bila i da ustanovimo koji načini ili oblici rada su najčešće zastupljeni u školskoj praksi. Nastavnici su, osim zaokruživanja ponuđenih odgovora, imali mogućnost da navedu, odnosno dopišu neke druge načine rada koje najčešće primenjuju u procesu realizacije preventivnih aktivnosti. Kao takve, jedan broj nastavnika je navodio

delovanje odeljenjske zajednice i realizaciju vannastavnih aktivnosti. Dobijeni podaci predstavljeni su u tabeli 26.

Tabela 26. Najl'eglj i nal'ini rada putem kojih se realizuju preventivne aktivnosti
(N = 162)

	f	%
Predavanja	103	63,3 %
radionice	86	53,1 %
odeljenska zajednica	25	15,4 %
savetodavni rad	25	15,4 %
u'lenil'ki parlament	12	7,4 %
vannastavne aktivnosti	6	3,7 %

Prema rel'ima nastavnika, najul'estaliji nal'ini realizacije preventivnih aktivnosti jesu predavanja i radionice (za ove oblike rada izjasnilo se 63,3% i 53,1% nastavnika). Manji broj nastavnika (15,4%) naveo je savetodavni rad i rad odeljenjske zajednice kao najl'eglj i oblik rada u procesu ostvarivanja prevencije nepo'heljnih ponaganja u'lenika. Na osnovu ovih rezultata, mo'he se smatrati da se savetodavnom radu ne pridaje velika pa'hnja u postoje'oj praksi preventivnog delovanja g'kole, mada rezultati mnogih istra'hivanja govore da on mo'he dati dobre rezultate u procesu identifikacije potreba u'lenika, posebno onih koji su izlo'heni bilo kakvoj vrsti rizika za pojavu nepo'heljnih ponaganja (Sheridan & Kratochwill, 2007). Tako'le, moglo bi se zaklju'iti da delovanje u'lenil'kih tela i organa (vr'gnjal'ki tim, u'lenil'ki parlament i sl.) ne zauzima zna'ajno mesto u ostvarivanju preventivnog delovanja g'kole, jer je samo 12 nastavnika (7,4%) navelo da se, u cilju ostvarivanja prevencije nepo'heljnih ponaganja u'lenika, g'kola u najve'oj meri oslanja na aktivnosti u'lenil'kih tela i organa. Kao najl'eglj i nal'in realizacije preventivnih aktivnosti, nastavnici su u najmanjem broju navodili vannastavne aktivnosti (3,7%). Mada, za vannastavne aktivnosti ne mo'hemo rel'i da predstavljaju oblik ili nal'in ostvarivanja preventivnih aktivnosti, jer su one vrsta g'kolskih aktivnosti putem kojih mogu da se realizuju razlil'iti vaspitno-obrazovni sadr'haji, pa izme'lu ostalog i preventivne aktivnosti. Realizacijom raznovrsnih

vannastavnih aktivnosti u koje je uključen veliki broj učenika indirektno se ostvaruje preventivno delovanje škole. Pružanjem mogućnosti za učestvovanje u vannastavnim aktivnostima, koje podstiču pozitivan razvoj, pojačava se nadzor nad ponašanjem učenika u slobodnom vremenu, smanjuje privlačnost neprimerenih sadržaja i na socijalno prihvatljiv način zadovoljavaju uzrasne i razvojne potrebe i interesovanja (Hunić-Pavlović i dr., 2010).

Ovi nalazi istraživanja ukazuju da u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti dominiraju predavanja i radionice, dok su drugi oblici rada manje zastupljeni u školskoj praksi, bar po rečima nastavnika koji su učestvovali u istraživanju. Interesan je podatak da nijedan nastavnik nije naveo grupni oblik rada kao najčešći način realizacije preventivnih aktivnosti, iako se 50% nastavnika izjasnilo da koristi ovaj oblik rada u tu svrhu. S obzirom na činjenicu da nastavnici, osim ponuđenih, nisu navodili neke druge načine rada putem kojih se realizuju preventivne aktivnosti (izuzev malog broja nastavnika koji je naveo učenički parlament i vannastavne aktivnosti), postavlja se pitanje da li možda nastavnici nisu upoznati sa tim da putem pojedinih načina realizacije nastavnih i vannastavnih aktivnosti može da se ostvaruje preventivna uloga škole, pa ih zato nisu navodili kao takve.

O potrebi i važnosti primene različitih preventivnih mera i aktivnosti, kao i raznovrsnih načina njihove realizacije, govorili smo u teorijskom delu ovog rada. Kao što smo rekli, primenom različitih oblika rada (posebno interaktivnih) postižu se bolji rezultati, jer se ostvaruje (sve)obuhvatniji pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika i doprinosi se delovanju na različitim nivoima prevencije (primenom odgovarajućih i odabranih mera i aktivnosti koje su usklađene sa različitim potrebama učenika).

Nakon dobijenih podataka o oblicima rada putem kojih se najčešće realizuju preventivne aktivnosti, izvršili smo njihovo poređenje s obzirom na to da li se u školama realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije (program zaštite učenika od nasilja i Škola bez nasilja).

Tabela 27. Najl'eglj i nal'ini realizacije preventivnih aktivnosti u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

	OP+ČBN (85)	OP (77)
Predavanja	62,4 % (53)	64,9 % (50)
Radionice	50,6 % (43)	55,8 % (43)
savetodavni rad	18,8 % (16)	11,7 % (9)
odeljenska zajednica	15,3 % (13)	15,6 % (12)
učenil'ki parlament	7,1 % (6)	7,8 % (6)
vannastavne aktivnosti	4,7 % (4)	2,6 % (2)

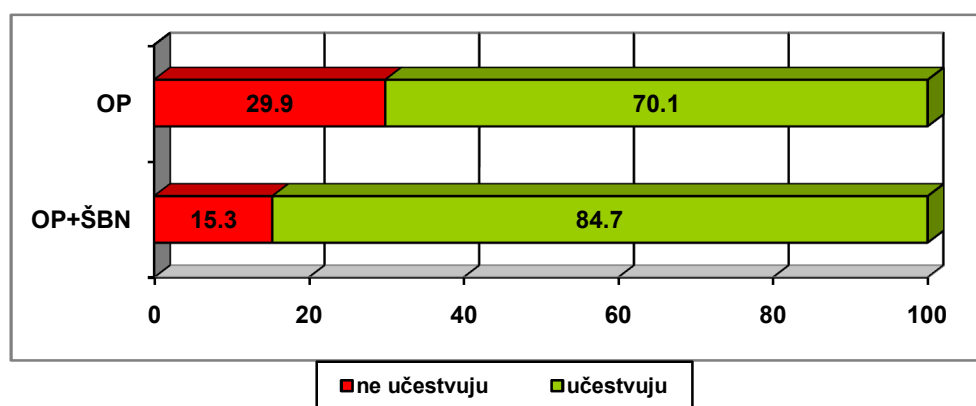
Kao što se može videti u prethodnoj tabeli, najl'eglj e korišlj eni oblici rada putem kojih se realizuju preventivne aktivnosti približno su podjednako zastupljeni u obe grupe škola, bez obzira na to da li se u njima realizuje samo obavezni program ili i program Škola bez nasilja (ustanovili smo da ne postoje statistil'ki znal'ajne razlike u zastupljenosti pojedinih nal'ina rada u ove dve grupe škola).

Učešće učenika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti. U cilju prikupljanja podataka o ul'egl u učenika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti u školskoj praksi, pitali smo nastavnike o tome da li i na koji nal'in učenici ul'estvuju u tom procesu. Ukupno 36 od 162 nastavnika, odnosno 22,2 %, odgovorilo je da učenici ne ul'estvuju u osmišljavanju i planiranju mera i aktivnosti kojima je cilj ostvarivanje preventivnog delovanja u njihovoj školi, dok je 126 ispitanika (77,8 %) dalo pozitivan odgovor. Prema tome, većina nastavnika smatra da učenici ul'estvuju u procesu planiranja preventivnih aktivnosti.

Kako bismo ispitali da li učenici podjednako ul'estvuju u planiranju preventivnih aktivnosti u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i u školama koje ostvaruju program Škola bez nasilja, izvršili smo poređenje odgovora nastavnika u ove dve grupe škola. U školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja 84,7% nastavnika je odgovorilo da učenici ul'estvuju u planiranju preventivnih aktivnosti, dok je u školama koje primenjuju samo obavezni program zaštite učenika od nasilja 70,1% nastavnika zaokružilo potvrđan odgovor o ul'egl u

učenika u planiranju ovih aktivnosti. Rezultati ukazuju da je učegle učenika u planiranju preventivnih aktivnosti značajno zastupljenije u školama u kojima se ostvaruje program Čkola bez nasilja. Na značajnost ove razlike ukazuje vrednost hi-kvadrata (4,97), koji je značajan na nivou 0,05, te sa 95% pouzdanosti možemo zaključiti da su učenici u školama koje u ostvarivanju svog preventivnog delovanja primenjuju i program Čkola bez nasilja više uključeni u proces planiranja preventivnih aktivnosti. Ovi rezultati predstavljeni su u grafikonu 4.

Grafikon 4. Učegle učenika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti



Osim što su nastavnici odgovarali na pitanje o tome da li učenici učestvuju u planiranju preventivnih aktivnosti, od njih se očekivalo da navedu načine na koje učenici učestvuju u procesu planiranja. S obzirom da je ovo pitanje bilo otvorenog tipa, odgovore nastavnika razvrstali smo u određene kategorije prema srodnosti sadržaja. U tabeli 28 prikazano je na koje sve načine, prema rečima nastavnika, učenici učestvuju u planiranju preventivnih aktivnosti. Najveći broj nastavnika (61,1%) navodi da se učegle učenika u planiranju preventivnih aktivnosti ostvaruje delovanjem učeničkog parlamenta i vršnjačkog tima. Zatim slede aktivnosti na časovima odeljenjske zajednice i odeljenjskog starešine (30,2%), tematske radionice (20,6%) i iznošenje učeničkih ideja i predloga (19,8%). Manje od 10% nastavnika navelo je da učenici učestvuju u definisanju pravila ponašanja i posledica njihovog kršenja, osmišljavanju i uređivanju zidnih panoa i novina, planiranju i realizaciji različitih školskih manifestacija, radu tima za zaštitu učenika od nasilja, organizovanju predavanja za učenike.

Tabela 28. Načini na koje učenici učestvuju u planiranju preventivnog delovanja škole
(N = 126)

Načini učenja učenika :	f	%
aktivnosti učenilskog parlamenta	77	61,1 %
aktivnosti na časovima odeljenjske zajednice / odeljenjskog starešinstva	38	30,2 %
učestvovanje u realizaciji tematskih radionica	26	20,6 %
iznošenje učenilskih ideja i predloga	25	19,8 %
učestvovanje u definisanju pravila ponašanja	11	8,7 %
učestvovanje u radu tima za zaštitu učenika od nasilja	8	6,3 %
učestvovanje u izradi panoa, zidnih novina i sl.	8	6,3 %
učestvovanje u planiranju i realizaciji školskih manifestacija	4	3,2 %
učestvovanje u realizaciji predavanja	7	5,6 %

Na osnovu ovih nalaza, može se konstatovati da se učenici u planiranje preventivnih aktivnosti najviše uključuju putem delovanja učenilskih organa i zajednica. Kroz delovanje učenilskih zajednica, tela i organa učenici imaju priliku da na jedan legitiman i organizovan način iznesu svoje ideje, predloge, sugestije, primedbe i sl. Na taj način, učenici uzimaju aktivno učestvovanje u prevenciji nepoželjnih ponašanja, čime se doprinosi efektivnijem ostvarivanju preventivne funkcije škole.

Da bismo ispitali da li postoje razlike u načinima na koje učenici učestvuju u planiranju preventivnih aktivnosti u školama u kojima se realizuje jedan ili oba programa prevencije (obavezni program zaštite učenika od nasilja i Škola bez nasilja), uporedili smo podatke koje smo dobili u ove dve grupe škola. Dobijeni rezultati ukazuju da se i u jednoj i u drugoj grupi škola učestvovanje učenika u planiranju preventivnih aktivnosti najviše ostvaruje putem delovanja učenilskih tela i organa, kao i putem različitih aktivnosti na časovima odeljenjske zajednice i odeljenjskog starešinstva. U tabeli 29 može se videti da su i drugi načini učenja učenika u planiranju preventivnog delovanja škole približno podjednako zastupljeni u školama, nezavisno od toga da li se u njima primenjuje samo obavezni ili oba programa prevencije.

Tabela 29. Načini učešća učenika u planiranju preventivnog delovanja škole u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije (N = 126)

Načini učešća učenika:	OP+GBN (72)	OP (54)
delovanje učeničkog parlamenta, vršnjačkog tima	59,7 % (43)	63,0 % (34)
aktivnosti na časovima odeljenjske zajednice i odeljenskog starešine	33,3 % (24)	25,9 % (14)
iznošenje učeničkih ideja i predloga	20,8 % (15)	18,5 % (10)
učestvovanje u realizaciji tematskih radionica	16,7 % (12)	25,9 % (14)
učestvovanje u definisanju školskih pravila	9,7 % (7)	7,4 % (4)
učestvovanje u izradi panoa, zidnih novina	8,3 % (6)	3,7 % (2)
učestvovanje u radu tima za zaštitu učenika od nasilja	5,6 % (4)	7,4 % (4)
učestvovanje u realizaciji predavanja	5,6 % (4)	5,6 % (3)
učestvovanje u planiranju i realizaciji školskih manifestacija	2,8 % (2)	3,7 % (2)

Primenom statističkih mera zaključivanja, ustanovili smo da nema statistički značajnih razlika u zastupljenosti pojedinih oblika učešća učenika u školama u kojima se realizuje jedan ili oba programa prevencije. Prema tome, može se zaključiti da su svi navedeni načini učešća učenika u planiranju preventivnih aktivnosti u približno jednakoj meri zastupljeni i u školama u kojima se realizuje obavezni program zaštite učenika od nasilja i u školama u kojima se, pored obaveznog, primenjuje i program Škola bez nasilja.

Na osnovu ovih rezultata istraživanja, može se konstatovati da veliki broj nastavnika smatra da se učestvovanje učenika u planiranju preventivnih aktivnosti ostvaruje delovanjem njihovih organa, tela i zajednica. Ovakvi nalazi ukazuju da su učenici, prema iskazima više od polovine ispitanih nastavnika, aktivno uključeni u školski rad i život, ali i u sam proces prevencije nepoželjnih ponašanja. Aktivno učestvovanje učenika u vaspitno-obrazovnom procesu smatra se važnom pretpostavkom uspostavljanja pozitivnog odnosa učenika prema školi, koji predstavlja značajan zaštitni faktor u

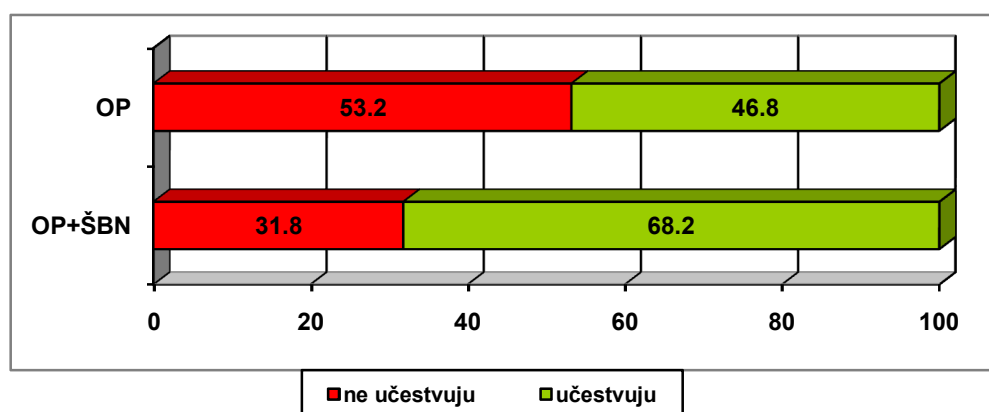
školskoj sredini. Prema tome, škola može biti podržavajuće okruženje za razvoj učenika i ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja ukoliko, između ostalog, podstiče aktivno uključivanje učenika u funkcionisanje škole (Hawkins; Durlak, Kranjčević Tavra, prema: Bažil, 2009).

Učešće roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti. Uključivanje svih značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada, a ne samo učenika, u rad i život škole predstavlja značajnu pretpostavku efektivnog ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Saradnjom i partnerstvom porodice i škole, uz ostvarivanje aktivnog uključivanja roditelja u proces planiranja preventivnih mera i aktivnosti, promoviraju se i podupiru odnosi uzajamne potpore, pomoći i odgovornosti pri rešavanju postojećih i potencijalnih problema (Bažil, 2009). S obzirom na potrebu i važnost uključivanja roditelja u ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja, od nastavnika smo prikupili podatke o tome da li i na koji način roditelji učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti. Na prvo pitanje nastavnici su odgovarali zaokruživanjem ponuđenih odgovora (da, ne), a drugo pitanje je bilo otvorenog tipa, tako da smo njihove odgovore svrstavali u kategorije prema srodnosti sadržaja. U okviru našeg istraživanja, učestvovanje roditelja u procesu planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti potvrdilo je 94 od 162 nastavnika (58%), dok se 68 ispitanika izjasnilo da roditelji ne učestvuju u planiranju i realizaciji ovih aktivnosti (42%).

Da bismo ispitali da li postoje razlike u zastupljenosti učestva roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u dve grupe škola, uporedili smo podatke dobijene u školama u kojima se ostvaruje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i u školama u kojima se, pored obaveznog, realizuje program Škola bez nasilja. U školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja 68,2% nastavnika smatra da roditelji učestvuju u planiranju preventivnih aktivnosti, dok u drugoj grupi škola to mišljenje deli 46,8% nastavnika. Vrednost hi-kvadrata ($\chi^2=7,66$) ukazuje da postoji statistički značajna razlika (na nivou 0,01) u zastupljenosti učestva roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti u ove dve grupe škola. Pouzdano možemo zaključiti, na osnovu odgovora nastavnika, da se roditelji više

ukljućuju u proces planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti u ućkolama u kojima se realizuje program Ćkola bez nasilja nego u ćkolama koje ostvaruju samo obavezni program prevencije i u kojima je ućeće roditelja znaćajno manje zastupljeno. Ućeće roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti predstavljeno je u grafikonu 5.

Grafikon br. 5 Ć Ućeće roditelja u planiranju preventivnih mera i aktivnosti



Kada je reć o tome na koji naćin roditelji ućestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, viće od polovine nastavnika (56,4%) izdvojilo je delovanje i aktivnosti saveta roditelja. Na drugom mestu nalazi se realizacija predavanja i radionica namenjenih roditeljima (30,9%), kojima je cilj prućanje podrćke uspećnijem ostvarivanju njihove vaspitne uloge (po rećima nastavnika, i roditelji odrećenih zanimanja, relevantnih za teme koje se obraćuju, povremeno odrće predavanje). Ećtvrtina ukupnog broja ispitanih nastavnika smatra da roditelji ućestvuju u planiranju preventivnih mera i aktivnosti putem iznoćenja predloga i ideja na roditeljskim sastancima, a petina njih navodi da roditelji svoje ućeće ostvaruju preko svojih predstavnika u timovima za zaćitu ućenika od nasilja. Nećto manji broj nastavnika (17%) rekao je da roditelji ućestvuju u prevenciji nepoćeljnih ponaćanja ućenika putem individualnih savetodavnih razgovora sa odeljenjskim starećinama, tako ćto se na taj naćin obavećavaju o uspehu i ponaćanju njihove dece, ali im se pruća i podrćka u vaspitnom procesu. Veoma mali broj nastavnika smatra da je ućeće roditelja u organizaciji ćkolskih manifestacija vid njihovog ućećla u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti (oko 6%).

Tabela 30. Načini na koje roditelji učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti (N = 94)

Načini učestva roditelja :	F	%
delovanje saveta roditelja	53	56,4 %
iznošenje predloga i ideja na roditeljskim sastancima	23	24,5 %
učestvovanje u realizaciji predavanja i radionice	29	30,9 %
učestvovanje u radu tima za zaštitu učenika od nasilja	19	20,2 %
individualni savetodavni razgovori	16	17,0 %
učestvovanje u planiranju i realizaciji školskih manifestacija	6	6,4 %

U navedenim načinima učestva roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti dominira učešće predstavnika roditelja u savetodavnim telima i stručnim timovima škole (roditeljski savet, tim za zaštitu učenika od nasilja), dok se uključivanje svih roditelja ostvaruje iznošenjem njihovih sugestija i predloga na roditeljskim sastancima (s tim što o ovom obliku učestva roditelja govori 24,5% nastavnika). Osim ove vrste učestva roditelja u proces planiranja i realizacije preventivnih aktivnosti, za većinu drugih navedenih načina uključivanja roditelja u ostvarivanje preventivnog delovanja škole (predavanja, radionice, savetodavni razgovori), ne možemo reći da predstavljaju oblike njihovog participativnog učestva u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti.

S obzirom na dobijene rezultate koji ukazuju da, prema iskazima nastavnika, roditelji u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja značajno više učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti, namera nam je bila da ispitamo da li postoje razlike u zastupljenosti pojedinih oblika učestva roditelja u planiranju i realizaciji ovih aktivnosti u školama u kojima se realizuje samo obavezan ili oba programa prevencije.

Tabela 31. Načini na koje roditelji učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

Načini učestva roditelja :	OP+GBN (58)	OP (36)
delovanje saveta roditelja	50,0 % (29)	66,7 % (24)
učestvovanje u realizaciji predavanja i radionica	34,5 % (20)	25,0 % (9)
iznošenje predloga i ideja na roditeljskim sastancima	22,4 % (13)	27,8 % (10)
učestvovanje u radu tima za zaštitu učenika od nasilja	20,7 % (12)	19,4 % (7)
individualni savetodavni razgovori	17,2 % (10)	16,7 % (6)
učestvovanje u planiranju i realizaciji školskih manifestacija	8,6 % (5)	2,8 % (1)

Rezultati dati u tabeli 31 pokazuju da se u obe grupe škola roditelji na približno isti način i u približno istoj meri uključuju u planiranje i realizaciju preventivnih mera i aktivnosti. Da bismo ispitali da li, između škola u kojima se realizuje samo obavezan ili oba programa prevencije, postoje statistički značajne razlike u zastupljenosti pojedinih načina učestva roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti, primenili smo statističke mere zaključivanja (hi-kvadrat). Nisu našle statistički značajne razlike u pogledu načina na koje roditelji učestvuju u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja u školama u kojima se primenjuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i školama u kojima se, pored obaveznog, realizuje program Škola bez nasilja.

U obe grupe škola, najzastupljenije je delovanje predstavnika roditelja u roditeljskom savetu, a zatim sledi organizovanje tematskih radionica i predavanja za roditelje. Zanimljiv je podatak da u obe grupe škola, oko 20% nastavnika procenjuje da roditelji učestvuju u radu tima za zaštitu učenika od nasilja, što bi značilo da, pored svih preporuka o važnosti učestva roditelja u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja, oni nisu dovoljno uključeni u taj proces. O nedovoljnom učestvu roditelja u radu ovog tima govore i ranije izneti podaci koji se odnose na analizu programskih dokumenata škole, a ukazuju da su roditelji članovi tima u jednoj četvrtini škola obuhvaćenih istraživanjem. Učestvo roditelja, odnosno njihovog predstavnika u radu tima za zaštitu

učenika od nasilja jeste važno, s obzirom da se na taj način ostvaruje njihovo legitimno uključivanje u preventivno delovanje škole, što ne znači da i drugi načini njihovog delovanja i angažovanja nisu značajni (grupni i individualni razgovori sa članovima školskog kolektiva, iznošenje mišljenja na roditeljskim sastancima itd.). Aktivnijim uključivanjem roditelja u rad i život škole podstiče se zajedničko delovanje u procesu rešavanja važnih pitanja i preduzimanja odgovarajućih preventivnih mera, stiče se potpuniji uvid u njihove potrebe i/ili probleme u odgajanju njihove dece, kao i u različite mogućnostima njihovog angažovanja u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika.

3.2. Stavovi nastavnika o važnosti različitih preventivnih mera i aktivnosti

Polazeći od toga da su stavovi nastavnika prema potrebama, mogućnostima i pretpostavkama ostvarivanja preventivnog delovanja škole važna osnova njihove posvećenosti ovom zadatku, smatrali smo korisnim da ispitamo njihove stavove koristeći skalu stavova Likertovog tipa koja se sastojala iz 12 tvrdnji. U stručnoj literaturi se uključivanje značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog procesa u rad i život škole smatra važnom pretpostavkom efektivnog preventivnog delovanja škole (Bažil, 2009), te smo pomenutu skalu stavova konstruisali tako da se tvrdnje sadržane u njoj odnose na različite mogućnosti i potrebe uključivanja učenika, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice u ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

Dobijeni rezultati (prikazani u tabeli 2, prilog br.2) ukazuju da većina nastavnika navedene tvrdnje smatra važnim ili veoma važnim, pa tako možemo konstatovati da nastavnici učelje učenika, roditelja i lokalne sredine smatraju značajnim u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Takođe, veliki broj nastavnika smatra da je njihovo lično učelje u planiranju preventivnih aktivnosti, kao i stručno usavršavanje nastavnika, važno za njihovo zalaganje i efektivnije delovanje u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika u školi (93,8% nastavnika smatra važnim i veoma važnim svoje učelje u planiranju preventivnih aktivnosti, a njih 88,8,7% smatra važnim i veoma važnim stručno usavršavanje nastavnika).

Prema rezultatima prikazanim u tabeli 32, nastavnici najviše znaĳaja u ostvarivanju prevencije nepoĳelnih ponaĳanja uĳenika pridaju uĳeglu uĳenika u identifikaciji poĳelnih i nepoĳelnih ponaĳanja (AS=4,62) i definisanju pravila ponaĳanja u ĳkoli (AS=4,58). Takoĳe, nastavnici smatraju da je vaĳno da uĳenici iznose miĳljenje o postojeĳim i predlaĳu nove aktivnosti u ĳkoli (treĳi rang, AS=4,49). Zatim slede tvrdnje koje se odnose na vaĳnost upoznavanja roditelja sa organizacijom rada i ĳivota ĳkole (AS=4,46) i uĳegle nastavnika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti (AS=4,42). Na ĳestoj rang poziciji (AS=4,40) nalazi se uĳegle uĳenika u definisanju nagrada i sankcija; a na sedmom mestu nalaze se aktivnosti putem kojih uĳenici uĳestvuju u reĳavanju problema u uĳenju i ponaĳanju i struĳno usavrĳavanje nastavnika (ove dve preventivne mere dele VII i VIII rang). Takoĳe, nastavnici smatraju vaĳnim uĳegle lokalne zajednice u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti, kao i uĳegle znaĳajnih subjekata (nastavnika, uĳenika, roditelja i predstavnika lokalne zajednice) u praĳenju i evaluaciji prevencije nepoĳelnih ponaĳanja uĳenika. Interesantan je podatak da 52,5% nastavnika smatra veoma vaĳnim, a 37, 7% vaĳnim, uĳegle uĳenika u utvrĳivanju nagrada i sankcija za poĳelna i nepoĳelna ponaĳanja uĳenika, dok analizom programskih dokumenata ni u jednoj ĳkoli nije evidentirano uĳegle uĳenika u njihovom definisanju.

Nastavnici kao najmanje znaĳajne i vaĳne mere i aktivnosti procenjuju uĳegle roditelja u procesu planiranja (AS=4,09) i realizacije preventivnih mera i aktivnosti (AS= 4,10), mada je i ove mere i aktivnosti veliki broj nastavnika oznaĳio kao veoma vaĳne i vaĳne (45% i 35%).

Tabela 32. Stavovi nastavnika o važnosti preventivnih mera i aktivnosti (N=162)

Tvrdnje:	min.	mak.	AS	SD	Rang
Učenici treba da učestvuju u definisanju poželjnih i nepoželjnih ponažanja	2	5	4,62	0,58	I
Učenici treba da učestvuju u definisanju pravila u školi	1	5	4,58	0,63	II
Važno je da učenici daju mišljenje o postojećim, kao i da iniciraju nove aktivnosti u školi	3	5	4,49	0,55	III
Roditelje treba upoznati sa organizacijom rada i života škole	2	5	4,46	0,68	IV
Učelje nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti važno je sa aspekta njihovog zalaganja da se one što uspešnije realizuju	2	5	4,42	0,65	V
Učenici treba da učestvuju u definisanju nagrada i sankcija	1	5	4,40	0,74	VI
Učenici treba da učestvuju u rešavanju problema u učelju i ponažanju	2	5	4,33	0,68	VII-VIII
Stručno usavršavanje nastavnika važno je za razvijanje njihovih kompetencija i efektivnije učelje u preventivnim aktivnostima škole	1	5	4,33	0,79	VII-VIII
U praćenju ostvarenih rezultata preventivnog delovanja škole treba da učestvuju nastavnici, učenici, roditelji i predstavnici lok.zajednice	1	5	4,31	0,81	IX
Lokalna zajednica treba da pruža stručnu podršku školi u procesu planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti	1	5	4,25	0,84	X
Roditelji treba da učestvuju u realizaciji mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja škole	1	5	4,10	0,84	XI
Roditelji treba da učestvuju u planiranju mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja škole	1	5	4,09	0,89	XII

Ukoliko uporedimo podatke o stavovima nastavnika prema pomenutim merama i aktivnostima, do kojih smo došli u školama u kojima se realizuje obavezni program zaštite učenika od nasilja i u školama koje primenjuju i program Škola bez nasilja,

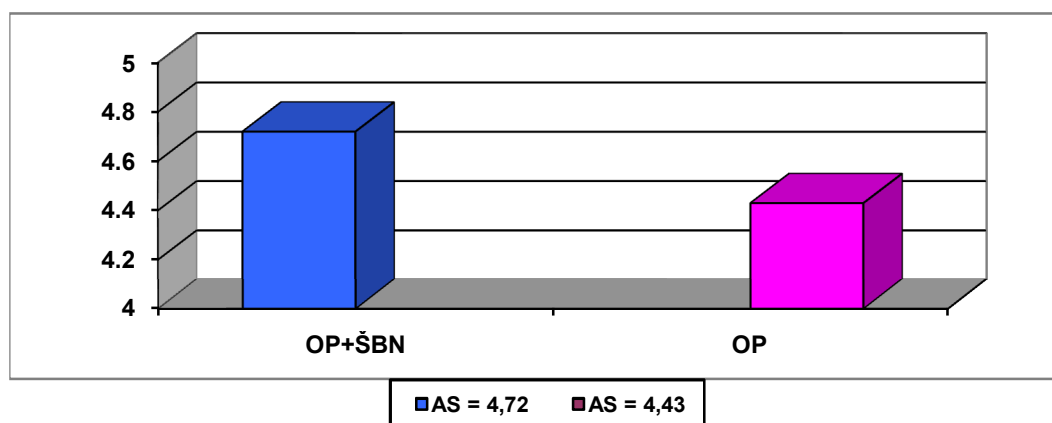
dobijamo rezultate koji pokazuju da je naĽena samo jedna statistiĽki znaĽajna razlika izmeĽu ove dve grupe Ľkola u pogledu nastavniĽkih stavova o vaĽnosti tvrdnji koje se tiĽu uĽeĽa uĽenika, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice u ostvarivanju prevencije nepoĽeljnih ponaĽanja.

Tabela 33. Stavovi nastavnika o vaĽnosti preventivnih mera i aktivnosti u Ľkolama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

Tvrdnje:	OP+ĽBN (85)		OP (77)		t-test i znaĽajnost razlika
	AS	SD	AS	SD	
UĽenici, zajedno sa nastavnicima, treba da uĽestvuju u definisanju pravila u Ľkoli	4,72	0,53	4,43	0,70	t = 3,00 (nivo 0,01)
UĽenici, zajedno sa nastavnicima treba da uĽestvuju u identifikaciji poĽeljnih i nepoĽeljnih ponaĽanja	4,64	0,57	4,60	0,59	t = 0,41 (nije znaĽajno)
VaĽno je da uĽenici daju miĽljenje o postojeĽim, kao i da iniciraju nove aktivnosti u Ľkoli	4,53	0,55	4,45	0,55	t = 0,87 (nije znaĽajno)
Roditelje treba upoznati sa organizacijom rada i Ľivota Ľkole	4,47	0,73	4,45	0,62	t = 0,15 (nije znaĽajno)
UĽenici treba da uĽestvuju u utvrĽivanju nagrada i sankcija	4,39	0,79	4,42	0,69	t = 0,23 (nije znaĽajno)
UĽenici treba da uĽestvuju u razmatranju i reĽavanju problema u uĽenju i ponaĽanju	4,36	0,72	4,29	0,63	t = 0,74 (nije znaĽajno)
UĽeĽe nastavnika u planiranju prev.akt. vaĽno je za njihovo zalaganja da se aktivnosti Ľto uspeĽnije realizuju	4,36	0,70	4,48	0,58	t = 1,14 (nije znaĽajno)
U praĽenju ostvarenih rezultata prev. delovanja Ľkole treba da uĽestvuju nastavnici, uĽenici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice	4,31	0,87	4,32	0,73	t = 0,15 (nije znaĽajno)
StruĽno usavrĽavanje nastavnika vaĽno je za razvijanje njihovih kompetencija i efektivnije uĽeĽe u prev.akt. Ľkole	4,26	0,89	4,40	0,67	t = 1,15 (nije znaĽajno)
Lokalna zajednica treba da pruĽa struĽnu podrĽku Ľkoli u procesu planiranja i realizacije prev. mera i aktivnosti	4,20	0,90	4,30	0,78	t = 0,74 (nije znaĽajno)
Roditelji treba da uĽestvuju u planiranju preventivnih mera i aktivnosti	4,06	0,92	4,12	0,86	t = 0,42 (nije znaĽajno)
Roditelji treba da uĽestvuju u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti	4,04	0,85	4,18	0,82	t = 1,11 (nije znaĽajno)

Jedina statistički značajna razlika nađena je u slučaju učeća učenika u definisanju pravila ponašanja u školi. Na značajnost ove razlike ukazuje vrednost t-testa ($t\text{-test}=3,00$, nivo $0,01$), tako da sa 99% pouzdanosti možemo zaključiti da nastavnici u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja pridaju veći značaj učeću učenika u definisanju školskih pravila ponašanja. Ova razlika u stavovima nastavnika o važnosti učeća učenika u definisanju pravila ponašanja predstavljena je u grafikonu 6.

Grafikon 6. Stavovi nastavnika o važnosti učeća učenika u definisanju pravila ponašanja u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije



Polazeći od dobijenih podataka o stavovima nastavnika prema tvrdnjama navedenim u skali stavova, napravili smo podskalu sa namerom da ispitamo kako nastavnici, u zavisnosti od toga da li se u njihovim školama primenjuje jedan ili oba programa prevencije, procenjuju važnost učeća pojedinih subjekata u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Ovi rezultati dati su u tabeli 34.

Tabela 34. Stavovi nastavnika o važnosti ul'egla učenika, nastavnika i roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole

	OP+GBN (85)		OP (77)		t-test i značajnost razlika
	AS	SD	AS	SD	
učenici	26,99	2,44	26,64	2,39	t = 0,92 (nije značajno)
nastavnici	8,62	1,39	8,88	1,01	t = 1,35 (nije značajno)
Roditelji	12,56	2,02	12,75	1,96	t = 0,60 (nije značajno)

Prikazani rezultati ukazuju da nema statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o važnosti ul'egla učenika, nastavnika i roditelja, bilo da se u njihovim školama realizuje samo obavezan program zaštite učenika od nasilja ili da škola ostvaruje i program Škola bez nasilja. Može se zaključiti da nastavnici, bez obzira na kom programu prevencije se zasniva preventivno delovanje u njihovim školama, imaju skoro identične stavove o potrebi i važnosti aktivnog sudelovanja značajnih aktera vaspitno-obrazovnog rada u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika.

Da bismo upotpunili procenu nastavnika o važnosti različitih preventivnih mera i aktivnosti, zatražili smo od njih da navedu, na osnovu njihovog dosadašnjeg iskustva u školskoj praksi, preventivne mere i aktivnosti za koje smatraju da najviše doprinose prevenciji različitih oblika nepoželjnih ponašanja. Pošto je ovo pitanje bilo otvorenog tipa, nastavnicima je pružena potpuna sloboda u odabiru mera i aktivnosti za koje smatraju da su efektivne. Samo 7 nastavnika, odnosno 4,3%, nije dalo odgovor na to pitanje. Svi odgovori nastavnika kategorisani su prema srodnosti sadržaja.

Rezultati pokazuju da najveći broj nastavnika (35,5%) smatra da tematske radionice (i diskusije) daju najbolje rezultate u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika. Nego manji broj nastavnika (27%) smatra da savetodavni rad sa učenicima predstavlja efektivno sredstvo u sprečavanju pojave i daljeg razvoja nepoželjnih ponašanja. Kao najdelotvornije preventivne mere i aktivnosti, 22% nastavnika navelo je saradnju sa roditeljima, a 20,6% definisanje pravila ponašanja. Uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti izdvojilo je 18% nastavnika, dok je zajedničko delovanje

značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada (učenika, nastavnika, roditelja) u ostvarivanju preventivnog delovanja škole i organizovanje tematskih predavanja istaklo 17,4% nastavnika. Prema podacima prikazanim u tabeli 35 vidi se da mali broj nastavnika (manje od 10%) smatra da značajan doprinos prevenciji nepoželjnih ponažanja učenika mogu dati mere i aktivnosti kao što su ostvarivanje saradnje sa lokalnom zajednicom, sankcionisanje i nagrađivanje učenika, redovan nadzor ponažanja učenika, upoznavanje roditelja i učenika sa obavezama i odgovornostima, delovanje učenilskog parlamenta i vršnjačkog tima, programi razvijanja nenasilne komunikacije i socijalnih veština učenika, izrada plana mera i aktivnosti za učenike koji ispoljavaju nepoželjna ponažanja. Takođe, samo 4,5% nastavnika veruje da tim za zaštitu učenika od nasilja ima veoma važnu ulogu u preventivnom delovanju škole.

Tabela 35. Mere i aktivnosti za koje nastavnici smatraju da u najvećoj meri doprinose ostvarivanju preventivnog delovanja škole (N = 155)

Najefikasnije mere i aktivnosti :	f	%
realizacija tematskih radionica i/ili diskusija	55	35,5 %
savetodavni rad sa učenicima	42	27,1 %
saradnja sa roditeljima	34	21,9 %
definisana pravila ponažanja u školi	32	20,6 %
uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti	28	18,1 %
realizacija tematskih predavanja	27	17,4 %
zajedničko delovanje nastavnika, učenika i roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole	27	17,4 %
sankcionisanje nepoželjnih ponažanja	14	9,0 %
delovanje učenilskog parlamenta i vršnjačkog tima	13	8,4 %
redovan nadzor ponažanja učenika	12	7,7 %
upoznavanje učenika i roditelja sa pravima i obavezama	12	7,7 %
izrada plana mera i aktivnosti za učenike koji imaju problema u ponažanju	11	7,1 %
nagrađivanje prosocijalnih ponažanja učenika	10	6,5 %
ostvarivanje saradnje sa lokalnom zajednicom	8	5,2 %
dosledno sprovođenje vaspitnih i preventivnih mera	7	4,5 %
razvijanje nenasilne komunikacije i socijalnih veština	6	3,9 %
organizacija različitih manifestacija u školi	5	3,2 %

Upoređujući i ove rezultate istraživanja sa rezultatima drugih istraživanja kojima se ispitala efektivnost različitih mera i aktivnosti u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, uočava se da se iskustvo naših nastavnika značajno razlikuje. U stručnoj literaturi se, kao mere koje daju dobre rezultate, pominju treninzi socijalnih veština, podučavanje učenika nenasilnom ponašanju, individualne i individualizovane intervencije (izrada plana mera i aktivnosti za učenike sa problemima u ponašanju) (McGuire, 2008; Rubin et al., 2006), kao i sprovođenje redovnog nadzora i nagrađivanje prosocijalnih ponašanja učenika (Knoff, 2012; Simonsen et al., 2008; Sprague, 2008). Prema rezultatima našeg istraživanja, mali broj nastavnika je ove mere i aktivnosti prepoznao kao značajne u ostvarivanju preventivnog delovanja škole.

Ukoliko ove nalaze istraživanja uporedimo sa ranije prikazanim rezultatima našeg istraživanja, stiče se utisak da je u odgovorima nastavnika prisutno izvesno neslaganje. Tako, savetodavni rad sa učenicima, kao najdelotvorniju preventivnu meru, navodi skoro trećina nastavnika, dok je u odgovoru na pitanje o merama i aktivnostima koje se realizuju u školi samo nekoliko nastavnika navelo ovu preventivnu meru. Takođe, samo 17% nastavnika smatra da zajedničko delovanje nastavnika, učenika i roditelja u ostvarivanju preventivnih mera i aktivnosti značajno doprinosi ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja; dok je 80% nastavnika iznelo stavove u kojima se učitelj i roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti smatra važnim ili veoma važnim (slično je procenjena i važnost učitelja i učenika). Oko 5% nastavnika smatra da je saradnja škole sa lokalnom zajednicom jedan od najefikasnijih načina ostvarivanja prevencije, dok je oko 80% nastavnika procenilo stručnu podršku lokalne zajednice u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti kao veoma važnu ili važnu.

Postavlja se pitanje da li uočene razlike u odgovorima nastavnika ukazuju na to da oni, na osnovu svog profesionalnog iskustva, procenjuju da se ove preventivne mere i aktivnosti ne sprovode na dovoljno efikasan i efektivan način, te stoga različito procenjuju njihovu delotvornost i važnost u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika u školskoj praksi.

Takođe, dok mali broj nastavnika smatra da pojedine mere i aktivnosti značajno doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja (upoznavanje roditelja i učenika sa pravima

i odgovornostima, delovanje učenilskog parlamenta, programi razvijanja nenasilne komunikacije među učenicima ili održavanje tematskih predavanja), te mere i aktivnosti planirane su programskim dokumentima u većini škola. Postavlja se pitanje kakav odnos nastavnici imaju prema ovim aktivnostima i kako se one realizuju ako ih oni ne doživljavaju kao veoma značajne. Slična je situacija i sa merama koje su namenjene učenicima sa problemima u ponašanju, a odnose se na izradu individualnog plana mera i aktivnosti. Oko polovine ispitanih nastavnika izjasnilo se da se u njihovim školama pravi plan mera za ove učenike. Takođe, analizom godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja utvrđeno je da je u nešto manje od polovine škola planirana izrada individualnog plana mera i aktivnosti za učenike sa problemima u ponašanju. Međutim, samo 7% nastavnika smatra da ova mera značajno doprinosi prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika. U stručnoj literaturi se često govori o značaju individualnih intervencija koje obuhvataju različite mere i aktivnosti putem kojih se pomaže učenicima u riziku da prevaziđu teškoće sa kojima se suočavaju (McGuire, 2008; Scott et al., 2010). Izrada individualnog plana mera i aktivnosti, za učenike koji su u riziku ili ispoljavaju probleme u ponašanju, može se smatrati veoma značajnom za ostvarivanje preventivnog (i interventnog) delovanja.

Na osnovu podataka o merama i aktivnostima za koje nastavnici smatraju da u najvećoj meri doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, izveli smo poređenje dobijenih rezultata u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i onima koje su uključene u projekat Škola bez nasilja.

U školama u kojima se ostvaruje program Škola bez nasilja, 40% nastavnika smatra da tematske radionice u najvećoj meri doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, dok nastavnici u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja najveći značaj pridaju savetodavnom radu sa učenicima (34,3%). U školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja, kao mere i aktivnosti koje najviše doprinose ostvarivanju preventivnog delovanja škole, slede ostvarivanje saradnje sa roditeljima, savetodavni rad sa učenicima, uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti, zajedničko delovanje značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada u ostvarivanju preventivnog delovanja škole itd. U školama u kojima se ostvaruje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja, nastavnici smatraju da,

osim savetodavnog rada sa učenicima, najveći doprinos prevenciji nepoželjnih ponažanja pružaju tematske radionice, definisana pravila ponažanja, predavanja i zajedničko delovanje učenika, nastavnika i roditelja. U školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja nastavnici nešto veći značaj pridaju tematskim radionicama, dok nastavnici u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja značajnijim procenjuju definisana pravila ponažanja i savetodavni rad sa učenicima.

Tabela 36. Mere i aktivnosti za koje nastavnici u dve grupe škola smatraju da u najvećoj meri doprinose ostvarivanju preventivnog delovanja škole (N = 155)

Najefikasnije mere i aktivnosti :	OP+GBN (85)	OP (70)
realizacija tematskih radionica i/ili diskusija	40,0 % (34)	30,0 % (21)
ostvarivanje saradnje sa roditeljima	22,4 % (19)	21,4 % (15)
savetodavni rad sa učenicima	21,2 % (18)	34,3 % (24)
uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti	20,0 % (17)	15,7 % (11)
zajedničko delovanje nastavnika, učenika i roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole	17,6 % (15)	17,1 % (12)
realizacija tematskih predavanja	16,5 % (14)	18,6 % (13)
definisana pravila ponažanja u školi	15,3 % (13)	27,1 % (19)
delovanje učenilčkog parlamenta i vršnjačkog tima	9,4 % (8)	7,1 % (5)
sankcionisanje nepoželjnih ponažanja učenika	8,2 % (7)	10,0 % (7)
redovan nadzor ponažanja učenika	8,2 % (7)	7,1 % (5)
upoznavanje učenika i roditelja sa pravima i obavezama	8,2 % (7)	7,1 % (5)
ostvarivanje saradnje sa lokalnom zajednicom	5,9 % (5)	4,3 % (3)
izrada plana mera i aktivnosti za rizikne učenike	5,9 % (5)	8,6 % (6)
dosledno sprovođenje vaspitnih i preventivnih mera	5,9 % (5)	2,9 % (2)
programi razvijanja nenasilne komunikacije i socijalnih veština	5,9 % (5)	1,4 % (1)
delovanje tima za zaštitu učenika od nasilja	4,7 % (4)	4,3 % (3)
organizacija različitih manifestacija u školi	3,5 % (3)	2,9 % (2)
nagradivanje prosocijalnih ponažanja učenika	3,5 % (3)	10,0 % (7)

Da bismo proverili da li između ove dve grupe škola postoje statistički značajne razlike u shvatanjima nastavnika o tome koje mere i aktivnosti u najvećoj meri

doprinosu prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, primenili smo statističke mere zaključivanja. Nismo našli statistički značajne razlike u proceni nastavnika jednih i drugih škola o efektivnosti različitih preventivnih mera i aktivnosti. Jedino su blizu kriterijuma značajnosti razlike u proceni značaja savetodavnog rada sa učenicima i definisanih pravila ponašanja u školi, koje nastavnici u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja smatraju efektivnijim preventivnim merama nego nastavnici u školama u kojima se primenjuje i program Škola bez nasilja. Takođe, većina nastavnika u školama u kojima se ostvaruje samo obavezni program prevencije je naveo ove mere kao one koje najviše doprinose ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Na kraju, može se konstatovati da nisu uočene značajnije razlike u mišljenju nastavnika, zaposlenih u jednoj ili drugoj grupi škola, o merama i aktivnostima koje u najvećoj meri doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja u školi.

Na kraju prikaza i analize rezultata o preventivnim merama i aktivnostima za koje nastavnici smatraju da u najvećoj meri doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, iznosimo podatke koji ukazuju koliko je najefektivnijih preventivnih mera i aktivnosti naveo svaki nastavnik. Prema tome, jednu meru je naveo 25,2 % ili 39 nastavnika; dve mere 36,8 % ili 57 nastavnika; tri mere je naveo 25,8 % (40) nastavnika; četiri mere 11,6 % (18), a samo jedan nastavnik (0,6%) je naveo pet preventivnih mera i aktivnosti.

U proseku, svaki nastavnik je naveo po 2 mere za koje smatra da u najvećoj meri doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika ($AS = 2,26$, $SD = 0,99$). Kada se upoređi broj najefektivnijih mera i aktivnosti koje su navodili nastavnici u školama u kojima se realizuje samo obavezan program prevencije i u onim školama koje ostvaruju i program Škola bez nasilja, dobijaju se rezultati koji ukazuju da nastavnici u obe grupe škola navode u proseku 2 preventivne mere i aktivnosti za koje smatraju da u najvećoj meri doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika (tabela 37).

Tabela 37. Proseĉan broj najefektivnijih preventivnih mera i aktivnosti koje navode nastavnici u ģkolama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

	ukupan broj najefikasnijih mera i aktivnosti		Broj Ispitanika
	AS	SD	
OP+ĢBN	2,22	0,93	85
OP	2,30	1,05	70
t-test = 0,48 (nije znaĉajno)			

Iako se moĝe pomisliti da ovi podaci, o broju aktivnosti i mera koje nastavnici navode kao najefektivnije u ostvarivanju preventivnog delovanja ģkole, nemaju velikog znaĉaja za naĝe istraĝivanje, oni se mogu tumaĝiti na razliĝite naĝine i u odnosu na to procenjivati njihova vaĝnost. U tom smislu, moĝe se reĝi da je neĝto viĝe od polovine ispitanih nastavnika navelo samo jednu ili dve preventivne mere za koje smatraju da u najveĝoj meri doprinose prevenciji nepoĝeljnih ponaĝanja uĝenika (ĝto znaĝi da ih procenjuju kao efikasne ili efektivne). S obzirom na ovakve nalaze, nameĝe se pitanje kakav pristup planiranju i realizaciji razliĝitih preventivnih mera i aktivnosti imaju nastavnici, ukoliko za veĝinu njih smatraju da nisu dovoljno efektivne. Polazeĝi od vaĝnosti primene raznovrsnih mera i aktivnosti u ostvarivanju preventivnog delovanja ģkole (lĝime se, izmeĝu ostalog, izlazi u susret razliĝitim potrebama uĝenika i doprinosi otvarivanju preventivnog delovanja na univerzalnom, selektivnom i indikovanom nivou prevencije), ovakvi nalazi mogu ukazivati na odreĝene teĝkoĝe u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u ĝkolskoj praksi.

3.3. Miĝljenje nastavnika o teĝkoĝama u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti

Na pitanje o teĝkoĝama sa kojima se suoĝavaju tokom planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti odgovor nije dalo pet nastavnika (3,1%), dok 38 nastavnika (24,2%) smatra da nema teĝkoĝa u ostvarivanju preventivnih mera i aktivnosti. Ovo pitanje je, takoĝe, bilo otvorenog tipa, te smo odgovore nastavnika grupisali u odreĝene kategorije na osnovu srodnosti sadrĝaja.

Najveći broj nastavnika (40%) naveo je da teško je u ostvarivanju preventivnog delovanja škole proizilaze iz nezainteresovanosti roditelja za saradnju i njihovog nedovoljnog angažovanja u vaspitno-obrazovnom radu i rešavanju učeničkih problema. Zatim slede teškoće koje se tiču prostorne i vremenske organizacije rada škole (15,3%), nezainteresovanost nastavnika za planiranje i realizaciju preventivnih aktivnosti (13,4%) i nedoslednost u sprovođenju preventivnih mera i aktivnosti (10,8%).

U tabeli 38 može se videti da manji broj nastavnika (ispod 10%) smatra da teško je u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti proistil'o iz nezainteresovanosti učenika, nedovoljne podrške lokalne zajednice, preopterećenosti nastavnika brojnim obavezama, nedovoljne stručne osposobljenosti nastavnog kadra, loših međuljudskih odnosa u školskom kolektivu, nedostatka materijalnih sredstava i neadekvatnih zakonskih rešenja (kojima se učenicima daje previše prava, a nastavnici su obespravljani itd.).

Tabela 38. Teškoće nastavnika u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti

(N=157)

Teškoće u planiranju i sprovođenju preventivnih aktivnosti	f	%
nezainteresovanost roditelja	64	40,8 %
vremenska i prostorna organizacija rada škole	24	15,3 %
nezainteresovanost nastavnika	21	13,4 %
nedoslednost u sprovođenju preventivnih mera	17	10,8 %
nedovoljna podrška lokalne zajednice	14	8,9 %
nezainteresovanost učenika	13	8,3 %
preopterećenost nastavnika obavezama	9	5,7 %
nedovoljna stručnost i osposobljenost nastavnog kadra	7	4,5 %
loši međuljudski odnosi u školskom kolektivu	7	4,5 %
neadekvatna zakonska rešenja	6	3,8 %
nedovoljno materijalnih sredstava	6	3,8 %
nemaju teškoća	38	24,2 %

Na osnovu prikazanih rezultata (tabela 38), može se konstatovati da polovina od ukupnog broja ispitanih nastavnika (48%) smatra da teško je u preventivnom radu

proizilaze iz nezainteresovanosti roditelja i učenika. Jedan broj nastavnika (19%) procenjuje da vremenski, prostorni i materijalni uslovi rada škole otežavaju planiranje i realizaciju preventivnih mera i aktivnosti. Još jedan zaključak koji se može izvesti na osnovu ovih rezultata odnosi se na podatke koji ukazuju da oko 65% nastavnika smatra da teško je u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja potiću iz uzroka koji su van njihovog domena, dok oko 33% nastavnika procenjuje da problem leži u samim nastavnicima (nezainteresovanost, nedovoljna stručnost, loši međuljudski odnosi u školskom kolektivu, nedoslednost u sprovođenju preventivnih mera). Ukoliko većina nastavnika smatra da su problemi koji otežavaju ostvarivanje preventivnog delovanja škole van njihovog delokruga, nameće se pitanje koliko se oni oslanjaju obaveznim i odgovornim da ulažu napore da se teško je prevazilaze i da se unapređuje preventivna funkcija škole.

Kada analiziramo broj poteškoća koji je naveo svaki nastavnik, dobijamo sledeće rezultate. Većina nastavnika (60,5%) navela je samo jednu poteškoću u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, dok je 25,2% navelo dve poteškoće, 10,1% tri i 3,4% četiri poteškoće, a samo jedan nastavnik (0,8%) naveo je pet poteškoća. U proseku, nastavnici su navodili jednu ili dve poteškoće sa kojima se suočavaju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti ($AS=1,59$; $SD=0,87$).

U skladu sa postavljenim zadatkom istraživanja, uporedili smo rezultate, koji se odnose na mišljenje nastavnika o poteškoćama u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, dobijene u školama u kojima se realizuje samo obavezni i u školama u kojima se ostvaruju oba programa prevencije. Rezultati pokazuju da se nastavnici u obe grupe škola suočavaju sa sličnim, tj. istim poteškoćama, koje su u odgovorima i jednih i drugih nastavnika zastupljene u približno jednakom broju (primenom statističkih mera zaključivanja nismo našli statistički značajne razlike).

Tabela 39. Teškoće nastavnika u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije
(N = 157)

Teškoće u planiranju i sprovođenju preventivnih aktivnosti	OP+GBN (85)	OP (72)
nezainteresovanost roditelja	38,8 % (33)	43,1 % (31)
vremenska i prostorna organizacija rada škole	18,8 % (16)	11,1 % (8)
nezainteresovanost nastavnika	16,5 % (14)	9,7 % (7)
nedoslednost u sprovođenju preventivnih mera	12,9 % (11)	8,3 % (6)
nezainteresovanost učenika	10,6 % (9)	5,6 % (4)
nedovoljna podrška lokalne zajednice	9,4 % (8)	8,3 % (6)
preopterećenost nastavnika obavezama	5,9 % (5)	5,6 % (4)
nedovoljno materijalnih sredstava	4,7 % (4)	2,8 % (2)
neadekvatna zakonska rešenja	3,5 % (3)	4,2 % (3)
nedovoljna stručnost i osposobljenost nastavnog kadra	3,5 % (3)	5,6 % (4)
loši međuljudski odnosi u školskom kolektivu	2,4 % (2)	6,9 % (5)
nemaju teškoća	20,0 % (17)	29,2 % (21)

Nastavnici, bez obzira na program prevencije koji se u njihovim školama realizuje, smatraju da poteškoće u ostvarivanju preventivnog delovanja škole proizilaze iz nezainteresovanosti roditelja i nastavnika, vremenske i prostorne organizacije rada u školi i nedoslednosti u sprovođenju preventivnih mera i aktivnosti. Loši međuljudski odnosi predstavljaju poteškoću u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika koja je najmanje zastupljena u odgovorima nastavnika zaposlenih u školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja. U školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja, samo dva nastavnika (2,8%) smatraju da nedostatak materijalnih sredstava predstavlja teškoću u ostvarivanju preventivnog delovanja škole.

Prosečan broj teškoća koje su navodili nastavnici u obe grupe škola (škole u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i škole u kojima se, pored obaveznog, primenjuje program Škola bez nasilja) iznosi jednu ili dve teškoće (u oba slučaja $AS=1,59$; s tim što je u prvom slučaju $SD=0,98$, a u drugom $SD=0,78$).

Nastavnici su, osim navođenja tegloa na koje nailaze u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, imali zadatak da izdvoje tegole za koje smatraju da im zadaju najviše problema u radu. Pet nastavnika nije odgovorilo na ovo pitanje (3,1%). Ponovo se kao najzastupljenija pojavljuje poteškoća koja se odnosi na nezainteresovanost roditelja, te oko 37% nastavnika smatra da im to predstavlja najveću tegolu. Na drugom mestu, po uestalosti javljanja u odgovorima nastavnika, nalazi se vremenska i prostorna organizaciju rada u školi (10,8), a na trećem mestu nezainteresovanost učenika (8,9%). Ostale poteškoće, koje nastavnici smatraju veoma otežavajućim faktorom u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, pojavljuju se u odgovorima manje od 7% nastavnika, dok se oko 24% nastavnika izjasnilo da nema poteškoća u realizaciji preventivnih aktivnosti koje bi izdvojio kao najveće. Za veoma mali broj nastavnika, najveće poteškoće predstavljaju loša koordinacija i saradnja učesnika vaspitno-obrazovnog rada (2,5%) i loši međuljudski odnosi (3,8%). Ovi rezultati predstavljeni su u tabeli 40.

Tabela 40. Najveće tegole nastavnika u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti (N = 157)

Najveće tegole u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti	f	%
nezainteresovanost roditelja	58	36,9 %
vremenska i prostorna organizacija rada škole	17	10,8 %
nezainteresovanost učenika	14	8,9 %
neadekvatna zakonska rešenja	11	7,0 %
nezainteresovanost nastavnika	10	6,4 %
nedoslednost i nesistematičnost u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti	10	6,4 %
nedovoljna podrška lokalne zajednice	9	5,7 %
nedovoljno materijalnih sredstava	9	5,7 %
preopterećenost nastavnika obavezama	8	5,1 %
loši međuljudski odnosi u školskom kolektivu	6	3,8 %
loša koordinacija i saradnja učesnika v-o rada	4	2,5 %
nemaju tegolu	38	24,2 %

Kao najveću poteškoću, 73% nastavnika navelo je jednu poteškoću u svom radu, 21,8% nastavnika navodilo je dve, a 5% nastavnika izdvojilo je tri najznačajnije poteškoće u ostvarivanju preventivnog delovanja. U proseku, nastavnici su navodili jednu ili dve poteškoće ($AS=1,32$; $SD=0,57$).

Kada se uporede nalazi o najvećim poteškoćama koje su izdvojili nastavnici zaposleni u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i u školama koje primenjuju program Škola bez nasilja, dolazi se do sledećih rezultata. Nastavnici i jednih i drugih škola, kao najveću teškoću u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, navode nezainteresovanost roditelja za saradnju i njihovo nedovoljno angažovanje u vaspitno-obrazovnom radu. Na drugom mestu se u školama u kojima se realizuje program škola bez nasilja nalaze teškoće koje proistihaju iz nezainteresovanosti nastavnika i učenika, a u školama u kojima se ostvaruje samo obavezni program nastavnici su izdvojili nezainteresovanost učenika. U školama u kojima se realizuje program Škola bez nasilja slede teškoće koje se odnose na nedoslednost u sprovođenju preventivnih mera i aktivnosti, neadekvatna zakonska rešenja, nedostatak materijalnih sredstava, nedovoljno podrške lokalne zajednice; a u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja sledi neadekvatna podrška lokalne zajednice, neadekvatna zakonska rešenja, vremenska i prostorna organizacija rada u školi, loši međuljudski odnosi itd. Iako su evidentirane manje razlike u zastupljenosti pojedinih poteškoća u ove dve grupe škola (što se može videti u tabeli koja sledi), nismo našli statistički značajne razlike među njima.

Tabela 41. Najveće teškoće u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti nastavnika u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije (N = 157)

Najveće teškoće u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti:	OP+GBN (85)	OP (72)
nezainteresovanost roditelja	37,6 % (32)	36,1 % (26)
vremenska i prostorna organizacija	14,1 % (12)	6,9 % (5)
nedoslednost i nesistematičnost u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti	8,2 % (7)	4,2 % (3)
nezainteresovanost nastavnika	8,2 % (7)	4,2 % (3)
nezainteresovanost učenika	8,2 % (7)	9,7 % (7)
neadekvatna zakonska rešenja	7,1 % (6)	6,9 % (5)
nedovoljno materijalnih sredstava	5,9 % (5)	5,6 % (4)
nedovoljna podrška lokalne zajednice	4,7 % (4)	6,9 % (5)
preopterećenost nastavnika obavezama	4,7 % (4)	5,6 % (4)
loši međuljudski odnosi u školskom kolektivu	2,4 % (2)	5,6 % (4)
loša koordinacija i saradnja učesnika v-o rada	3,5 % (3)	1,4 % (1)
nemaju teškoća	20,0 % (17)	29,2 % (21)

Najveće teškoće u radu nije izdvojilo 29,2 % nastavnika zaposlenih u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja, dok se u školama u kojima se realizuje i program Škola bez nasilja 20% nastavnika izjasnilo da nema poteškoća koje se mogu smatrati najizraženijim otežavajućim faktorom u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika.

U proseku, nastavnici u obe grupe škola izdvojili su po jednu dominirajuću poteškoću u ostvarivanju preventivnog delovanja škole (u školama u kojima se realizuje Škola bez nasilja $AS=1,33$, $SD=0,53$; u školama u kojima se realizuje samo obavezan program zaštite učenika od nasilja $AS=1,31$, $SD=0,61$). Na osnovu vrednosti t testa ($t\text{-test}=0,20$), zaključujemo da nema statistički značajne razlike između ovih aritmetičkih sredina.

3.4. Mišljenje nastavnika o mogućim načinima unapređivanja preventivnog delovanja škole

Nastavnicima smo postavili pitanje o tome na koje sve načine je moguće unaprediti delovanje škole u cilju efektivnijeg ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Od nastavnika se očekivalo da na ovo pitanje otvorenog tipa odgovore polazeći od svog dosadašnjeg iskustva u školskoj praksi. Na osnovu njihovih odgovora, izdvojili smo 16 predloga (grupisanjem odgovora na osnovu njihovih zajedničkih i srodnih karakteristika) za unapređivanje školske prakse u području prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Jedan broj nastavnika (15,8 %) smatrao je da ne može da odgovori na ovo pitanje, jer nije dovoljno kompetentan ili nema ideje o tome kako bi se mogla unaprediti prevencija nepoželjnih ponašanja učenika. Rezultati predstavljeni u tabeli 42 ukazuju da jedan broj nastavnika smatra da se efektivnijem i efikasnijem ostvarivanju preventivnog delovanja škole može doprineti zajedničkim delovanjem škole, roditelja, lokalne zajednice (16,5%), uspostavljanjem kvalitetnije saradnje sa lokalnom zajednicom (15,8%) i roditeljima (13,3%). Oko 15% nastavnika smatra da se organizovanjem predavanja i radionica za učenike može unaprediti preventivno delovanje škole, a 12% misli da je pretpostavka tome stručno usavršavanje nastavnika.

Predlozi koji su se našli u odgovorima manje od 10% nastavnika (rezultati prikazani u tabeli 42) tiču se realizacije raznovrsnih vannastavnih aktivnosti, kontinuiteta u realizaciji preventivnih aktivnosti, jačanja vaspitne uloge škole i doslednosti i jasnosti u sankcionisanju nepoželjnih ponašanja, planiranja i realizacije obrazovnih programa za roditelje itd. Samo 3,8% nastavnika prepoznaje nagrađivanje prosocijalnih ponašanja učenika kao način unapređivanja preventivnog rada u školi (na osnovu ranije izloženih rezultata istraživanja zaključili smo da nagrađivanje učenika nije dovoljno zastupljeno u školskoj praksi).

Tabela 42. Mogući načini unapređivanja preventivnog delovanja škole (N=158)

Predlozi nastavnika:	f	%
zajedničko delovanje značajnih subjekata v-o rada	26	16,5 %
kvalitetnija saradnja sa lokalnom zajednicom	25	15,8 %
organizovanje radionica, diskusija i predavanja za učenike	24	15,2 %
kvalitetnija saradnja sa roditeljima	21	13,3 %
stručno usavršavanje nastavnika	19	12,0 %
raznoversne vannastavne aktivnosti	14	8,9 %
kontinuirana realizacija preventivnih aktivnosti	11	7,0 %
dosledno sankcionisanje nepoželjnih ponašanja	10	6,3 %
organizovanje obrazovnih programa za roditelje	10	6,3 %
jačanje vaspitne uloge škole	10	6,3 %
promene zakonskih rešenja	7	4,4 %
organizacione promene	7	4,4 %
nagrađivanje prosocijalnih ponašanja učenika	6	3,8 %
povećanje broj stručnih saradnika	4	2,5 %
sprovođenje redovnog nadzora učenika	3	1,9 %
upoznavanje roditelja i učenika sa pravima, obavezama i odgovornostima	2	1,3 %
ne znaju, neodlučni, nekompetentni	25	15,8 %

Kao moguće načine unapređivanja preventivnog delovanja škole, 63,4% nastavnika je navelo jedan predlog, 27,6% nastavnika dalo je dva, a tri, četiri ili pet predloga iznelo je 8,9% nastavnika. U proseku je svaki nastavnik izneo jedan ili dva predloga ($AS=1,49$; $SD=0,75$).

Ispitujući da li program prevencije koji se realizuje u školi ima određeni uticaj na shvatanja nastavnika o mogućnostima i načinima unapređivanja preventivnog delovanja škole, uporedili smo podatke dobijene u školama koje svoje preventivno delovanje zasnivaju na obaveznom programu zaštite učenika od nasilja i školama koje su uključene u projekat Škola bez nasilja. U tabeli 43 prikazani su ovi rezultati koji ukazuju da nastavnici i u jednim i u drugim školama slično procenjuju na koji način je moguće poboljšati preventivno delovanje škole.

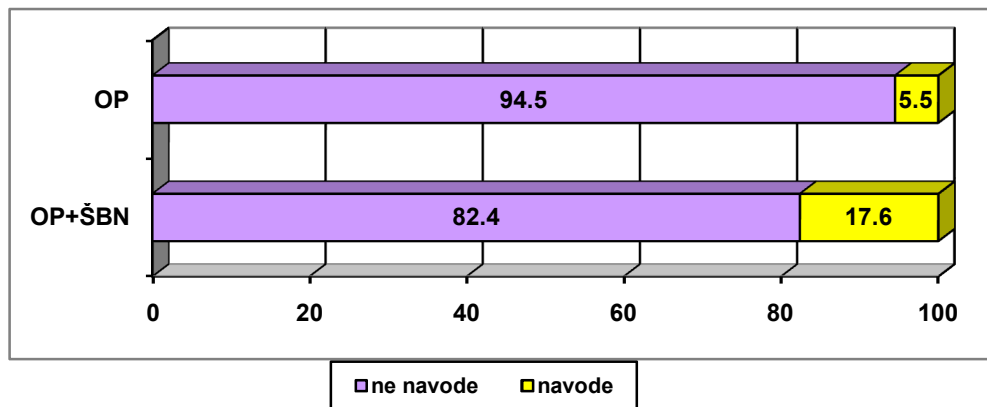
Tabela 43. Mogući načini unapređivanja preventivnog delovanja u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije (N = 158)

Predlozi nastavnika:	OP+GBN (85)	OP (73)
stručno usavršavanje nastavnika	17,6 % (15)	5,5 % (4)
organizovanje radionica, diskusija i predavanja za učenike	16,5 % (14)	13,7 % (10)
zajedničko delovanje učenika, nastavnika i roditelja	15,3 % (13)	17,8 % (13)
kvalitetnija saradnja sa roditeljima	11,8 % (10)	15,1 % (11)
kvalitetnija saradnja sa lokalnom zajednicom	11,8 % (10)	20,5 % (15)
dosledno sankcionisanje nepoželjnih ponašanja	9,4 % (8)	2,7 % (2)
raznovrsne nastavne aktivnosti	9,4 % (8)	8,2 % (6)
kontinuirana realizacija preventivnih aktivnosti	8,2 % (7)	5,5 % (4)
organizovanje obrazovnih programa za roditelje	7,1 % (6)	5,5 % (4)
promene zakonskih rešenja	4,7 % (4)	4,1 % (3)
jačanje vaspitne uloge škole	4,7 % (4)	8,2 % (6)
organizacione promene	3,5 % (3)	5,5 % (4)
povećanje broja stručnih saradnika	2,4 % (2)	2,7 % (2)
upoznavanje roditelja i učenika sa pravima, obavezama i odgovornostima	2,4 % (2)	0,0 % (0)
sprovođenje redovnog nadzora učenika	2,4 % (2)	1,4 % (1)
nagrađivanje prosocijalnih ponašanja učenika	1,2 % (1)	6,8 % (5)
ne znaju, neodlučni, nekompetentni	17,6 % (15)	13,7 % (10)

Upoređujući i dobijene nalaze, može se konstatovati da su nastavnici u obe grupe škola slično procenjivali moguće načine unapređivanja preventivnog delovanja škole. Jedino su nastavnici zaposleni u školama u kojima se primenjuje program Škola bez nasilja u značajno većem broju navodili stručno usavršavanje kao način unapređivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Dok u školama u kojima se realizuje program škola bez nasilja 17,6% nastavnika smatra da se njihovim stručnim usavršavanjem može unaprediti preventivno delovanje škole, takvo mišljenje ima 5,5% nastavnika koji rade u školama u kojima se primenjuje samo obavezan program zaštite učenika od nasilja. Ova razlika je značajna na nivou 0,02 ($\chi^2 = 5,50$). Sa 98% pouzdanosti možemo zaključiti da nastavnici u školama u kojima se realizuju oba

programa prevencije u značajno većem broju prepoznaju potrebu za stručnim usavršavanjem u cilju ostvarivanja boljih rezultata u prevenciji nepoželjnih ponažanja učenika.

Grafikon 7. Stručno usavršavanje nastavnika u funkciji unapređivanja preventivnog delovanja škole



U proseku, u obe grupe škola nastavnici su iznosili jedan ili dva predloga za efektivnije ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponažanja učenika. Na ovakav zaključak ukazuju rezultati dati u tabeli 44.

Tabela 32. Prosežan broj predloga za unapređivanje preventivnog delovanja u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije (N = 158)

	ukupan broj predloga za unapređivanje preventivnog delovanja škole		Broj Ispitanika
	AS	SD	
OP+ŠBN	1,54	0,88	71
OP	1,43	0,59	63
t-test = 0,82 (nije značajno)			

4. OSVRT NA OSTVARIVANJE PREVENTIVNE FUNKCIJE ŠKOLE U POSTOJEĆOJ PRAKSI – PROBLEMI I IZAZOVI

U prikazu i analizi rezultata istraživanja, ukazali smo na one zakonske i podzakonske odredbe kojima se uređuju pitanja ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika i na one koje, regulirajući oblast vaspitanja i obrazovanja, mogu da se indirektno odnose na unapređivanje preventivne uloge škole. Analizirajući programska dokumenta škole, prikupljali smo informacije o planiranim merama i aktivnostima. Pokućali smo da ukaćemo na one mere i aktivnosti koje se planiraju i realizuju u školskoj praksi u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika i one aktivnosti kojima se posredno ostvaruje preventivno delovanje škole. Na kraju, od nastavnika smo prikupili informacije o realizaciji preventivnih mera i aktivnosti i problemima koji se javljaju u školskoj praksi. Analizirajući zakonska i podzakonska dokumenta, kao i dokumenta koja se razrađuju na nivou škole, i ispitujući nastavnike o pitanjima i problemima ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, nastojali smo da sagledamo ostvarivanje preventivnog delovanja škole povezujući i ove različite nivoe u normativnu osnovu školskog rada i školsku realnost.

Sagledavajući i jedno i drugo, općti utisak koji stićemo jeste da u školskoj praksi dominira ostvarivanje preventivnog delovanja škole na jedan indirektan način, kroz sadržaje i aktivnosti kojima je primarni cilj postizanje određenih vaspitnih i obrazovnih efekata. Jedan od osnovnih zadataka škole jeste da učenici usvoje poželjna ponašanja koja se zasnivaju na određenom sistemu vrednosti, mada na osnovu analize programskih dokumenata koja se izrađuju na nivou škole nismo mogli da steknemo utisak da se promovisanju i isticanju različitih oblika poželjnih ponašanja pridaje značajnija pažnja (izmeću ostalog, nagrađivanje kao važan vid njihovog podsticanja nije zastupljeno u velikom broju škola). Poklanjanje velić pažnje podsticanju i prućanju podrćke poželjnim ponašanjima učenika moće da predstavlja znaćajan potencijal u ostvarivanju preventivnog delovanja škole.

S obzirom na naće stavove da se prevencija nepoželjnih ponašanja učenika dobrim delom ostvaruje u okviru celokupnog vaspitnog i obrazovnog rada škole, ne smatramo spornim preovladavanje aktivnosti kojima primarni cilj nije preventivno

delovanje, iako ono može da se javi kao poželjen efekat njihove realizacije. Ali, mišljenja smo da preventivno delovanje škole, osim toga, zahteva planiranje i realizaciju aktivnosti kojima je primarni cilj prevencija nepoželjnih ponašanja učenika (analizom programa zaštite učenika od nasilja zapazili smo da ovi programi sadrže mali broj informacija o preventivnim aktivnostima škole, a predstavljaju osnovu njenog preventivnog delovanja). Time, preventivno delovanje postaje osmišljeno, plansko, sistematično i transparentno. Na taj način, osim što se mogu očekivati bolji rezultati preventivnog rada u školi, doprinosi se osveživanju potrebe i važnosti ostvarivanja preventivne funkcije škole.

Takođe, naša pretpostavka je da bi se dobro osmišljenim i sistematičnim planiranjem preventivnih aktivnosti doprinelo boljoj usaglašenosti procesa planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti. S obzirom na to da smo ustanovili da postoje izvesne razlike u zastupljenosti pojedinih preventivnih aktivnosti u programskim dokumentima škole i odgovorima nastavnika o tome koje aktivnosti se realizuju u školi, pitanje koje se nameće i koje smatramo veoma važnim tiče se načina na koji se pristupa aktivnostima koje nisu isplanirane programskim dokumentima i razloga zbog kojeg se aktivnosti koje su planirane ne realizuju. Jedan moguć odgovor na ovo pitanje leži upravo u važnosti pažljivog, svrsishodnog planiranja preventivnih aktivnosti, koje je usklađeno sa mogućnostima i potrebama škole i značajnih aktera njenog vaspitno-obrazovnog rada. Za prevazilaženje raskoraka između procesa planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti, značajna je procena postojećeg stanja, mogućnosti i potreba škole, što pretpostavlja evaluaciju toka i ishoda njenog preventivnog delovanja (koja, prema našim rezultatima istraživanja, nije zastupljena u značajnom broju škola). Na osnovu toga moguće je uočiti nedostatke postojećeg procesa planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti i doći do optimalnijih rešenja u cilju unapređivanja svih faza procesa ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

Da bi planiranje i programiranje preventivnih aktivnosti bilo uspešnije, važno je i to koji akteri školskog rada i života učestvuju u tom procesu. Prema dobijenim rezultatima, aktivno učestvuje veći broj učenika i roditelja evidentirano je u veoma malom broju škola (uglavnom predstavnici učeničkog parlamenta i saveta roditelja učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti). Takođe, pregledom

programskih dokumenata škole uočili smo da se pomoć društvenih i stručnih institucija u postojećoj praksi svodi na korištenje kulturnih i sportskih sadržaja u lokalnoj sredini i održavanje tematskih predavanja u školi od strane stručnjaka odgovarajućih obrazovnih profila, dok se stručnjaci iz oblasti prevencije ne uključuju u proces planiranja preventivnog delovanja škole. Upravo, stručna podrška i pomoć relevantnih institucija ili pojedinaca može biti od velike pomoći nastavnicima (i stručnim saradnicima) u procesu planiranja preventivnih mera i aktivnosti. Takva pomoć je posebno važna za planiranje efektivnih intervencija na selektivnom i indikovanom nivou prevencije (pružanje različitih nivoa podrške učenicima koji su u riziku ili ispoljavaju određene oblike nepoželjnih ponašanja nije dovoljno zastupljeno u školskoj praksi, te bi ovakva pomoć relevantnih stručnjaka i institucija mogla da unapredi preventivno delovanje škole u tom domenu).

Razloge za nedovoljno ulaganje značajnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa u planiranju preventivnih mera i aktivnosti možda možemo tražiti u odredbama podzakonskih dokumenata u kojima se učenici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice pominju kao moguć i, ali ne i obavezni članovi timova za zaštitu učenika od nasilja koji ima glavnu ulogu u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti ili u nedovoljnoj osveženosti svih aktera školskog rada i života o važnosti zajedničkog delovanja u cilju postizanja što boljih preventivnih, vaspitnih i obrazovnih rezultata. Opisano stanje u školskoj praksi zahteva pokretanje svih raspoloživih resursa u cilju podsticanja, promovisanja i ostvarivanja zajedničkog delovanja i uključivanja zainteresovanih i odgovornih aktera vaspitno-obrazovnog rada u proces planiranja, realizacije i evaluacije preventivne delatnosti škole. Čak je i jedan broj nastavnika prepoznao zajedničko delovanje ključnih aktera vaspitno-obrazovnog rada škole kao moguć i način unapređivanja njene preventivne funkcije

Jedna od osnovnih pretpostavki aktivnog učenja, integracije i koordinacije aktivnosti svih značajnih subjekata školskog rada i života jeste njihovo informisanje o problemima prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, važnosti i različitim mogućnostima njihovog zajedničkog učenja u procesu ostvarivanja preventivnog delovanja škole. Pre svega, važno je stručno usavršavanje nastavnika i stručnih

saradnika, koji treba da imaju važnu ulogu u kontinuiranom podsticanju i unapređivanju saradnje i partnerskih odnosa sa drugim akterima vaspitno-obrazovnog procesa.

Osim toga, stručno usavršavanje nastavnika i drugih zaposlenih u školi treba usmeriti ka savremenim saznanjima iz oblasti prevencije različitih oblika nepoželjnih ponašanja koje bi pomoglo nastavnicima da sagledaju različite mogućnosti i načine delovanja škole na svim nivoima prevencije i u skladu sa različitim potrebama učenika. To bi im takođe pomoglo da se upoznaju sa aktuelnim saznanjima o preventivnim merama i aktivnostima za koje se, nalazima brojnih istraživanja, potvrdilo da daju pozitivne rezultate u školskoj praksi. Na primer, nalazi našeg istraživanja pokazuju da, u našoj školskoj praksi u cilju realizacije preventivnih aktivnosti namenjenih učenicima, nastavnici najčešće koriste predavanja i radioničarski tip rada (pri čemu predavanja procenjuju kao najefektivniju metodu), mada bi im pohađanje odgovarajućih programa stručnog usavršavanja moglo pomoći da sagledaju mogućnosti i prednosti drugih njihovih metoda rada. U prilog ocene o važnosti pažljivijeg promišljanja programa stručnog usavršavanja nastavnika u cilju njihovog osposobljavanja za uspešno preventivno delovanje, govore i rezultati istraživanja koja pokazuju da tematska predavanja ne mogu dati značajnije rezultate i da ih je potrebno kombinovati sa drugim načinima realizacije preventivnih aktivnosti, o čemu smo govorili u teorijskom delu rada.

Pregledom programa stručnog usavršavanja nastavnika, zapazili smo da preovladavaju programi iz oblasti primene različitih didaktičko-metodičkih rešenja u nastavi, dok je nešto manje zastupljena oblast vaspitnog rada (manji broj nastavnika ili zainteresovani pojedinci pohađaju akreditovane seminare o uspostavljanju discipline i pravila ponašanja u odeljenju, prevazilaženju vaspitnih problema i sl.). Iako su ove teme značajne za efektivno ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, stručno usavršavanje u oblasti prevencije pomoglo bi zaposlenima u školi da prevaziđu postojeće teškoće u planiranju, realizaciji i evaluaciji preventivnog delovanja škole. Stručno usavršavanje nastavnika u ovoj oblasti ne bi doprinelo samo tome da nastavnici sagledaju potrebu i važnost prevencije, kao i različite načine ostvarivanja preventivnog delovanja škole, već i da uvide da oni sami na različite načine mogu da utiču na sprečavanje javljanja ili pojavu nepoželjnih ponašanja učenika (svojim ponašanjem,

odnosom prema učenicima i drugim članovima školskog kolektiva i sl.) Dakle, na taj način doprinelo bi se jačanju kompetencija nastavnika u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja učenika i njihovom osnaživanju da se ozbiljnije posvete ovom problemu koji je sastavni deo njihovog svakodnevnog rada.

U ovom kratkom osvrtu na prikaz i analizu rezultata istraživanja izdvojili smo one probleme i pitanja koja smatramo ključnim za dalje unapređivanje preventivnog delovanja škole. Kao zaključni osvrt na ostvarivanje preventivnog delovanja škole u postojećoj praksi nameće se utisak da nije dovoljno zastupljen integrisani pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika. Ovakav zaključak može se objasniti rezultatima našeg istraživanja koji ukazuju da učenici i roditelji, a i većina nastavnika (u samo jednoj školi učestvuju svi nastavnici u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti) nije dovoljno uključena u proces ostvarivanja preventivne funkcije škole. Takođe, preventivno delovanje škole uglavnom se ostvaruje na nivou univerzalne prevencije, dok su aktivnosti koje treba da se preduzimaju u cilju pružanja pomoći i podrške učenicima sa problemima u ponašanju nedovoljno razrađene i u većem broju škola svode se na individualni savetodavni rad sa učenikom i njegovim roditeljima.

Razlozi za takvo stanje mogu biti brojni, po čemu od nedovoljno jasne, precizne i razrađene podzakonske regulative, preko teškoća u vremenskoj i prostornoj organizaciji rada škole, do nedovoljne motivisanosti i znanja naučnijih subjekata vaspitno-obrazovnog rada koji treba aktivno, odgovorno i posvećeno da sudeluju u svim fazama procesa prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. U cilju prevazilaženja postojećih teškoća u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti i unapređivanja preventivnog delovanja škole, pažnju treba usmeriti na nekoliko, za nas, ključnih problema. Pre svega, već smo pominjali da je jedan od osnovnih preduslova unapređivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika razvijanje svesti svih učesnika školskog rada i života o značaju i mogućnostima ostvarivanja preventivne (i vaspitne) uloge škole. Još jednom ponavljamo, da bi se to postiglo neophodno je informisanje svih naučnijih aktera školskog rada i života o različitim pitanjima vezanim za prevenciju nepoželjnih ponašanja učenika (uzroci nepoželjnih ponašanja, mere koje se mogu preduzeti da bi se spremlilo javljanje nepoželjnih ponašanja, uloga učenika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole, uloga porodice i naučaj saradnje sa školom

itd.). Osim informisanja, potrebno je osmišljavanje različitih načina učešća roditelja i drugih značajnih aktera školskog rada i života u ostvarivanju preventivnog delovanja škole, kao i njihovo informisanje o tome, što im pruža priliku da odaberu one načine angažovanja koji najviše odgovaraju njihovim potrebama i mogućnostima. Takođe, veoma je važno da škola preuzme inicijativu u uspostavljanju različitih oblika saradnje sa institucijama koje se bave problemom prevencije nepoželjnih ponašanja (fakultetima, zdravstvenim ustanovama itd.), što joj može biti značajna pomoć u planiranju preventivnih aktivnosti prilagođenih različitim potrebama i problemima učenika.

Pomenuli smo samo neke mogućnosti kojima se može doprineti stvaranju uslova za uspešnije integrisano preventivno delovanje u školskom kontekstu. Da bi te mogućnosti prerasle u školsku realnost, ne smemo zanemariti činjenicu da delovanje škole u bilo kom pravcu mogu ograničavati materijalno-tehnički uslovi koji u našoj sredini nisu povoljni. Pored toga, a povezano sa tim, jeste pitanje da li se i na koji način može uticati na motivisanost nastavnika, pa i roditelja i različitih društvenih subjekata, da se ozbiljnije posvete ovom problemu. U tom smislu, potrebno je razvijanje i jačanje opšte društvene svesti (putem različitih aktivnosti u školi i lokalnoj zajednici) o važnosti prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih, što bi mogao biti značajan podsticaj uključivanju svih relevantnih društvenih subjekata u proces njenog ostvarivanja.

Na kraju treba naglasiti da je neophodan podržavajući kontekst, od lokalnog do šireg društvenog, kako bi se u potpunosti iskoristio potencijal škole u složenom preventivnom delovanju. To znači, da osim toga što je važno planiranje rada i razvoja škole, jačanje stručnih kompetencija zaposlenih u školi, pomoć i podrška stručnjaka van škole u koncipiranju i realizaciji školskih aktivnosti, uspostavljanje saradnje sa porodicom učenika itd., neophodno je da svi relevantni društveni faktori preuzmu deo svoje odgovornosti. Iako je, zbog njene osnovne funkcije, uloga škole u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika od izuzetnog značaja, škola je samo deo društvenog sistema i efekti školskog rada (u celini i u izdvojenim segmentima školske delatnosti) uvek zavise od obeležja šireg društvenog konteksta.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Nepoželjna ponašanja dece i mladih, kao i njihova prevencija, predmet su velikog broja istraživanja koja se bave različitim aspektima ovog društvenog problema. Rezultati brojnih istraživanja ukazuju da primenom određenih preventivnih mera i aktivnosti mogu da se ostvare manji ili veći pozitivni uticaji na ponašanje dece i mladih. Dok rezultati jednih istraživanja govore u prilog efektivnosti pojedinih preventivnih aktivnosti, druga istraživanja pokazuju da se njihovom primenom ne ostvaruju značajni rezultati u sprežavanju javljanja i razvijanja nepoželjnih ponašanja. Efektivnost preventivnih mera i aktivnosti može zavistiti od kvaliteta procesa njihovog planiranja, implementacije, realizacije i praćenja, te se u tom svetlu mogu posmatrati različiti nalazi o njihovoj delotvornosti.

Sa druge strane, problem nepoželjnih ponašanja i prevencije jeste veoma kompleksan, usled čega se ne mogu očekivati jednoznačni rezultati. Složenost ovog društvenog problema ogleda se, pre svega, u teškoći definisanja samih nepoželjnih ponašanja koja mogu da se manifestuju na različite načine i različitim intenzitetom, te se ovim pojmom obuhvata široka lepeza ponašanja koja odstupaju od prihvaćenih društvenih normi i čestna su po samog polinioca, a u izvesnim slučajevima se njihovim ispoljavanjem ugrožavaju prava i bezbednost drugih ljudi. Za ovu grupu ponašanja u stručnoj literaturi koriste se različiti termini, kao što su antisocijalna ponašanja, maloletnička delinkvencija, poremećaji ponašanja itd. U suštini, svi ovi pojmovi odnose se na ponašanja koja imaju jednu zajedničku odliku, a to je da se njima narušavaju prihvaćene norme ponašanja i vrednosti jednog društva. Međutim, svaki od ovih termina obuhvata ponašanja koja se odlikuju određenim specifičnim karakteristikama, usled čega zahtevaju drugačiji tretman u cilju ostvarivanja odmerenog, prilagođenog i dovoljno osetljivog preventivnog delovanja škole i drugih društvenih subjekata.

Sama priroda nepoželjnih ponašanja je veoma kompleksna na šta ukazuje njihova etiologija koja je, takođe, veoma složena i uslovljena delovanjem različitih faktora rizika koji predstavljaju nepovoljne okolnosti ili uslove koji pogoduju javljanju i razvoju nepoželjnih ponašanja, a mogu da proistiku iz detetovih individualnih karakteristika, odlika porodičnih odnosa i uslova porodičnog života, uticaja vršnjaka i

obeležja školskog rada i života. Da bi se delovanje faktora rizika umanjilo ili eliminisalo, važno je identifikovati faktore zaštite koji proizlaze iz pozitivnih uticaja porodice, vršnjaka, škole, ali i ličnih snaga pojedinca koje mu pomažu da prevaziđe nepovoljne uslove života, tj. delovanje faktora rizika.

U stručnoj literaturi, jedan od najzastupljenijih pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih zasniva se na identifikaciji rizičnih i zaštitnih činilaca i preduzimanju mera i aktivnosti putem kojih se slabiti dejstvo rizičnih i jačati zaštitni faktori. Prevencija treba da je usmerena na podsticanje prosocijalnih oblika ponašanja i sprečavanje razvijanja različitih formi neprilagođenih i neprihvatljivih ponašanja. U njenom ostvarivanju škola može da ima veoma važnu ulogu. Ona, svojim vaspitnim i obrazovnim radom, ostvaruje i svoje preventivno delovanje. Osim toga, u školi se mogu planirati i realizovati aktivnosti kojima je osnovni i primarni cilj prevencija određenih oblika nepoželjnih ponašanja. Takođe, zaposleni (nastavnici, stručni saradnici), zahvaljujući svojim profesionalnim kompetencijama, mogu da daju značajan doprinos identifikaciji potencijalnih rizika za javljanje nepoželjnih ponašanja kod učenika i zaštitnih faktora i, u skladu sa tim, preduzimanju osmišljenih, isplaniranih, odmerenih, svrsishodnih preventivnih mera i aktivnosti. Škola nije uvek u mogućnosti da utiče na negativno dejstvo faktora rizika, ali zato može da deluje na jačanje zaštitnih faktora u svojoj sredini, tako što se predstavlja podržavajućim i podsticajno okruženjem, razvijati životne veštine učenika koje se im pomognu i da se lakše izbore za različitim nepovoljnim uticajima tokom svog odrastanja itd.

Škola svoje preventivno delovanje može da ostvaruje kroz različite aktivnosti namenjene učenicima, nastavnicima, roditeljima, kojima se podstiče razvijanje i jačanje njihovih kompetencija i doprinosi unapređivanju njihovih interpersonalnih odnosa, što se može smatrati značajnim preduslovom efektivnog ostvarivanja preventivnog delovanja škole. Aktivno učestvovanje učenika, nastavnika i roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, kao i praćenju postignutih rezultata, predstavlja važnu pretpostavku uspešne prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

Takođe, kao značajna pretpostavka izdvaja se zakonska i programska osnova preventivnog rada škole kojom se postavljaju temelji i definiše pravac njenog preventivnog delovanja. Dok se zakonskom regulativom u oblasti obrazovanja

postavljaju osnove vaspitno-obrazovnog rada škole (i ostvarivanja njene preventivne funkcije), u podzakonskim dokumentima se, razradom i konkretizacijom zakonskih odredbi, propisuju mere koje škola treba da sprovodi u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Propisane mere i aktivnosti mogu da se odnose na sprečavanje različitih oblika nasilja i drugih nepoželjnih ponašanja, kao i na podsticanje prosocijalnih ponašanja dece i mladih.

Da bi prevencija nepoželjnih ponašanja učenika zaživela u školskoj praksi nisu dovoljni zakonski i podzakonski propisi i rešenja, već je potrebno osigurati uslove za njihovu primenu i sprovođenje u realnim školskim uslovima, što se postiže programiranjem vaspitno-obrazovnog rada škole. Svaka aktivnost u školi mora biti pažljivo isplanirana i pripremljena, tako da i preventivne aktivnosti treba da prođu kroz ključne faze vaspitno-obrazovnog procesa: planiranje i programiranje, realizaciju, praćenje i unapređivanje. Programska dokumenta koja se izrađuju u školi mogu da sadrže različite aktivnosti putem kojih se ostvaruje preventivno delovanje škole, a koje su tako osmišljene da uvažavaju različite potrebe značajnih aktera školskog rada i života, uključujući i mogućnosti njihovog aktivnog učešća u prevenciji nepoželjnih ponašanja.

Za efektivno preventivno delovanje škole važno je da bude dobro isplanirano i u skladu sa tim realizovano, za šta je potrebna adekvatna stručna osposobljenost nastavnika koja se stiče kroz različite oblike stručnog usavršavanja putem kojih se nastavnici upoznaju sa teorijskim saznanjima i rezultatima istraživanja u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Zapravo, stručno usavršavanje treba da bude u funkciji razvijanja različitih kompetencija nastavnika koje im pomažu da spremnije i adekvatnije odgovore na sve složenije zahteve svog poziva, što, između ostalog, zahteva uvažavanje potreba različitih kategorija učenika.

Polazeći od saznanja koja upućuju na zaključke da škola, kao najznačajniji društveni činilac vaspitanja i obrazovanja, raspolaže značajnim kapacitetima da sistematski, planski i stručno ostvaruje svoje preventivno delovanje, u istraživanju koje smo sproveli nastojali smo da sagledamo ostvarivanje preventivne funkcije škole u postojećoj praksi. Ovim istraživanjem pokušali smo da napravimo jedan obuhvatan prikaz ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, tako što smo istraživanje

sproveli na tri nivoa: analiza zakonskih i podzakonskih dokumenta, analiza programskih dokumenata koja se izrađuju na nivou škole, ispitivanje mišljenja i stavova nastavnika o ovom problemu. U daljem tekstu izdvojeni su najznačajniji rezultati istraživanja.

U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) i Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013) definisana su i uređena sva ona pitanja koja su od značaja za osiguranje kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa. Za ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika, kao sastavnog dela vaspitnog i obrazovnog rada škole, veoma su značajne odredbe zakona kojima se uređuju odnosi, prava, obaveze, odgovornosti značajnih aktera školskog rada i života; afirmaciju razvojne, uzrasne i individualne potrebe učenika itd. Međutim, u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja samo se u jednom članu zakona pominju preventivne aktivnosti, dok se u Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju o prevenciji govori u četiri člana zakona kojima se propisuje da mere prevencije treba da line sadržaj razvojnog plana škole; da program prevencije treba da lini sastavni deo školskog programa i da se ostvaruje kroz nastavne i vannastavne aktivnosti i putem saradnje svih značajnih aktera školskog rada i života; da prevencija nasilja, narkomanije, maloletničke delinkvencije treba da se realizuje putem programa sportskih aktivnosti.

U podzakonskim dokumentima (*Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, 2005; *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2007; *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje*, 2010) kojima se reguliše ostvarivanje preventivnog delovanja škole, fokus je na preventivnim merama i aktivnostima koje škola treba da realizuje u cilju sprežavanja, javljanja, ponavljanja i girenja nasilja. U ovim dokumentima definisani su postupci koji se preduzimaju u slučajevima nasilja (interventne mere), ali su date i preporuke i smernice za realizaciju preventivnih aktivnosti. Jedno od najvažnijih pitanja koje je regulisano podzakonskim dokumentima u ovoj oblasti tiše se propisivanja obaveze škole da izradi program zaštite učenika od nasilja i da formira tim za zaštitu učenika od nasilja. Program prevencije, tj. program zaštite učenika od nasilja treba da je usklađen sa potrebama konkretne škole. U njegovoj izradi i realizaciji predviđenih mera i aktivnosti važnu ulogu ima tim za zaštitu učenika od nasilja u čiji rad mogu da budu

ukljućeni ućenici i roditelji. U ovim podzakonskim dokumentima zaposleni u űkolama mogu nać i predloge preventivnih mera i aktivnosti.

Ono űto je, takoće, vaćno istać i, a űto je u ovim dokumentima izdvojeno kao osnovni cilj preventivnih i interventnih aktivnosti, tiće se prepoznavanja potrebe stvaranja bezbednog i podsticajnog okrućenja za rad i boravak ućenika u űkoli. Specifićni ciljevi intervencije i prevencije odnose se na razvijanje i negovanje tolerancije, uvaćavanja i poćovanja drugih; unaprećivanje kompetencija za nenasilno reagovanje i prepoznavanje razlićitih oblika nasilja; ukljućivanje svih intetresnih grupa u proces izrade programa prevencije itd. Postavljanje ovakvih ciljeva smatramo znaćajnim stoga űto jedno takvo okrućenje ñ podsticajno, bezbedno, tolerantno, uvaćavajuće ñ predstavlja osnovu ostvarivanja preventivnog delovanja űkole.

Analizom programskih dokumenata űkole (razvojnih planova, godićnjih planova rada űkole i programa zaćgite ućenika od nasilja) doćli smo do sledećih podataka o planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u űkolskoj praksi.

Najpre, analizom razvojnih planova osnovnih űkola ustanovili smo da su prevashodno planirane mere i aktivnosti koje su usmerene na unaprećivanje kvaliteta nastave i vannastavnih aktivnosti (primena savremenih nastavnih metoda, raznovrsnija ponuda vannastavnih aktivnosti i sl.); ukljućivanje roditelja u rad i ćivot űkole i razvijanje partnerskih odnosa sa porodicom; strućno usavrćgavanje nastavnika itd. U razvojnim planovima većine űkola, prevencija se ne navodi kao jedan od razvojnih ciljeva, niti se u planiranju razlićitih mera i aktivnosti pominje ostvarivanje ili unaprećivanje preventivnog delovanja űkole. Samo je u pojedinim razvojnim planovima istaknuta potreba za razvijanjem i unaprećivanjem preventivnih aktivnosti űkole (prevencija razlićitih oblika nepoćheljnih ponaćanja pominje se u pet razvojnih planova űkola).

Iako se unaprećivanjem razlićitih segmenata ili podrulja vaspitno-obrazovnog rada űkole doprinosi ostvarivanju njenog preventivnog delovanja, moće se zakljućiti da planiranje aktivnosti kojima je osnovni ili primarni cilj prevencija nepoćheljnih ponaćanja ućenika nisu dovoljno zastupljene u razvojnim planovima osnovnih űkola.

U godićnjim planovima rada űkola, meću planiranim aktivnostima namenjenim ućenicima najviće su zastupljena tematska predavanja, aktivnosti kojima je cilj

razvijanje nenasilnih oblika komunikacije i informisanje učenika o njihovim pravima, obavezama i odgovornostima. Takođe, u najvećem broju škola planiraju se raznovrsne nastavne aktivnosti (slobodne aktivnosti, društveno-koristan rad, delovanje učeničkih zajednica, parlamenta i drugih i omladinskih organizacija). Međutim, u 13 godišnjih planova rada škola nađeni su podaci o planiranju izrade plana mera i aktivnosti za učenike sa problemima u ponašanju. Osim što se u polovini godišnjih planova škola ne planira ovakav vid individualizovane podrške i pomoći učenicima, kao veoma važan nalaz istraživanja izdvojili bismo činjenicu da se preventivne aktivnosti planiraju za sve učenike (na univerzalnom nivou prevencije), dok nisu planirani sadržaji kojima bi se adekvatnije odgovorilo na potrebe različitih kategorija učenika. Najzastupljeniji načini realizacije preventivnih aktivnosti jesu predavanja i radionice, dok su grupni oblici rada, upotreba multimedijalnih sredstava i sl. znatno manje zastupljeni u školskoj praksi. S obzirom na to da predavanja pružaju mogućnost istovremenog obuhvata velikog broja učenika, time se može objasniti njihova široka primena u ostvarivanju preventivnog delovanja škole.

Među aktivnostima namenjenim nastavnicima, koje su usmerene na unapređivanje njihove stručne osposobljenosti, dominira stručno usavršavanje u oblasti primene različitih didaktičko-metodičkih rešenja u nastavi, dok su ostale teme i oblasti stručnog usavršavanja, koje smatramo posebno značajnim za preventivno delovanje nastavnika (upoznavanje sa razvojnim i uzrasnim karakteristikama učenika i prirodom i mehanizmima razvoja nepoželjnih ponašanja; osposobljavanje za podsticanje razvoja socijalnih veština učenika i nenasilnih oblika komunikacije), zastupljene u planovima njihovog stručnog usavršavanja u manjem broju škola.

U najvećem broju godišnjih planova rada škola planirane aktivnosti namenjene roditeljima jesu savetodavni rad sa roditeljima i različiti obrazovni programi. Što se tiče mera usmerenih na organizaciju rada i života škole, u skoro svim godišnjim planovima rada škola predviđena se definisanje pravila ponašanja u školi, mkoja imaju važnu ulogu u procesu ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

Kada je reč o učesnicima značajnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja, može se zaključiti da učenici, nastavnici i roditelji mogu biti aktivnije uključeni u planiranje, realizaciju i evaluaciju preventivnih

mera i aktivnosti. Ovakav zaključak temeljimo na sledećim nalazima. Učelje učenika u predlaganju i pokretanju različitih aktivnosti planirano je velikim brojem godišnjih planova rada škole, dok je njihovo učelje u definisanju pravila ponašanja, poželjnih i nepoželjnih ponašanja planirano u manje od polovine godišnjih planova rada škole, a planiranje uključivanja učenika u proces definisanja nagrada i sankcija za poželjna i nepoželjna ponašanja nije evidentirano ni u jednom godišnjem planu rada škole. Međutim, osnovni problem leži u tome što u većini ovih aktivnosti učestvuju predstavnici učeničkog parlamenta, tako da za veliki broj učenika možemo reći da ne učestvuje aktivno u životu škole.

Situacija je slična i kada je u pitanju učelje nastavnika i roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Planirano je da svi nastavnici učestvuju u planiranju preventivnih mera i aktivnosti samo u jednoj školi. U svim školama predviđeno je da u planiranju ovih aktivnosti učestvuju članovi timova za zaštitu učenika od nasilja, a u 10 škola planira se učelje odeljenjskih starešina i/ili pojedinih predmetnih nastavnika. Učelje roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti predviđeno je godišnjim planovima rada polovine škola obuhvaćenih istraživanjem. Ali, u najvećem broju škola planira se učelje predstavnika saveta roditelja, tako da najveći broj roditelja ne učestvuje u ovim aktivnostima.

Pored toga što se može zaključiti da učenici i roditelji mogu znatno više biti uključeni u proces planiranja i realizacije preventivnih aktivnosti, nedovoljno je zastupljeno i njihovo učelje u evaluaciji ostvarivanja preventivnog delovanja škole. Kao članovi timova za zaštitu učenika od nasilja, planirano je da učenici učestvuju u evaluaciji procesa realizacije preventivnih aktivnosti u dve škole, a u četiri škole u vrednovanju ostvarenih rezultata nakon primene programa zaštite učenika od nasilja. Učelje roditelja (i predstavnika lokalne zajednice) u evaluaciji procesa realizacije preventivnih aktivnosti planirano je u četiri škole, a učelje u praćenju ostvarenih ishoda u 6 škola. Inače, evaluacija toka realizacije preventivnih aktivnosti i ostvarenih rezultata zabeležena je u manje od polovine godišnjih planova rada škola (evaluacija procesa u 8, a ishoda u 10 škola).

Poređenjem podataka o ostvarivanju preventivne funkcije škole koje smo dobili analizom godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja

zaključujemo da nema značajnih razlika u njihovom sadržaju kada su u pitanju planirane preventivne mere i aktivnosti. Analizom programa zaštite učenika od nasilja ustanovili smo da su u samo dve škole planirane aktivnosti za učenike koji ispoljavaju probleme u ponašanju (podučavanje nenasilnim oblicima komunikacije), što potvrđuje da se preventivno delovanje u nađoj školskoj praksi ostvaruje na univerzalnom nivou prevencije. Takođe, na osnovu upoređivanja sadržaja godišnjih planova rada škola i programa zaštite učenika od nasilja u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i školama u kojima se, osim obaveznog, primenjuje program Škola bez nasilja, utvrdili smo da ne postoje bitne razlike u preventivnim merama i aktivnostima koje su u njima planirane.

Na osnovu iskaza nastavnika, može se zaključiti da postoje izvesna neslaganja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u školskoj praksi. Najveći broj nastavnika je, kao mere koje se realizuju u školama, navodio one koje se odnose na pravila ponašanja (isticanje pravila u školskim prostorijama i upoznavanje roditelja sa njima). Tek nešto više od 50% nastavnika smatra da se u školama realizuju tematska predavanja o zdravom životu i gnetnosti puđenja, a nešto manje od polovine njih je navelo predavanja o reproduktivnom zdravlju. Međutim, analizom godišnjih planova rada škola, ova predavanja su planirana u skoro svim školama. Takođe, preko 80% nastavnika tvrdi da se učenici i roditelji informišu o pravima, obavezama i odgovornostima (u programskim dokumentima škola ova vrsta informisanja roditelja planirana je u manje od polovine škola).

Prema rečima velikog broja nastavnika (77,8%), učenici učestvuju u planiranju preventivnih aktivnosti najčešće putem delovanja učeničkog parlamenta i delovanja odeljenjskih zajednica. Nešto više od polovine nastavnika smatra da roditelji učestvuju u planiranju preventivnih aktivnosti i to putem delovanja saveta roditelja i organizovanja predavanja i radionica za roditelje.

Ukoliko bismo, na osnovu rezultata istraživanja, mogli da kađemo da postoji značajna usaglađenost između zahteva i obaveza (u pogledu ostvarivanja preventivnog delovanja škole) koje se putem podzakonskih akata postavljaju pred školom i sadržaja programskih dokumenata škole, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da između planiranih

preventivnih aktivnosti sadržanih u programskim dokumentima škole i njihove realizacije postoji ista takva podudarnost.

Ispitujući mišljenje nastavnika o važnosti različitih preventivnih mera i aktivnosti, saznali smo da većina nastavnika (preko 80%) smatra da je uloge učenika, roditelja i lokalne sredine važno ili veoma važno za efektivno preventivno delovanje škole. Oni, takođe, smatraju da je važno da i oni sami učestvuju u planiranju preventivnih aktivnosti, ali i da se stručno usavršavaju kako bi razvijali svoje kompetencije i efektivnije preventivno delovali.

U prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, prema trećini ispitanih nastavnika najbolji rezultati ostvaruju se putem tematskih radionica (i diskusija), dok nešto manje njih smatra savetodavni rad sa učenicima efektivnim preventivnim sredstvom. Oko 20% nastavnika navelo je definisanje pravila ponašanja u školi i ostvarivanje saradnje sa roditeljima kao preventivne mere i aktivnosti koje u najvećoj meri doprinose preventivnom delovanju škole.

Važan nalaz istraživanja govori o tome da veliki broj nastavnika (preko 90%) nije naveo izradu plana mera i aktivnosti za učenike sa problemima u ponašanju, razvijanje nenasilne komunikacije i socijalnih veština ili delovanje učeničkih organa kao mere koje najviše doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika. Već smo govorili o tome da nalazi brojnih istraživanja pokazuju da se pomenutim merama i aktivnostima ostvaruju pozitivni rezultati.

Problemi sa kojima se nastavnici suočavaju u ostvarivanju preventivnog delovanja odnose se na nezainteresovanost roditelja (ali i učenika), prostornu i vremensku organizaciju rada škole, nezainteresovanost nastavnika za planiranje i realizaciju preventivnih aktivnosti. Nastavnici smatraju da se unapređivanju preventivnog delovanja škole može doprineti ostvarivanjem zajedničkog delovanja značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada i kvalitetnije saradnje sa roditeljima i lokalnom zajednicom; organizacijom radionica, diskusija i predavanja za učenike; stručnim usavršavanjem nastavnika itd.

Upoređujući odgovore nastavnika dobijene u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i u školama koje, pored obaveznog, ostvaruju program Škola bez nasilja, dolazi se do zaključka da nema značajnijih razlika

u njihovim stavovima i mišljenju o problemu prevencije u školi. Jedino, nastavnici zaposleni u školama koje primenjuju program Škola bez nasilja pridaju veći značaj definisanju pravila ponašanja u školi. Takođe, oni u značajno većem broju smatraju da njihovo stručno usavršavanje može doprineti unapređivanju preventivnog delovanja škole.

Sagledavajući dobijene rezultate istraživanja, zaključujemo da integrisani pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, koji podrazumeva aktivno učešće učenika, nastavnika, roditelja i lokalne sredine u ostvarivanju preventivnog delovanja prilagođenog različitim potrebama učenika, nije dovoljno zastupljen u školskoj praksi. Može se postaviti i pitanje da li je i uolikoj meri proces planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti usaglašen sa kriterijumima efektivnih programa prevencije koji su ustanovljeni na osnovu opsežnih istraživanja naučno zasnovanih i delotvornih programa.

Na osnovu podataka do kojih smo došli u ovom istraživanju, zaključujemo da bi unapređivanje preventivnog delovanja škole moglo ići u nekoliko pravaca. Krupan korak bi bio očekivati izmene zakonskih rešenja kojima bi se znatno jasnije istakla preventivna funkcija škole, ali je sasvim moguće planiranje preventivnih mera i aktivnosti usaglasiti sa procenom stanja u školi i njenim potrebama i mogućnostima, time bi se (bar donekle) osigurala njihova realizacija. Takođe, veoma je važno da se preventivno delovanje škole zasniva na raznovrsnim preventivnim merama i aktivnostima za koje je, na osnovu naučnih i empirijskih nalaza, potvrđeno da daju pozitivne rezultate. Unapređivanjem stručnog usavršavanja nastavnika u ovoj oblasti moglo bi se doprineti ne samo efektivnijem planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti, nego i aktivnijem učešću učenika i roditelja, što predstavlja još jedan važan zadatak škole u unapređivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

Na kraju, smatramo važnim da ukažemo na izvesna ograničenja obavljenog istraživanja. Na osnovu predmeta istraživanja koji proizilazi iz veoma široko i kompleksno postavljene teme rada, postavili smo istraživanje kojim smo dobili jednu opštu sliku preventivnog delovanja u našoj školskoj praksi (što je značajno s obzirom na to da ovakva vrsta istraživanja nije do sada sprovedena kod nas), ali nismo dublje sagledali pojedine probleme o kojima smo govorili. Možda bi konkretniji, specifičiji

pristup temi vodio istraživanju kojim bismo dobili konkretnije odgovore na pitanja o različitim problemima planiranja i realizacije pojedinih segmenata preventivnog rada škole. Na kraju, nadamo se da će pokušaj da sagledamo pitanja i probleme ostvarivanja preventivne funkcije škole dati doprinos razvoju pedagoške teorije, posebno Školske pedagogije, u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

LITERATURA:

- Arthur, M.W., Hawkins, J.D., Polard, J.A. , Catalano, R.F. & Baglioni Jr., A.J. (2002). Measuring Risk and Protective Factors for Substance Use, Delinquency, and Other Adolescent Problem Behaviors. *Evaluation Review*, Vol. 26, No. 6, 575-601.
- Banathy, B.H. (1991). *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- BanLur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bartol, C.R. (2008). Resilience and Antisocial Behavior. In C.R. Bartol & A.M.Bartol (eds.), *Current Perspectives in Forensic Psychology and Criminal Behavior* (pp.81-.95). Sage Publications.
- Bađi, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bear, G.(2010). Discipline: Effective School Practices, National Association of School Psychologists. Retrieved from www.nasponline.org/.../Effective_School_Discipline
- Beelmann, A. and Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, Vol.18, No.3, 603-610.
- Bendixen, M., Endersen, I.M & Olweus, D. (2008). Joining and Leaving Gangs: Selection and Facilitation Effects on Self-Reported Antisocial Behaviour in Early Adolescence. *European Journal of Criminology*, Vol. 3, No.1, 85-114.
- Bergeron, J.L., Nolan, R.F., Yong, D., White, B. (2013). Interpersonal Skills Training With At-Risk High School Students. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 3, 1-10.
- Beveridge, S. (2005). *Children, Families and Schools: Developing Partnerships for Inclusive Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007): *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K.J., Williams, L., Greenwood, C.R. & Parker, R. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, Vol. 42, No. 2, 39-55.
- Brandt, D. (2006). *Delinquency, Development, and Social Policy*. Yale University Press.
- Browne, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C., & Majumdar, G. (2004). Effective/efficient mental health programs for school-age children: a synthesis of reviews. *Social Science and Medicine*, Vol. 58, No. 7, 1367-1384.

Bryan, J. and Henry, L. (2012). A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of Counseling & Development*, Vol.90, 408-420.

Campbell, S.B., Shaw, D.S. & Gilliom, M. (2000): Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, Vol. 12, No. 3, 468-488.

Catalano, R., F., Berglund, M. R., Ryan, R. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, Vol. 5, No. 1.

Ching, G.S. (2012). Looking into the issues of rewards and punishment in students. *International Journal of Research Studies in Psychology*, Vol. 1, No. 2, 29-38.

Christenson, S.L, Godber, Y. & Anderson, A.R. (2005). Critical Issues Facing Families and Educators. In E.N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, and H. J. Walberg (eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 21-40). New York: Teachers College Press.

Christle, C.A., Nelson, C.M. & Jolivette, K. (n.d.). Prevention of Antisocial and Violent Behavior in Youth: A Review of Literature. Retrived from <http://www.edjj.org>.

Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D. et al., (1993). The science of Prevention: A Conceptual Framework and Some directions for a National Research Program. *American Psychologist*, Vol. 48, No. 10, 1013-1022.

Connor, D.F. (2004). *Aggression and antisocial Behavior in Children and Adolescents: Research and Treatment*. New York: The Guilford Press.

Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: a review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol 16, No. 3, 131-144.

Cotmor, R. (2004). Organisational Competence: The Study of a School Council in Action. *Children & Society*, Vol. 18, No.1, 53-65.

Davis-Kean, P.E. & Eccless, J.S. (2005). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations. In E.N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, and H. J. Walberg (eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 57-77). New York: Teachers College Press.

Dejanović, V. (1999). Participacija mladih - uvodna razmatranja. U Peđić, M., Branković, B., Tomanović-Mihajlović, S. i Dejanović, V. (ur.). *Participacija mladih pod lupom* (str. 9-44). Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.

Dishion, T.J. & Andrews, D.W. (1995). Preventing Escalation in Problem Behavior With High-Risk Young Adolescents: Immediate and 1-Year Outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 63, No. 4, 538-548.

Dodge, K.A. (2009). Community intervention and public policy in the prevention of antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 50, No. 1-2, 194-200.

Doll, B. & Lyon, M.A. (1998). Risk and Resilience: Implications for the Delivery of Educational and Mental Health Services in School. *School Psychology Review*, Vo. 27, No. 3, 348-361.

Domitrovich, C.E., Gest, S. D., Gill, S., Jones, D. & DeRousie, R.S (2009). Individual Factors Associated With Professional Development Training Outcomes of the Head Start REDI Program. *Early Education and Development*, Vol. 20, No. 3, 402-430.

Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Greenberg, M.T. et al. (2010). Integrated Models of School-Based Prevention: Logic and Theory. *Psychology in the School*, Vol. 47, No.1, 71-85.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P. & Pachan, M. (2010): A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 45, No. 3-4, 294-309.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, Vol. 82, No. 1, 405-432.

Edoald, T. (2005): Definitional and Classification Issues in Antisocial Behavior. University of Oxford: Department of Social Policy and Social Work. Retrieved from www.rikoksentorjunta.fi/material/.../rtn/rtn/.../Triin_Edoald_Virossa.do

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., Bridget C. Murphy, B.C., Losoya, S.H. & Guthrie, I.K. (2001): The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development*, Vol. 72, No. 4, 1112-1134.

Emmer, E.T. & Stough, L.M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychology*, Vol. 36, No. 2, 103-112.

Evans, M.P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and, community engagement. *Teaching Education*, Vol. 24, No. 2, 123-133.

Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, Vol.76, No. 9, 701-712.

Epstein, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Press.

Fan, W. & Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, Vol. 30, No.1, 53-74.

Farrington, D.P. (1996). The Explanation and Prevention of Youthful Offending. In P.Cordela and L.J. Siegel (eds.): *Readings in Contemporary Criminological Theory* (257-272). Boston, Mass: Northeastern University Press.

Farrington, D.P. (2006). Childhood Risk Factors and Risk-Focussed Prevention. In M.Maguire, R. Morgan and R.Reiner (Eds.): *The Oxford Handbook of Criminology* (602-640). (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2008). *Saving children from a life of crime: early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.

Fellegi, B. (2004): Which school related factors are associated with delinquency? Can bullying and delinquency be prevented in school programmes? Retrived from www.fellegi.hu/files/Essay/Essay_Psych_4.pdf

Fergus, S. & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent Resilience: Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, No.26, 399-419.

Fredericks, J.A. & Eccles, J.S. (2006). Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science*, Vol. 10, No. 3, 132-146.

Froiland, J.M., Peterson, A. & Davison, M.L. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, Vol.34, No.1, 33-50.

Gable, R.A., Hester, P.H., Rock, M.L. & Hughes, K.G. (2009). Back to Basics : Rules, Praise, Ignoring, and Reprimands Revisited. *Intervention in School and Clinic*, Vol.44, No.4, 195-205.

Gardner, T.W. & Dishion, T.J. (2008). Adolescent self-Regulation as Resilience: Resistance to Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 36, No. 2, 273-284.

Gavin, L. E., Catalano, R. F., David-Ferdon, C., Gloppen, K. M., & Markham, C. M. (2010). A review of positive youth development programs that promote adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 46, No. 3, 75-91.

Gilman, R., Meyers, J. & Perez, L. (2004). Structured Extracurricular Activities among Adolescents: Findings and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, Vol. 41, No.1, 31-41.

Gottfredson, D.C., Cross, A. & Soule, D.A. (2007). Distinguishing Characteristics of Effective and Ineffective Afterschool Programs to Prevent Delinquency and Victimization. *Criminology and Public Policy*, Vol. 6, No. 2, 289-318.

- Gorman-Smith, D. (2003). Effects of Teacher Training and Consultation on Teacher Behavior Toward Students at High Risk for Aggression. *Behavior Therapy*, No.34, No. 4, 437-452.
- Greene, M.B. (2005). Reducing Violence and Aggression in School. *Trauma, Violence & Abuse*, Vol. 6, No. 3, 236-253.
- Greenwood,P. (2008). Prevention and Intervention Programs for Juvenile Offenders. *Future of Children*, Vol. 18, No. 2, 185-207.
- Gresham, F.M.; Cook, C.R., Crews, S. D. & Kern, L. (2004). Social Skills Training for Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: Validity Considerations and Future Directions. *Behavioral Disorders*, Vol. 30, No. 1, 32-46.
- Hands, C. (2013). Including all families in education: school district-level efforts to promote parent engagement in Ontario, Canada. *Teaching Education*, Vol.24, No.2, 134-149.
- Hartinger-Saunders, R.M. (2008). The History of Defining Youth: Current Implications for Identifying and Treating Delinquent Youth. *The New York Sociologist* (*The Online Journal of The New York State Sociologica*),Vol.3, 88-105. Retrived from <http://newyorksociologist.org/vol3.html>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, 81-112.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.E., & Janet Y Miller, J.Y. (1992): Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention. *Psychological Bulletin*, Vol. 112, No, 164-105.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T.I., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F., Harachi, T.W. & Cothorn, L. (2000). Predictors of Youth Violence. U.S. Department of Justice: Juvenile Justice Bulletin. Retrived from <https://www.ncjrs.gov>.
- Hawkins, J.D., van Horn, M.L. & Arthur, M.W. (2004). Community Variation in Risk and Protective Factors and Substance Use Outcomes. *Prevention Science*, Vol. 5, No. 4, 213-220.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Hebib, E. i Spasenović, V. (2011). Značaj razgranate strukture školskih aktivnosti. *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 65-80.
- Hemphill, S.A. & Smith, R. (2010). Preventing Youth Violence: What does and Doesn't Work and why? University of Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth. Retrived from <https://www.aracy.org.au>.

- Herrenkohl, T.I., Hill, K.G., Chung, I.J. , Guo, J., Abbott, R.D. & Hawkins, J.D. (2003). Protective Factors against Serious Violent Behavior in Adolescence: A Prospective Study of Aggressive children. *Social Work Research*, Vol. 27, No. 3, 179-190.
- Hinshaw, S.P. (1987): On the Distinction Between Attentional Deficits/Hyperactivity and Conduct Problems/Aggression in Child Psychopathology. *Psychological Bulletin*, Vol. 101, No. 3, 443-463.
- Homel, R. (2005). Developmental Crime Prevention. In N.Tilley (Ed.), *Handbook of Crime Prevention and Community Safety* (71-106). Collumpton, Devon, UK: Willan Publishing.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York: Springer.
- Horner, R.H. & Spaulding, S.A. (2008). Rewards. In E.M. Anderman & L.H. Anderman (eds.), *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia*. Detroit: Macmillan Reference USA.
- ICD-10: Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja: klinički opisi i dijagnostička uputstva* (1992). Beograd: Zavod za uĉbenike i nastavna sredstva.
- Institute of Medicine (1994). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. Washington: National Academies Press.
- Iviĉ, I., Peĉikan A. i Antiĉ, S. (2001). *Aktivno uĉenje: priručnik za primenu metoda aktivne nastave (uĉenja)*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jensen, E. (1995). *Super nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno uĉenje*. Zagreb: Educa.
- Justicia, F., Benitez, J.L., Pichardo, M.C., Fernandez, E., Garcia, T. & Fernandez, M. (2006). Towards a New Explicative Model of Antisocial Behaviour. *Eletronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 4(2), No. 9, 131-150.
- Kennedy, I. et al., (2002): *Genetics and Human behaviour: the ethical context*. London: Nuffield Council on Bioethics.
- Kern, L. & Clemens, N.H. (2007). Antecedent Strategies to Promote Appropriate Classroom Behavior. *Psychology in the Schools*, Vol. 44, No.1, 65-75.
- Kincaid, D., Childs, K., Blase, K.A. & Wallace, F (2007). Identifying Barriers and Facilitators in Implementing Schoolwide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 9, No. 3, 174-184.
- Knoff, H.M. (2012). *School Discipline, Classroom Management & Student Self-Management: A PBS Implementation Guide*. USA: Corwin (A Sage Company).

Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vrginac: Vrginac škola za obrazovanje vaspitača.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Laan, A.M., Veenstra van der, R., Bogaerts, S., Verhulst, F.C., Ormel, J. (2010). Serious, Minor, and Non-Delinquents in Early Adolescence: The impact of Cumulative Risk and Promotive Factors. The TRAILS Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 38, No. 3, 339-351.

Lalić i Vučetić, N. i Spasenović, V. (2007). Nagradivanje i kažnjavanje dece različitog socijalnog ponašanja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, br. 2, 367-382.

Lane, K.L., Kalberg, J.R., Bruhn, A.L., Mahoney, M.E. & Driscoll, S.A. (2008). Primary prevention Programs at the Elementary Level: Issues of Treatment Integrity, Systematic Screening, and Reinforcement. *Education and Treatment of Children*, Vol. 31, No. 4, 465-494.

Lane, K.L., Capizzi, A.M., Fisher, M.H. & Ennis, R.P. (2012). Secondary Prevention Efforts at the Middle School Level: An Application of the Behavior Education Program. *Education and Treatment of Children*, Vol. 35, No. 1, 51-90.

Lang, M. & Fox, L. (2004). Breaking With Tradition: Providing Effective Professional Development for Instructional Personnel Supporting Students with Severe Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, Vol.27, No.2, 163-173.

Lassen, S.R., Steele, M.M. & Sailor, W. (2006). The Relationship of School-Wide Positive Behavior Support to Academic Achievement in an Urban Middle School. *Psychology in the Schools*, Vol. 43, No. 6, 701-712.

Lauber, M. (2004). Primary Prevention and Social Skills Training. Georgia State University: Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management. Retrieved from <https://www.researchgate.net>.

Leithwood, K. (2009). Four key policy questions about parent engagement recommendations from the evidence. In R. Deslandes (ed.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-Community Partnerships* (pp. 8-21). New York: Routledge.

Lewis, T.J., Jones, S.E.L., Horner, R.H. & Sugai, G. (2010). School-Wide Positive Behavior Support and Students with Emotional/Behavioral Disorders: Implications for Prevention, Identification and Intervention. *Exceptionality*, Vol. 18, No. 2, 82-93.

Lochman, J.E. (1995). Screening of Child Behavior Problems for Prevention Programs at School Entry. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 63, No. 4, 549-559.

Loney, B.R. & Lima, E.N. (2003): Classification and Assessment. In C.A. Essau (Ed.), *Conduct and Oppositional Defiant Disorders: Epidemiology, Risk Factors, and Treatment* (pp. 3-33). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: a systematic review of randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 587, No.1, 84-109.
- Luiselli, J.K., Putnam, R.F., Handler, M.W. & Freinberg, A.B (2005). Whole-School Positive Behavior Support: Effects on Student Discipline Problems and Academic Performance. *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 2-3, 183-198.
- Maag, J.W. (2001). Rewarded by Punishment: Reflections on the Disuse of Positive Reinforcement in Schools. *Exceptional Children*, Vol. 67, No. 2, 173-186.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school: A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, Vol. 7, No. 1, 38-61.
- Mahoney, J.L. (2000). School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns. *Child Development*, Vol. 71, No. 2, 502-516.
- Mahoney, J.L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, Vol. 23, No. 2, 113-127.
- Mashburn, A.J., Pianta, R., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, Vol. 79, No. 3, 732-749.
- Masten, A.S. (2001). Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, Vol. 56, No. 3, 227-238.
- McAtamney, A. & Morgan, A. (2009). Key issues in Antisocial Behaviour. *Research in Practice*, No.5. Retrieved from [https:// www.aic.gov. au](https://www.aic.gov.au)
- McGuire, J. (2008). A review of effective interventions for reducing aggression and violence. *Philosophical Transactions of The Royal Society*, Vol 363, 2577-2597. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2606715/>
- McKevitt, B.C. & Braaksma, A.D. (2008). Best Practices in Developing a Positive Behavior Support System at the School Level. In A. Thomas and J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology V* (pp. 735-747). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- McKnight, L.R. & Loper, A.B. (2002). The Effect of Risk and Resilience Factors on the Prediction of Delinquency in Adolescent Girls. *School Psychology International*, Vol. 23, No. 2, 186-198.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Miller, G.E., Lines, C., Sullivan, E. & Hermanutz, K. (2013). Preparing Educators to Partner with families. *Teaching Education*, Vol. 24, No. 2, 150-163.

- Miller, G.E., Brehm, K. & Whitehouse, S. (1998). Reconceptualizing School-Based Prevention for Antisocial Behavior Within a Resiliency Framework. *School Psychology Review*, Vol. 27, No. 3, 364-379.
- Miramontes, N.Y., Marchant, M., Heath, M.A. & Fischer, L. (2011). Social Validity of a Positive Behavior Interventions and Support Model. *Education and Treatment of Children*, Vol. 34, No. 4, 445-468.
- Molina, S.C. (2013). Family, school, community engagement, and partnerships: an area of continued inquiry and growth. *Teaching Education*, Vol. 24, No. 2, 235-238.
- Murray, J., Irving, B., Farrington, D.P., Colman, I. & Bloxsom, C.A.J. (2010). Very Early Predictors of Conduct Problems and Crime: Results from a National Cohort Study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 51, No.11, 1198-1207.
- Murray, J. & Farrington, D.P. (2010). Risk Factors for Conduct Disorder and Delinquency: Key Findings From Longitudinal Studies. *Canadian Journal of Psychiatry*, Vol. 55, No. 10, 633-640.
- Muhić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What Works in Prevention: Principles of Effective Prevention Programs. *American Psychologist*, Vol. 58, No. 6/7, 449-456.
- Nelson, J.R., Stage, S., Duppong-Hurley, K., Synhorst, L. & Epstein, M.H. (2007). Risk Factors Predictive of the Problem Behavior of Children at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, Vol. 73, No. 3, 367-379.
- Olsson, C.A., Bond, L., Burns, J.M., Vella-Brodrick, D.A., & Sawyer, S.M. (2003). Adolescent Resilience: A Concept Analysis. *Journal of Adolescence*, Vol. 26, No. 1, 1-11.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Čkolska knjiga.
- Oswald, K., Safran, S. & Johanson, G. (2005). Preventing Trouble: Making Schools Safer Places Using Positive Behavior Supports. *Education & Treatment of Children*, Vol. 28, No. 3, 265-278.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S.A., Wojslawowicz, J.C., Buskirk, A.A., Cicchetti, D. (Ed) & Cohen, D.J. (Ed) (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In *Developmental psychopathology, Vol 1: Theory and method* (2nd ed., 419-493). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Partin, T.C.M., Robertson, R.E., Maggin, D.M., Oliver, R.M. & Wehby, J.H. (2010). Using Teacher Praise and Opportunities to Respond to Promote Appropriate Student Behavior. *Preventing School Failure*, Vol. 54, No. 3, 172-178.
- Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P., Redding, S. & Walberg, H.J. (eds.) (2005a). School Family Partnerships: Enhancing the Academic, Social, and Emotional Learning of

Children. In *School–Family Partnerships for Children’s Success* (pp.1-21). New York: Teachers College Press.

Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P., Redding, S. & Walberg, H.J. (eds.) (2005b). *School–Family Partnerships: Dimensions and Recommendations*. In *School–Family Partnerships for Children’s Success* (181-189). New York: Teachers College Press.

Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D. & Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 2, 329-335.

Pavri, S. (2004). General and Special Education Teachers' Preparation Needs in Providing Social Support: A Needs Assessment. *Teacher Education and Special Education*, Vol. 27, No. 4, 433-443.

Pearce, N.J. & Larson, R.W. (2006): How Teens Become Engaged in Youth Development Programs: The Process of Motivational Change in a Civic Activism Organization. *Applied Developmental Science*, Vol. 10, No. 3, 121–131.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Pianta, R.C. (2011). Individualized and Effective Professional Development Supports in Early Care and Education Settings. *Zero to Three*, Vol. 32, No.1, 4-10.

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.

Popović-Ĺitić, B. i Ĺunić-Pavlović, V. (2005). *Prevenција prestupništva dece i omladine*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Pedagoško društvo Srbije.

Prior, D. & Paris, A. (2005): *Preventing Children’s Involvement in Crime and Anti-Social Behaviour: A literature Review*. University of Birmingham: Institute of Applied Social Studies. Retrived from www.dera.ioe.ac.uk/5557/1/RR623.pdf

Prout, A. (2002). Researching Children like Social Actors: an Introduction to the Children 5-16 Programme. *Children and Society*. Vol. 16, No. 2, 67-76.

Reddy, L. A., Newman, E., De Thomas, C. A., & Chun, V. (2009). Effectiveness of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: a meta-analysis. *Journal of School Psychology*, Vol. 47, No. 2, 77-99.

Reynolds, A.J. & Clements, M. (2005). Parental Involvement and Children’s School Success. In E.N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (eds.), *School–Family Partnerships for Children’s Success* (pp.109-131). New York: Teachers College Press.

Roberts, H., Liabo, K., Lucas, P., Dubois, D. & Sheldon, T.A. (2004): Mentoring to reduce antisocial behavior in childhood. *British Medical Journal*, Vol. 328 (7438), 512-514. Retrived from www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/issues/118420

Roosa, M.W. et al. (2002). Cultural /Ethnic Issues and the Prevention Scientist in the 21st Century. *Prevention and treatment*, Vol. 5, No. 1, Art.5. Retrived from <http://psycnet.apa.org.proxy.kobson.nb.rs/>

- Rowe, F., Stewart, D. & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, Vol. 107, No.6, 524- 542.
- Rubin, K.H.; Coplan, R.J. & Bowker, J.C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, Vol. 60, No. 1, 141-171.
- Saifer, S., Baumann, M., Isenberg, J.P. & Jatongo, M.R. (2001). *Individualizovani pristup podučavanju*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Sanders, M.G. (2003). Community Involvement In Schools: From Concept to Practice. *Education and Urban Society*, Vol. 35, No. 2, 161-180.
- Scott, T.M., Nelson, C.M. & Liaupsin, C.J. (2001): Effective Instruction: The Forgotten Component in Preventing School Violence. *Education and Treatment of Children*, Vol. 24, No.3, 309-322.
- Scott, T.M., Nelson, C.M., Liapusin, C.J., Jolivette, K., Christle, C.A. & Riney, M. (2002). Addressing the Needs through Positive Behavior Support: Effective prevention Practices. *Education and Treatment of Children*, Vol. 5, No. 4, 532-551.
- Scott, T.M., Alter, P.J., Rosenberg, M. & Borgmeier, C. (2010). Decision-making in Secondary and Tertiary Interventions of School-Wide Systems of Positive Behavior Support. *Education and Treatment of Children*, Vol. 33, No. 4, 513-535.
- Scott, T.M., Alter, P.J. & Hirn, R.G. (2011). An Examination of Typical Classroom Context and Instruction for Students With and Without Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, Vol. 34, No. 4, 619-641.
- Semmens, R. (1991). Delinquency Prevention: Individual Control or Social Development?, In J. Vernon and S. McKillop (eds.): *Preventing Juvenile Crime*. Canberra: Australian Institut of Criminology. Retrived from www.media_library/publications/proceedings/09/semmens.pdf
- Sharon, A.L. & Simpson, C.G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimension of Early Childhood*, Vol.38, No.2, 3-12.
- Sheldon, S.B. & Van Voorhis, F.L. (2004). Partnership Programs in U.S. Schools: Their Development and Relationship to Family Involvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 15, No. 2, 125-148.
- Sheridan, S.M. & Kratochwill, T.M. (2007). *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family – School Connections and Interventions* (2nd ed.). New York: Springer.
- Simonsen, B., Sugai, G. & Negron, M. (2008). Schoolwide Positive Behavior Supports: Primary Systems and Practices. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 40, No. 6, 32-40.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, Vol. 18, 106-118.
- Skiba, R.J. & Peterson, R.L. (2000). School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to Early Response. *Exceptional Children*, Vol. 66, No. 3, 335-347.

Smit, F. & Driessen, G. (2009). Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts: building partnership models and constructing parent typologies. In R. Deslandes (ed.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-Community Partnerships* (pp. 64-82). New York: Routledge.

Sociološki leksikon (1982). Beograd: Savremena administracija.

Sociološki rečnik (2007). Beograd: Zavod za udžbenike.

Spasenović, V. i Mirkov, S. (2007). Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika. *Nastava i vaspitanje*, br.1, 56-65.

Spence, S.H (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, Vol. 8, No. 2, 2003, 84-96.

Sprague, J. (2008). *Creating Schoolwide Prevention and Intervention Strategies: Effective Strategies for Creating Safer Schools and Communities*. Washington: Hamilton Fish Institute on School and Community Violence.

Sprague, J. & Walker, H. (2000). Early Identification and Intervention for Youth with Antisocial and Violent Behavior. *Exceptional Children*, Vol. 63, No. 3, 367-379.

Steinberg, L. & Monahan, K.C. (2007). Age Differences in Resistance to Peer Influence. *Developmental Psychology*, Vol. 43, No. 6, 1531-1543.

Stortmont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, Vol. 20, No. 2, 138-147.

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, Vol.24, No.1/2, 23-50.

Sugai, G. & Horner, R. (2008). What We Know and Need to Know about Preventing Problem Behavior in Schools. *Exceptionality*, Vol. 16, No. 2, 67-77.

Sutherland, K.S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P.L. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, Vol. 41, No. 4, 223-233.

Tierney, J.P., Grossman, J.B. & Resch, N.L. (2000): Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters. A Publication of Public/Private Ventures. Retrieved from www.issuelab.org/.../publicprivate_ventures_104...

Tillmann, K.J. (ur.) (1991). Uvod u teorije škole, u *Teorije škole* (7-25). Zagreb. Educa.

Timmerman, I.G.H. & Emmelkamp, P.M.G. (2005). An integrated Cognitive-Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, Vol. 12, No. 3, 167-176.

Thornberg, R. (2007). Inconsistencies in everyday patterns of school rules. *Ethnography and Education*, Vol. 2, No. 3, 401-416

- Thornberg, R. (2008a). School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, Vol.23, No.1, 37-52.
- Thornberg, R. (2008b): A categorisation of school rules. *Educational Studies*, Vol. 34, No.1, 25-33.
- Thornberg, R. (2010). School Democratic meetings Pupil Control Discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, Vol.26, No. 4, 924-932.
- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Education Research*, Vol. 53, 44-54.
- Tobler, N. S., & Stratton, H. H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: a meta-analysis of the research. *Journal of Primary Prevention*, Vol. 18, No. 1, 71-128.
- Tolan, P.H., Guerra, N.G. & Kendall, P.C. (1995). A Developmental-Ecological Perspective on Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Toward a Unified Risk and Intervention Framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 63, No. 4, 579-584.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Losel, F. & Loeber, R. (2011): The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, Vol. 21, No. 2, 80-89.
- Vanderbilt-Adriance, E. & Shaw, D.S. (2008a). Conceptualizing and Re-Evaluating Resilience Across Levels of Risk, Time, and Domains of Competence. *Clinical Child and Family Psychological Review*, Vol. 11, No. 1-2, 30-58.
- Vanderbilt-Adriance, E. & Shaw, D.S. (2008b). Protective Factors and the Development of Resilience in the Context of Neighborhood Disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 36, No. 6, 887-901.
- Veronneau, M.H. & Dishion, T.J. (2010). Predicting Change in Early Adolescent Problem Behavior in the Middle School Years: A Mesosystemic Perspective on Parenting and Peer Experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 38, No. 8, 1125-113.
- Waaktaar, T., Christie, H.J., Borge, A.I.H. & Torgersen, S. (2004). How Can Young People's Resilience be Enhanced? Experiences from a Clinical Intervention Project. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 9, No. 2, 167-183.
- Walker, H.M. & Shinn, M.R. (2002). Structuring School-Based Interventions to Achieve Integrated Primary, Secondary, and Tertiary Prevention Goals for Safe and Effective Schools. In H.M. Walker, M.R. Shinn and G. Stoner (Eds.), *Interventions for Academic and Behavior Problems II: Preventive and Remedial Approaches* (pp. 1-25). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Wasserman, G.A., Keenan, K., Tremblay, R.E., Coie, J.D., Herrenkohl, T.I., Loeber, R. & Petechuk, D. (2003). Risk and Protective Factors of Child Delinquency. U.S.

Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrived from <https://www.ncjrs.gov>.

Webster-Stratton, C., Reid, J.M. & Stoolmiller, M. (2008): Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 5, No.6, 471-488.

Webster-Stratton, C. & Reid, M.J. (2010). A School - Family Partnership: Addressing Multiple Risk Factors to Improve School Readiness and Prevent Conduct Problems in Young Children. In S.L. Christenson & A.L.Reschly, *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 204-226). New York: Roulledge.

Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L. & Saligman, M.E.P. (2003). Prevention That Works for Children and Youth : An Introduction. *American Psychologist*, Vol 58, No. 6/7, 425-432.

Welsh, B.C. & Farrington, D.P. (2010). *The Future of crime Prevention: Developmental and Situational Strategies*. Bethesda, MD: National Institute of Justice. Retrived from <https://www.ncjrs.gov>.

Werner, E.E. (ed.) (2000). Protective Factors and Individual Resilience. In *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed., pp.115-132). Cambridge University Press.

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: a meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, Vol. 17, No. 3, 247-272.

Wright, D.B., Mayer, G.R., Cook, C.R., Crews, S.D., Kraemer, B.R. & Gale, B. (2007). A Preliminary Study on the Effects of Training using Behavior Support Plan Quality Evaluation Guide (BSP-QE) to Improve Positive Behavioral Support Plans. *Education and Treatment of Children*, Vol. 30, No. 3, 89-106.

Wyness, M. (2009). Children Representing Children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, Vol. 16, No. 4, 535-552.

ĦuniĦ -PavloviĦ, V. i KovaĦeviĦ -LepojeviĦ, M. (ur.) (2010). Uvod: Savremeni pristupi u prevenciji i tretmanu poremeĦaja ponaĦanja. U Prevencija i tretman poremeĦaja ponaĦanja (9-38). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

ĦuniĦ -PavloviĦ, V., PopoviĦ -ĦitiĦ, B. i PavloviĦ, M. (2010). *Programi prevencije poremeĦaja ponaĦanja u školi*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

ĦuniĦ -PavloviĦ, V. i PavloviĦ, M. (2013). *Tretman poremeĦaja ponaĦanja u detinjstvu i adolescenciji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju i IzdavaĦki centar Ħ CIDD.

Zakoni, pravilnici i druga dokumenta:

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik RS, br.72/2009.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju. Službeni glasnik RS, br.55/2013.

Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik RS, br. 55/2013.

Zakon o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica. Službeni glasnik RS, br. 85/2005.

Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja (2005). Beograd: Vlada RS.

Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2007). Republika Srbija: Ministarstvo Prosvete.

Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje. Službeni glasnik RS, br.30/2010.

Pravilnik o stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika. Službeni glasnik RS, br. 13/2012.

Priručnik za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2009). Republika Srbija: Ministarstvo prosvete RS.

Okvirni akcioni plan za prevenciju nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2009). Republika Srbija: Ministarstvo Prosvete.

PRILOZI

Prilog 1

Instrumenti korišćeni u istraživanju:

1. Upitnik za nastavnike
2. evidenciona lista za analizu Godišnjeg plana rada škole
3. evidenciona lista za analizu Programa zaštite učenika od nasilja

Univerzitet u Beogradu

Filozofski fakultet

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

UPITNIK ZA NASTAVNIKE

Poštovane kolege,

U cilju realizacije istraživanja kojim želimo da analiziramo ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika u školi, molimo Vas da odgovorite na pitanja koja se nalaze u ovom upitniku. Važi odgovori biće nam od dragocene pomoći u sagledavanju ove problematike, te nam je posebno važno da iskreno odgovorite na postavljena pitanja. Rezultati će se koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Upitnik je anoniman.

Zahvaljujemo se na saradnji i pomoći u realizaciji ovog istraživanja.

1. Pred Vama se nalazi lista mera i aktivnosti koje se mogu realizovati u školi u cilju prevencije različitih oblika nepoželjnih ponašanja učenika. Zaokružite one mere i aktivnosti koje se realizuju u Vašoj školi. Ukoliko se u Vašoj školi realizuju preventivne aktivnosti koje nisu navedene u ovoj listi, možete ih dopisati.

- a) program razvijanja socijalnih veština učenika
- b) program razvijanja nenasilnih vidova komunikacije i rešavanja sukoba
- c) predavanja o prevenciji nasilja
- d) predavanja o prevenciji zloupotrebe droga i alkohola
- e) predavanja o gretnosti pušenja
- f) predavanja o reproduktivnom zdravlju
- g) predavanja o zdravom načinu života
- h) predavanja o bezbednom korišćenju interneta
- i) informisanje učenika o učeničkim pravima, obavezama i odgovornostima
- j) definisanje pravila ponašanja i posledica njihovog nepoštovanja
- k) isticanje pravila ponašanja u prostorijama škole (uionicama, holovima, trpezarijama)

l) nagraLivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponaĝanja uĉenika

lj) utvrLivanje riziĉnih zona (u kojima najĉeĝe dolazi do ispoljavanja nepoĝeljnih ponaĝanja uĉenika) u ţkolskoj zgradi i dvoriĝtu

m) sprovoLenje redovnog nadzora uĉenika, posebno u riziĉnim zonama

n) izrada plana aktivnosti i mera za riziĉne uĉenike

nj) upoznavanje roditelja sa pravilima ponaĝanja u ţkoli

o) upoznavanje roditelja sa pravima, odgovornostima i obavezama uĉenika i roditelja

p) pruĝanje podrĝke roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge

r) _____

2. Zaokruĝite naĉine na koje se realizuju preventivne mere i aktivnosti u Vaĝoj ţkoli. Moĝete zaokruĝiti viĝe odgovora ili navesti druge oblike rada putem kojih se ostvaruju preventivne aktivnosti.

a) predavanja

b) diskusije

c) grupni rad

d) radionice

e) _____

Navedite naĉin rada putem kojeg se najĉeĝe realizuju preventivne mere i aktivnosti.

3. Da li uĉenici uĉestvuju u osmiĝljavanju i planiranju mera i aktivnosti kojima je cilj ostvarivanje preventivnog delovanja. Zaokruĝite odgovarajuĉi odgovor.

DA

NE

Ukoliko je Vađ odgovor na prethodno pitanje potvrđan, Molimo Vas navedite nałine na koje se ułenici ukljułuju ukljułuju u proces planiranja preventivnih mera i aktivnosti.

4. Da li su roditelji ukljułeni u proces planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti. Zaokruđite odgovarajułi odgovor.

DA

NE

Ukoliko je Vađ odgovor na prethodno pitanje potvrđan, molimo Vas navedite nałine na koje su roditelji ukljułeni u planiranje i realizaciju preventivnih mera i aktivnosti.

5. U sledećoj tabeli navedene su tvrdnje koje se odnose na moguće načine i pretpostavke ostvarivanja preventivnog delovanja škole, kao i na uloge značajnih aktera vaspitno-obrazovnog rada u procesu ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponažanja učenika.

Molimo Vas da izrazite svoj stav o tome koliko su navedene tvrdnje važne tako što ćete pored svake zaokružiti odgovarajuć i broj. Brojevi imaju sledeće značenje:

1 = uopšte nije važno

2 = uglavnom nije važno

3 = neodlučan sam

4 = važno je

5 = veoma je važno

	Uopšte nije važno	Nije važno	Neodlu- čan/a sam	Važno je	Veoma je važno
Učenici treba, zajedno sa nastavnicima, da učestvuju u definisanju pravila ponažanja u školi	1	2	3	4	5
Učenici zajedno sa nastavnicima treba da učestvuju u identifikaciji poželjnih i nepoželjnih ponažanja	1	2	3	4	5
Učenici zajedno sa nastavnicima treba da učestvuju u utvrđivanju nagrada i sankcija za ispoljena poželjna i nepoželjna ponažanja	1	2	3	4	5
Učenici treba da učestvuju u razmatranju i rešavanju problema u učionici i ponažanju	1	2	3	4	5
Važno je da učenici daju mišljenje i sugestije o postojećim školskim aktivnostima, kao i da sami pokrenu određene aktivnosti	1	2	3	4	5
Uloge nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti u školi važno je sa aspekta njihovog zalaganja i nastojanja da se aktivnosti što uspešnije realizuju	1	2	3	4	5

Stručno usavršavanje nastavnika važno je za razvijanje nastavnih kompetencija i efektivnije uloge u preventivnim aktivnostima škole	1	2	3	4	5
Roditelje treba informisati i upoznati sa organizacijom rada i života škole	1	2	3	4	5
Roditelji treba da učestvuju u planiranju mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja škole	1	2	3	4	5
Roditelji treba da učestvuju u realizaciji mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja škole	1	2	3	4	5
Lokalna zajednica treba da pruža stručnu podršku školi u procesu planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti	1	2	3	4	5
U praćenju ostvarenih rezultata preventivnog delovanja škole treba da učestvuju nastavnici, učenici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice	1	2	3	4	5

6. Na osnovu Vašeg dosadašnjeg iskustva, navedite mere i aktivnosti za koje smatrate da u najvećoj meri doprinose ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponažanja učenika.

7. Navedite teškoće na koje nailazite tokom planiranja i realizacije preventivnih aktivnosti u Vašoj školi.

Koje teškoće možete izdvojiti kao najizraženije, odnosno kao one koje Vam zadaju najveće problema u procesu planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti.

8. Na koji način je, prema Vašem mišljenju, moguće unaprediti delovanje škole u cilju prevencije nepoželjnih ponažanja učenika?

Škola: _____

Evidencioni list za analizu Godišnjeg plana rada škole

Planirane preventivne mere i aktivnosti				Planirana učestalost aktivnosti			Učesnici /korisnici planiranih mera i akt.		
Preventivne mere i aktivnosti usmerene na učenike		ne	da	redovno/ kontinuirano	povremeno / neredovno	prema potrebi	svi učenici	grupa učenika sa nepoželjnim ponašanjima	pojedinici sa nepoželjnim ponašanjima
Tematska predavanja	a) različiti oblici nasilja								
	b) bezbedno korišćenje interneta								
	c)prevenција upotrebe cigareta, psihoaktivnih supstanci, alkohola...								
	c)reproduktivno zdravlje								
	d)zdrav način života								
	e)								
Informisanje učenika o učeničkim pravima, obavezama i odgovornostima									
Mentorski rad sa učenicima koji ispoljavaju probleme u ponašanju									
Izrada plana aktivnosti i mera za rizične učenike									
Programi razvijanja socijalnih veština učenika									
Programi razvijanja nenasilnih i konstruktivnih načina rešavanja sukoba među učenicima									

Realizacija vannastavnih aktivnosti kojima se doprinosi ostvarivanju preventivnog delovanja škole	ne	da	redovno/ kontinuirano	povremeno / neredovno	prema potrebi	Planira se motivisanje i uključivanje učenika sa ispoljenim nepoželjnim ponašanjima		
Raznovrsne slobodne aktivnosti učenika								
Društveno-koristan rad učenika								
Učeničke zajednice								
Učenički parlament								
Dečje i omladinske organizacije								
Preventivne mere i aktivnosti usmerene na nastavnike	ne	da	redovno/ kontinuirano	povremeno / neredovno	prema potrebi	svi nastavnici	grupa nastavn ika	pojedini nastavnici
Upoznavanje nastavnika sa razvojnim karakteristikama učenika različitog uzrasta								
Upoznavanje nastavnika sa prirodom i mehanizmima razvoja različitih oblika nepoželjnih ponašanja								
Upoznavanje nastavnika sa mogućnostima i efektima primene različitih didaktičko-metodičkih rešenja u nastavi								
Upoznavanje nastavnika sa mogućnostima i efektima primene različitih vaspitnih mera i postupaka								
Osposobljavanje nastavnika za podsticanje razvoja socijalnih veština učenika								
Osposobljavanje nastavnika za podsticanje nenasilnih oblika komunikacije								
Osposobljavanje nastavnika za uspostavljanje i razvijanje saradničkih i partnerskih odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom								
Preventivne mere i aktivnosti usmerene na roditelje	ne	da	redovno / kontinuir ano	povremeno / neredovno	prema potrebi	svi roditelji	roditelji uč. sa proble mima u ponaša nju	-

Upoznavanje roditelja sa školskim pravilima ponašanja i posledicama njihovog kršenja									
Upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima učenika i roditelja									
Pružanje podrške roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge:	savetodavni rad								
	obrazovni programi								
Preventivne mere i aktivnosti usmerene na organizaciju rada i života škole		ne	Da	-					
Definisana pravila ponašanja i posledice njihovog kršenja				-					
Utvrdene rizične zone u školskoj zgradi i dvorištu				-					
Planiran nadzor učenika u školskoj zgradi i dvorištu				-					
Predviđeno nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja učenika				-					
Način ostvarivanja preventivnih aktivnosti usmerenih na učenike, nastavnike i roditelje		ne	Da	-	-	-	učenici	nastavnici	Roditelji
Predavanja, tribine				-	-	-			
Diskusije, okrugli stolovi				-	-	-			
Grupni oblici rada				-	-	-			
Radionice				-	-	-			
Upotreba multimedija (film, slika...)				-	-	-			
Učešće učenika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole		ne	da	redovno/ kontinuirano	povremeno/ neredovno	prema potrebi	svi učenici	članovi učeničkog parlamenta	Učenici sa nepoželjnim ponašanjima
Učešće učenika u identifikaciji poželjnih i nepoželjnih ponašanja u školi									
Učešće učenika u utvrđivanju, formulisano ili preispitivanju pravila ponašanja									

Učešće učenika u definisanju nagrada i sankcija za pojedine oblike ponašanja								
Učešće učenika u razmatranju i rešavanju problema u učenju i ponašanju učenika								
Davanje mišljenja i sugestija o postojećim školskim aktivnostima								
Predlaganje i pokretanje određenih aktivnosti (zabavnih, umetničkih, humanitarnih)								
Učešće učenika u donošenju odluka značajnih za rad i život učenika u školi								
Učešće nastavnika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole		ne	da	redovno/ kontinuirano	povremeno/neređovno	prema potrebi	svi nastavnici	grupa nastavnika (članovi Tima)
Učešće nastavnika u utvrđivanju, formulisanju ili preispitivanju pravila ponašanja u školi								
Učešće nastavnika u definisanju nagrada i sankcija za poželjna i nepoželjna ponašanja učenika								
Učešće nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti								
Učešće nastavnika u identifikaciji učenika sa problemima u ponašanju i planiranju preventivnih aktivnosti za ove učenike								
U planu i programu stručnih organa škole predviđeno je razmatranje pitanja ostvarivanja i unapređivanja preventivne delatnosti škole	Nastavničko veće							
	Odeljenska veća							
	Stručno veće za razrednu nastavu							
	Stručni aktiv za razvojno planiranje							
	Stručni aktiv za razvoj školskog							

	programa								
Učešće roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole		ne	da	redovno/ kontinuirano	povremeno/ neredovno	prema potr ebi	svi roditelji (roditeljski sastanci)	predstav nici Saveta roditelja	-
Informisanje roditelja o preventivnim aktivnostima škole									-
Učešće roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti									-
Učešće roditelja u realizaciji preventivnih aktivnosti									-
Učešće roditelja u donošenju odluka na nivou škole									-
Učešće lokalne zajednice u ostvarivanju preventivnog delovanja škole		ne	da	redovno/ kontinuirano	povremeno/ neredovno	prema potr ebi	-	-	-
Pružanje materijalne i tehničke podrške školi							-	-	-
Pružanje stručne podrške školi uključivanjem relevantnih stručnjaka u proces planiranja i realizacije programa prevencije							-	-	-
Evaluacija preventivne delatnosti škole		ne	da	redovno/ kontinuirano	povremeno/ neredovno	Učesnici			
						učenici	nastavnici	roditelji/ predstav nici lok.zajednice	
Planirani načini praćenja i evaluacije realizacije preventivnih mera i aktivnosti									
Planirani načini evaluacije ishoda, tj.ostvarenih rezultata nakon primene preventivnih mera i aktivnosti									

Evidencioni list za analizu Programa zaštite učenika od nasilja i drugih oblika rizičnog ponašanja								
Planirane preventivne mere i aktivnosti	Planirana učestalost aktivnosti					Učesnici /korisnici planiranih mera i akt.		
Preventivne mere i aktivnosti usmerene na učenike	ne	da	redovno (kont.)	povremeno (neredovno)	prema potrebi	svi učenici	grupa uč. sa nep. pon.	pojedinci sa nep. pon.
Tematska predavanja								
Podučavanje učenika socijalnim veštinama								
Podučavanje učenika nenasilnom i konstruktivnom rešavanju sukoba								
Informisanje učenika o ueničkim pravima, obavezama i odgovornostima								
Mentorski rad sa uenicima koji ispoljavaju probleme u ponašanju								
Izrada plana aktivnosti i mera za rizične uenike								
Preventivne mere i aktivnosti usmerene na nastavnike	ne	da	redovno (kont.)	povremeno (neredovno)	prema potrebi	svi nastavnici	grupa nastavnika (članovi Tima)	pojedini nastavnici
Upoznavanje nastavnika sa različitim vrstama nasilja, prepoznavanjem								

i načinima reagovanja na nasilje								
Obučavanje nastavnika za razvoj socijalnih vještina učenika								
Obučavanje nastavnika za podsticanje nenasilnih oblika komunikacije								
Preventivne mere i aktivnosti usmerene na roditelje	ne	da	redovno (kont.)	povremeno (neredovno)	prema potrebi	svi roditelji	roditelji učenika sa problemima u ponašanju	napomena
Upoznavanje roditelja sa školskim pravilima ponašanja i posledicama njihovog nepoštovanja								
Upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima učenika								
Informisanje roditelja o vrstama nasilja, njihovom prepoznavanju i zaštiti deteta od nasilja								
Pružanje podrške roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge (individualni i grupni savetodavni rad...)								
Preventivne	ne	da	redovno	Povremeno/	Prema	Napomena		

mere i aktivnosti koje se odnose na organizaciju rada i života škole				neredovno	potrebi			
Definisana pravila ponašanja i posledice njihovog kršenja								
Utvrdene rizične zone u školskoj zgradi i dvorištu								
Planiran nadzor učenika u rizičnim zonama u školskoj zgradi i dvorištu								
Predviđeno nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja uč.								
Način ostvarivanja preventivnih aktivnosti	ne	da	redovno	povr./nered.	pr. potrebi	učenici	nastavnici	Roditelji
Predavanja, tribine								
Diskusije, okrugli stolovi								
Grupni oblici rada								
Radionice								
Upotreba multimedija (film, slike, pozorište...)								
Delovanje Tima za zaštitu učenika od nasilja	ne	da	redovno	Povr./nered.	Pr. pot.	učenici	nastavnici	roditelji / predstavnici lok. Zajednice
Postojanje, učestalost delovanja i sastav tima								

Učešće učenika u ostvarivanju prevencije nasilja u školi	ne	da	redovno	Povr./nered.	Pr. pot.	Svi učenici	Članovi uč. Parl.	Uč. sa nep.p.
Učenici učestvuju u definisanju nasilnih i nenasilnih oblika ponašanja								
Učenici učestvuju u definisanju pravila ponašanja								
Učenici učestvuju u kreiranju pravila na kojima se ističu pravila ponašanja u školskim prostorijama (učionicama, holovima, ...)								
Učenici učestvuju u definisanju nagrada i sankcija za pojedine oblike ponašanja								
Učenici predlažu i učestvuju u planiranju preventivnih aktivnosti								
Učešće nastavnika u ostvarivanju prevencije nasilja u školi	ne	da	redovno	Povr./nered.	Pr. Pot.	Svi nastavnici	Grupa nastavnika (članovi Tima)	Pojedini nastavnici
Učešće nastavnika u definisanju školskih pravila ponašanja								

Učešće nastavnika u definisanju nagrada i sankcija za poželjna i nepoželjna ponašanja učenika								
Učešće nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti								
Učešće nastavnika u identifikaciji učenika sa problemima u ponašanju i planiranju prev.akt. za ove učenike								
Učešće roditelja u ostvarivanju prevencije nasilja u školi	ne	da	redovno	povr./nered.	pr. pot.	svi roditelji (rod. Sastanci)	predstavnici Saveta roditelja	Napomena
Informisanje roditelja o preventivnim aktivnostima škole								
Učešće roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti								
Učešće roditelja u realizaciji preventivnih aktivnosti								
Učešće lokalne zajednice u ostvarivanju prevencije nasilja u školi	ne	da	redovno	povr./nered.	pr. pot.	Napomena		
Pružanje								

materijalne i tehničke podrške školi							
Pružanje stručne podrške školi uključivanjem relevantnih stručnjaka u proces planiranja i realizacije programa prevencije							
Evaluacija Programa zaštite učenika od nasilja	ne	da	Redovno (kontinuirano)	Povremeno (neredovno)	Učesnici		
					učenici	nastavnici	roditelji/ predstavnici lok.zajednice
Planirani načini praćenja i evaluacije procesa realizacije programa							
Planirani načini evaluacije ostvarenih rezultata nakon primene prev. mera i akt. u određenom vremenskom period							

Prilog 2

Tabelarni prikazi podataka u okviru petog i šestog zadatka istraživanja

Tabela 1. Ukupan broj mera i aktivnosti koje se realizuju po školama u cilju prevencije nepoželjnih oblika ponašanja učenika

Ukupan broj aktivnosti	F	%
2	1	0,6 %
3	2	1,2 %
4	1	0,6 %
5	2	1,2 %
6	5	3,1 %
7	4	2,5 %
8	7	4,3 %
9	7	4,3 %
10	19	11,7 %
11	13	8,0 %
12	16	9,9 %
13	15	9,3 %
14	21	13,0 %
15	18	11,1 %
16	6	3,7 %
17	15	9,3 %
18	10	6,2 %
	162	100 %

Tabela 2. Stavovi nastavnika o važnosti preventivnih mera i aktivnosti

Tvrdnje	uopšte nije važno	nije važno	Neo- družni	važno je	veoma važno
Učeniči treba, zajedno sa nastavnicima, da učestvuju u definisanju pravila ponašanja u školi	1 (0,6 %)	0 (0,0 %)	6 (3,7 %)	52 (32,1 %)	103 (63,6%)
Učeniči zajedno sa nastavnicima treba da učestvuju u identifikaciji poželjnih i nepoželjnih ponašanja	0 (0,0 %)	1 (0,6 %)	5 (3,1%)	49 (30,2 %)	107 (66,0%)
Učeniči zajedno sa nastavnicima treba da učestvuju u utvrđivanju nagrada i sankcija za ispoljena poželjna i nepoželjna ponašanja	1 (0,6 %)	2 (1,2 %)	13 (8,0 %)	61 (37,7 %)	85 (52,5%)
Učeniči treba da učestvuju u razmatranju i rešavanju problema u učionici i ponašanju	0 (0,0 %)	3 (1,9 %)	10 (6,2 %)	80 (49,4 %)	69 (42,6%)
Važno je da učeniči daju mišljenje i sugestije o postojećim školskim aktivnostima, kao i da sami pokrenu određene aktivnosti	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	4 (2,5 %)	74 (45,7%)	84 (51,9%)
Učitelji nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti u školi važno je sa aspekta njihovog zalaganja i nastojanja da se aktivnosti što uspešnije realizuju	0 (0,0 %)	2 (1,2 %)	8 (4,9 %)	72 (44,4%)	80 (49,4%)
Stručno usavršavanje nastavnika važno je za razvijanje nastavničkih kompetencija i efektivnije učešće u preventivnim aktivnostima škole	1 (0,6 %)	5 (3,1 %)	12 (7,4 %)	66 (40,7%)	78 (48,1%)
Roditelje treba informisati i upoznati sa organizacijom rada i života škole	0 (0,0 %)	5 (3,1 %)	2 (1,2 %)	68 (42,0 %)	87 (53,7%)
Roditelji treba da učestvuju u planiranju mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja škole	3 (1,9 %)	5 (3,1 %)	24 (14,8%)	73 (45,1%)	57 (35,2%)
Roditelji treba da učestvuju u realizaciji mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja škole	1 (0,6 %)	6 (3,7 %)	25 (15,4%)	73 (45,1%)	57 (35,2%)
Lokalna zajednica treba da pruži stručnu podršku školi u procesu planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti	2 (1,2 %)	4 (2,5 %)	18 (11,1%)	66 (40,7 %)	72 (44,4%)
U praćenju ostvarenih rezultata preventivnog delovanja škole treba da učestvuju nastavnici, učeniči, roditelji i predstavnici lokalne zajednice	1 (0,6 %)	4 (2,5 %)	17 (10,5%)	61 (37,7%)	79 (48,8%)

BIOGRAFIJA

Zorica Šaljić rođena je u Beogradu 1974.godine. Osnovnu i srednju školu završila je u Lazarevcu. Diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Beogradu 1994.godine, gde je i magistrirala 2009. godine sa temom *Uloga radnog vaspitanja u prevenciji nepoželjnih oblika ponašanja kod mladih lišenih roditeljskog staranja*.

U periodu od 2001. do 2012. godine radila je u Centru za zaštitu odojčadi, dece i omladine u Beogradu. U zvanje asistenta izabrana je 2012. godine za užu naučnu oblast Školska pedagogiju na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Izrada doktorske disertacije na temu, *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika*, pod mentorstvom prof. dr Emine Habib, odobrena je od strane Univerziteta u Beogradu 2011. Objavljuje radove iz oblasti pedagogije i učesnik je naučnih skupova.

Izbor iz bibliografije:

Šaljić, Z.(2009): Uloga radnog vaspitanja u prevenciji nepoželjnih oblika ponašanja kod mladih lišenih roditeljskog staranja. *Nastava i vaspitanje*, br.4, 2009, 540-553.

Šaljić, Z.(2009): Radno vaspitanje u domovima za decu i mlade bez roditeljskog staranja, *Pedagoška stvarnost*, br. 5-6, 649-656.

Šaljić, Z. (2013): Različiti pristupi u tumačenju antisocijalnih ponašanja dece i mladih. *Pedagogija*, br. 4, 536-544.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Зорица Царић

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ВАСПИТНИ РАД У ШКОЛИ У ФУНКЦИЈИ
ПРЕВЕНЦИЈЕ НЕПОЖЕЉНИХ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис

докторанда

У Београду, 10.09.2014.

Зорица Царић

Прилог 2.

**Изјава о истовестности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора Зорица Шалџић

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада ВАСПИТНИ РАД У ШКОЛИ У ФУНКЦИЈИ ПРЕВЕНЦИЈЕ НЕПОЖЕЉНИХ
ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Ментор Проф. др Емина Хебић

Потписани Зорице Шалџић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 10. 09. 2014

Зорица Шалџић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ВАСПИТНИ РАД У ШКОЛИ У ФУНКЦИЈИ
ПРЕВЕНЦИЈЕ НЕПОЖЕЉНИХ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
- ☒ 3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 10.09.2014.

Змија