

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FILOZOFSKI FAKULTET

Zorica S. Šalji

VASPITNI RAD U ŠKOLI U FUNKCIJI  
PREVENCIJE NEPOŽELJNIH  
PONAŠANJA U ŠENIKA

doktorska disertacija

Beograd, 2014

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF PHILOSOPHY

Zorica S. ¥alji

PEDAGOGICAL WORK IN SCHOOL  
AIMING AT PREVENTING STUDENTSq  
UNDESIRABLE BEHAVIOUR

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2014

Mentor

Prof. dr Emina Hebib

Filozofski fakultet

Univerzitet u Beogradu

lanovi komisije:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

Datum odbrane:

\_\_\_\_\_

# VASPITNI RAD U ŠKOLI U FUNKCIJI PREVENCIJE NEPOŽELJNIH PONAŠANJA UČENIKA

## REZIME

Škola, kao najvažniji društveni inštitucija 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 sprečavanja pojave i širenja 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 škole ostvarivanjem preventivnih mera i aktivnosti mogu značajno da doprinesu sprečavanju 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.*

Nau na oblast: Pedagogija

Ufa nau na oblast: <sup>T</sup>olska 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: različita pojmovna 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 –kola .....   | 175 |
| 2.2. Analiza sadržaja godi–njih planova rada osnovnih –kola.....   | 182 |
| 2.3. Analiza sadržaja programa za–tite u enika od nasilja u osnovnim –kolama .....   | 204 |
| 3. NASTAVNICI O PREVENCIJI NEPOŽELJNIH PONAŠANJA UČENIKA .....   | 220 |
| 3.1. Realizacija preventivnih mera i aktivnosti u –kolskoj praksi (prema iskazima nastavnika).....                             | 221 |
| 3.2. Stavovi nastavnika o vaflnosti razli itih preventivnih mera i aktivnosti .....  | 243 |
| 3.3. Mi–ljenje nastavnika o te–ko ama u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti .....                          | 254 |
| 3.4. Mi–ljenje nastavnika o mogu im na inima unapre ivanja preventivnog delovanja –kole.....                                   | 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 naše realnosti. Stoga, njihova prevencija treba da bude važna oblast delovanja svih značajnih društvenih subjekata.

U svetu već dugo 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 najvažnije 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 najvažniji društveni činilac u njegovom razvoju 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 –kole 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 –kole. Na kraju, sagledavanje ostvarivanja preventivnog delovanja –kole upotpunjeno je ispitivanjem nastavnika o merama i aktivnostima koje se realizuju u –kolama, njihovoj važnosti, problemima sa kojima se suoavaju tokom realizacije ovih aktivnosti i njihovom mišljenju o mogućim načinima unapređivanja preventivnog delovanja –kole. Iako ovim istraživanjem nisu dobijeni odgovori na neka veoma konkretna pitanja, otvoren je niz problema o kojima treba razmišljati u cilju unapređivanja preventivnog delovanja –kole.

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 –kole u njenom ostvarivanju. Problemu prevencije nepoželjnih ponašanja pristupili smo razmatrajući i problem definisanja ove grupe ponašanja, faktore rizika i zaštitne značajke 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 –kole i uloga značajnih aktera vaspitno-obrazovnog rada u tome. Iznete su i neke važne pretpostavke ostvarivanja preventivne funkcije –kole. Takođe, u okviru teorijskog dela rada, kao posebna celina, dat je prikaz programa prevencije koja je primena u velikom broju –kolar 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 –kolama i razvojnih planova, godišnjih planova rada –kolar i programa zaštite učenika od nasilja. Izvršena je

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

Završni deo rada sadrži osvrt na dobijene rezultate istraživanja i zaključna razmatranja. U osvrtu na rezultate istraživanja i prikazano stanje u postojećoj –kolskoj praksi date su izvesne pedagoške implikacije, dok su u zaključnim razmatranjima sumirane najznačajnije teorijske postavke ostvarivanja preventivnog delovanja –kole 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 morao da se posmatra kao doprinos pedagoškoj teoriji i praksi. Takođe, realizovanim istraživanjem, kojim se učinilo jednom obuhvatnom prikazu postojećih prakse preventivnog delovanja –kole, 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 –kole.

# 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**

O ekivanja dru-tva u odnosu na pona-anje svojih lanova formulisana su kroz norme pona-anja koje reflektuju njegov sistem vrednosti. Dru-tvene norme predstavljaju uputstva, pravila ili propise za pona-anje i delovanje ljudi u dru-tvu i dru-tvenim grupama (*Sociološki leksikon*, 1982). Njima se ure uju odnosi me u lanovima dru-tva, kao i odnos pojedinca prema drugima i sredini u kojoj flivi. Dru-tvene norme usmeravaju pona-anje pojedinca i daju mu odgovor na pitanje da li je njegovo pona-anje dobro ili lo-e (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 pona-anja temelje se na dru-tvenoj tradiciji, kulturnim i moralnim vrednostima, te njihovo nepo-tovanje ne podlefe zakonskim sankcijama, ali mofe prouzrokovati osudu okrufenja u kome je do-lo do ispoljavanja pona-anja kojima se odstupa od op-teprihva enih normi. Za razliku od nepisanih normi pona-anja, normama koje propisuje pravni sistem jedne zemlje ili odre ene institucije (npr. -kola ili radna organizacija) predvi aju se sankcije za njihovo nepo-tovanje.

U savremenoj literaturi, pona-anja koja predstavljaju odstupanja od nepisanih ili pisanih normi pona-anja ozna avaju se razli itim terminima, kao -to su antisocijalna pona-anja, neprilago ena ili neprihvatljiva pona-anja, rizi na pona-anja, nefeljena ili nepofeljna pona-anja, devijantna pona-anja, delinkventna pona-anja, poreme aji pona-anja itd. Upotreba razli itih termina proizlazi iz nekoliko razloga, me u kojima bismo izdvojili sloflenost pona-anja koja se opisuju ovim terminima i njihovo prou avanje u okviru razli itih nau nih disciplina.

Pomenutim terminima, koji se koriste za imenovanje pona-anja koja se odlikuju odstupanjem od dru-tvenih normi pona-anja, obuhvataju se pona-anja kojima se kr-e obi ajne, moralne ili pravne norme dru-tva. Ova pona-anja predstavljaju odnos pojedinca prema drugima i prema dru-tvenim vrednostima i rezultat su socijalne

interakcije, odnosno socijalne situacije u kojoj se pojedinac nalazi. Ona se javljaju kao posledica delovanja niza me usobno povezanih i uslovljenih faktora, koji uti u na pojavu razli itih negativnih manifestacija u pona-anju. Sve to zajedno oteflava jasno definisanje ove pojave i uti e na nemogu nost pronalafljenja termina koji bi jednozna no zadovoljio sve aspekte tog sloffenog fenomena (Bouillet i Uzelac, 2007). Kao posledica toga, sti e se utisak da je u stru noj literaturi do-lo do itave pojmovne i terminolo-ke konfuzije, koja je posledica nastojanja da se odredi zna enje i sadrflaj pojedinih termina kojima se opisuju razli iti oblici pona-anja kojima se naru-ava uspostavljeni sistem vrednosti odre enog dru-tva.

Ova pona-anja predmet su prou avanja razli itih nau nih disciplina, u okviru kojih se za identifikaciju i opisivanje dece i mladih sa estim i perzistentnim problemima u pona-anju polazi od razli itih orijentacija i razli itih terminolo-kih re-enja. Psiholozi, psihijatri, kriminolozi, sociolozi razli ito konceptualizuju i odre uju ovu grupu pona-anja (Kennedy et al., 2002), tako da ta razli ita teorijska polazi-ta uslovljavaju upotrebu razli itih termina ili pripisivanje razli itog zna enja istovetnim terminima.

U daljem tekstu, u cilju sagledavanja razli itih oblika pona-anja koja odstupaju od pravila i normi pona-anja, usmeri emo se na zna enja koja se pripisuju pojmovima antisocijalno (ili nepofeljno) pona-anje, delinkvencija i poreme aji pona-anja, a koja poti u iz razli itih nau nih disciplina. Sadrflaji ovih pojmova se preklapaju, -to unosi konfuziju u poku-aje njihovog jasnog definisanja i klasifikacije (Edovald, 2005). Razlog tome leffi u injenici da se ovi pojmovi odnose na pona-anja koja su veoma kompleksna, heterogenih uzroka javljanja, sa razli itim etiologijama i posledicama (Connor, 2004). Tako e, razli ita tuma enja i zna enja sadrflaja pojedinih pojmova rezultat su oslanjanja na razli ite perspektive i teorijska polazi-ta, -to sa jedne strane ostavlja utisak raspr-enosti i nesistemati nosti u obja-njavanju pojave nepofeljnih pona-anja, dok sa druge strane omogu ava kompleksnije sagledavanje i razumevanje njihove prirode. Polaze i iz perspektive razli itih nau nih disciplina koje se bave prou avanjem ovog problema obezbe uje se potpunija slika o ovom izuzetno vafinom pitanju.

Za pojam antisocijalna ponašanja može se reći da predstavlja najširi 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 obično 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. (Mikić 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, različite 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 naučnu disciplinu i maloletni kom 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 ušli pojam od antisocijalnog ponašanja. Maloletni ka delinkvencija se odnosi na učine 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 karakteristično ponavljano i trajno prisustvo obrazaca antisocijalnog, agresivnog i izazivskog 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 i 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 dečjih nestašica ili mladalačkog buntovništva (Fišer-Pavlović i Pavlović, 2013).

Poremećaji ponašanja predstavljaju ponavljajuće i postojane obrazce ponašanja koji, ne samo da narušavaju norme i pravila ponašanja (u određanim 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 (Bašić, 2009) koje predstavljaju perzistentne

obrasce antisocijalnog ponašanja (Fiuni -Pavlovi i dr., 2010). Važno je naglasiti da se na osnovu određenih kriterijuma pravi razlika između u antisocijalnih ponašanja i poremećaja ponašanja. Jedan od osnovnih kriterijuma za svrstavanje određenog ponašanja u kategoriju poremećaja ponašanja jeste da se određeno ponašanje ponavlja i traje duže vreme (najmanje šest meseci) (*ICD-10: Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja: klinički opisi i dijagnostička 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 težinu poremećaja; prisutnost poremećaja u određenoj sredini<sup>1</sup> (težina poremećaja se javlja u različitim sredinama –koli, porodici, lokalnom okruženju), prisutnost većeg broja različitih poremećaja (ukoliko se ne interveniše, poremećaji se intenziviraju i javljaju se novi oblici); prethodno preduzete intervencije i njihovi rezultati (Bouillet i Uzelac, 2007). Prema važećoj psihijatrijskoj dijagnostici, poremećaji ponašanja vezuju se za osobe mlađe od 18 godina koje ispoljavaju konstelaciju simptoma, kao što su agresija, nepoštovanje pravila, prevare, destruktivnost, u kojima su osnovna prava drugih, kao i društvene norme ili pravila ponašanja narušena (American Psychiatric Association, prema: Connor, 2004; Institute of Medicine, 1994). S obzirom na to da su poremećaji psihijatrijska kategorija, potreban je specifičan pristup koji se ogleda u dijagnostikovanju, tretmanu i terapiji.

Određeni oblici antisocijalnih ili nepoželjnih ponašanja mogu istovremeno da se tretiraju kao poremećaj ponašanja (ukoliko se ponavljaju i traju) ili delinkvencija (ukoliko predstavljaju kršenje zakona) (Brandt, 2006). Isto tako, pojava izolovanih antisocijalnih ponašanja i kriminalnih radnji ne podrazumeva postojanje poremećaja ponašanja (*ICD-10: Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja: klinički opisi i dijagnostička uputstva, 1992*; Fiuni -Pavlovi i Pavlovi, 2013). U definicijama poremećaja ponašanja često se delinkventno ponašanje tretira kao jedan od mogućih oblika poremećaja ponašanja (Bouillet i Uzelac, 2007). Međutim, neki poremećaji ponašanja ne vode nužno u delinkvenciju, kao što ni kontinuirano

---

<sup>1</sup> Ovi obrasci ponašanja mogu da se ispoljavaju u različitim kontekstima (porodici, –koli, vrnja kojim grupi), ali često nije tako. Moguće je da se poremećaj ponašanja ispoljava samo u porodičnoj sredini, dok je ponašanje izvan porodičnog okruženja, kao i socijalni odnosi sa drugim osobama, u normativnim granicama (*ICD-10: Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja: klinički opisi i dijagnostička uputstva, 1992*; Fiuni -Pavlovi i Pavlovi, 2013).

ispoljavanje nekog nepoželjnog ponašanja u školi (npr. nasilništvo) ne može da se okarakterizuje 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 teškoćama i nedostacima distinkcije između sadržaja pojmova delinkvencija i poremećaja ponašanja. Pojedini autori se zalagaju za primenu termina poremećaj ponašanja, jer se maloletni kao delinkvencija zasniva na pravnom konceptu koji varira od države do države, dok poremećaj ponašanja predstavlja univerzalnu kategoriju primenjivu 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, oblike, intenziteta, trajanja, složenosti i težnosti (Koller-Trbović, 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 posledice, 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, približno 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 otkrivenih (spoljašnjih) i prikrivenih (unutrašnjih) problema u ponašanju i općem funkcionisanju dece i mladih (Eisenberg et al., 2001; Loney & Lima, 2003). Spoljašnji (eksternalizovani) problemi manifestuju se u detetovom vidljivom ponašanju i utiču na odnos deteta prema spoljašnjoj sredini, kao i na njegovu prihvatljivost u okruženju (u školi, vršnjaka i 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 pona-anju mogu da se okarakterisu kao antisocijalna pona-anja (Hinshaw, 1987), dok neki drugi mogu imati odlike poremećaja pona-anja ili delinkvencije. Ove karakteristike eksternalizovanih problema u pona-anju, na osnovu kojih se može zaključiti da ova grupa pona-anja može da se manifestuje na različite načine i različitim intenzitetom, ukazuju na njihove sličnosti sa određenjem nepoželjnih pona-anja datim u ovom radu. S druge strane, kod deteta se mogu javiti unutrašnji (internalizovani) problemi u pona-anju, kao što su socijalna povučeniost, anksioznost, depresija, razni strahovi (Christle et al, n.d.; Connor, 2004). Kada je reč o odnosu sredine prema oštećenim i prikrivenim problemima u pona-anju, mladi kod kojih se javljaju vidljivi problemi u pona-anju privlače veću pozornost javnosti zato što je ispoljavaju pona-anje koje se ne može ignorisati, te su u fokusu pažnje kolektivne i celokupne društvene javnosti (Christle et al., n.d.). Smatra se da interesovanje za eksternalizovane probleme u pona-anju 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 pona-anja, može se uočiti da postoje izvesne podudarnosti u sadržaju različitih termina. Tako se pojedini oblici problematiziranih pona-anja navode u onim određenjima antisocijalnih i nepoželjnih pona-anja 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 pona-anja ukazuju, još jednom naglašavamo, na složenu prirodu različitih problema u pona-anju.

Potreba za preciznom definicijom ove pojave proističe iz nekoliko razloga. Pre svega, to čini proučavanje delinkventnog ili antisocijalnog pona-anja jasnijom, što doprinosi uspešnijoj identifikaciji mladih kojima je potrebna pomoć u pravcu promene postojećeg pona-anja (Brandt, 2006). U tom smislu, važno je razlikovanje pona-anja koja sadrže narušavanje nepisanih normi pona-anja 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 pona-anja mladih prema kriterijumu

gradacije; po ev od blafih oblika, kao –to su povremeno beflanje iz –kole ili nepristojno pona–anje na ulici, do pona–anja koja ozbiljno ugroflavaju i mladu osobu i njeno okruflenje (kra e, provale, upotreba psihoaktivnih supstanci, agresivnost, destruktivnost itd.). To ne zna i da su neki oblici nepofeljnih pona–anja manje vafni, ali zna i da svakom problemu u pona–anju treba pri i preduzimaju i adekvatne, odmerene i svrsishodne preventivne mere. I na kraju, definisanje nepofeljnih pona–anja dece i mladih u okviru razli itih nau nih disciplina omogu ava dublje i potpunije sagledavanje problema i identifikaciju svih inilaca koji mogu imati zna ajnu ulogu u predupre ivanju nepofeljnih pona–anja.

Sagledavaju i razli ita terminolo–ka re–enja kojima se ozna avaju pona–anja koja su negativna, neprihvatljiva ili zabranjena, u ovom radu opredeljujemo se za upotrebu termina nepofeljna pona–anja. Nepofeljnim pona–anjima, koja se mogu nazvati i antisocijalna, rizi na, dru–tveno neodobrena ili nedozvoljena pona–anja, smatramo sva ona u ijoj je osnovi naru–avanje pisanih i nepisanih dru–tvenih normi pona–anja. Razlog zbog kojeg smo se opredelili za ovo terminolo–ko re–enje leffi u tome –to se njime obuhvata –iroka lepeza problema u pona–anju dece i mladih. Upotreba nekih drugih termina, kao –to su poreme aji pona–anja ili delinkvencija, zahteva ne–to specifi niji pristup i tretman kojim se bave neke druge nau ne discipline. Pedago–ki pristup problemima u pona–anju dece i mladih zasniva se na ostvarivanju vaspitne i preventivne uloge –kole koja se ogleda u usvajanju odre enog vrednosnog sistema i pofeljnih obrazaca pona–anja (koja proizilaze iz tog sistema vrednosti), te smo mi–ljenja da je termin nepofeljna pona–anja najprimereniji za prou avanje ovog problema u –kolskom kontekstu. Prema tome, nepofeljna pona–anja obuhvataju razne oblike neprimerenog pona–anja koje deca i mladi ispoljavaju u porodici, –koli ili lokalnoj zajednici, kao –to su beflanje od ku e ili –kole; izbegavanje i neodgovoran odnos prema obavezama; nepo–tovanje autoriteta; upotreba alkohola i psihoaktivnih supstanci; nepristojno ili destruktivno pona–anje na ulici, u –koli i drugim javnim mestima; agresivno pona–anje; prisvajanje tu e imovine (kra e); rano stupanje u seksualne odnose ili promiskuitetne sklonosti itd. Ovim terminom obuhvatili smo pona–anja razli itog stepena i teffine, u smislu naru–avanja vafle ih normi pona–anja i posledica koje to pona–anje ima po samog aktera i njegovu okolinu. Iz toga sledi da se nepofeljna

pona-anja mogu smatrati naj-rom kategorijom pona-anja koja odstupaju od dru-tvenih normi. Pojedini oblici nepofeljnih pona-anja mogu imati odlike delinkventnih pona-anja ili poreme aja pona-anja, u zavisnosti od njihove u ustalosti i intenziteta.

Prema tome, s obzirom na to da se terminom nepofeljna pona-anja oznaavaju sva ona pona-anja koja su u dru-tvu nepofeljna, neodobrena, neprihva ena, moe se zaklju iti da njime objedinjujemo razli ite kategorije problema u pona-anju dece i mladih, izme u ostalog delinkvenciju i poreme aje pona-anja. S druge strane, sa stanovi-ta planiranja i preduzimanja adekvatnih preventivnih i interventnih mera smatramo veoma vafnim pravljenje distinkcije izme u (blafih oblika) nepofeljnih pona-anja, delinkvencije i poreme aja pona-anja. Takav pristup tuma enju i sagledavanju razli itih problema u pona-anju nuflan je uslov razvijanja efikasnijih preventivnih strategija. To bi zna ilo da, u odnosu na procenu rizika za pojavu ili na osnovu ve ispoljenih odre enih oblika nepofeljnih pona-anja, planiranje preventivnih aktivnosti uklju uje sve relevantne subjekte iz detetovog okruenja, s tim -to glavnu i koordiniraju u ulogu imaju institucije koje su nadleane ili odgovorne za prevenciju pojedinih oblika neprilago enog ili nepofeljnog pona-anja (zdravstvene ustanove, pravosudni organi, vaspitno-obrazovne ustanove itd.). Na taj na in, prufa se najsvrsishodnija i najadekvatnija pomo detetu ili mladoj osobi koja se suo ava sa dejstvom slofenih faktora koji mogu biti uzrok pojave nekog oblika nepofeljnog pona-anja.

Opasnost ili -tetnost ispoljenih nepofeljnih pona-anja procenjuje se utvr ivanjem u ustalosti, intenziteta, trajanja razli itih tipova ovih pona-anja, te se na osnovu toga mogu identifikovati visoko rizi na deca i mladi (Sprague & Walker, 2000). Stepem rizika, kao i prognoze daljeg razvoja i prevencije nepofeljnih pona-anja, zavise i od uzrasta na kome se ova pona-anja javljaju. U stru noj literaturi prave se zna ajne razlike u proceni ishoda u pona-anju i razvoju na osnovu uzrastu na kom po inju deca i mladi da ispoljavaju nepofeljna pona-anja, pa se tako izdvajaju mla i i stariji špo etnici. Dok šmla i po etnici š sa ispoljavanjem nepofeljnih pona-anja (koja se, naj e- e, javljaju kao posledica porodi nih odnosa i obrazaca pona-anja) zapo inju u ranom detinjstvu i najve i stepen neprilago enosti pokazuju prilikom polaska u -kolu; šstariji po etnici š nepofeljna pona-anja ispoljavaju u periodu adolescencije u krugu

vr-njaka 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 vr-njaka, 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 buduće ponašanje zavisi od niza okolnosti u kojima se manifestuju.

Rane forme nepoželjnih ponašanja mogu biti glasnici kasnijih ozbiljnijih 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, vršnjake 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

stru noj literaturi mogu se na i razli iti pristupi etiologiji nepofeljnih pona-anja, pa tako uzroci ili faktori rizika za razvoj ove kategorije pona-anja mogu leflati u antisocijalnim vrednostima i uverenjima prisutnim u neposrednom detetovom okruflenju, negativnim identifikacijama i modelima ili uzorima pona-anja, ali i u o ekivanju odre ene koristi od angaflovanja u delinkventnim aktivnostima u grupi vr-njaka. Prilike za opona-anjem i usvajanjem pozitivnih (ili negativnih) modela pona-anja zavise od sistema vrednosti i normi pona-anja u datoj dru-tvenoj sredini, ali i od karakteristika interakcije koju dete ostvaruje sa zna ajnim subjektima iz svog okruflenja. Pona-anje deteta jeste rezultat individualnih i socijalnih inilaca izme u kojih postoji uzajamno dejstvo i zavisnost, te i faktore rizika treba posmatrati u svetlu tih slofenih odnosa.

Faktori rizika su one karakteristike, varijable ili nepovoljne okolnosti koje svojim uticajem uve avaju mogu nost da se u pona-anju individue razvijaju odre eni problemi u pona-anju (Kazdin et al., prema: Farrington & Welsh, 2008; Werner & Smith, prema: Institute of Medicine, 1994). Koncept rizi nih faktora se tokom vremena menjao, tako da se od prvobitnih shvatanja o faktorima rizika kao stabilnih, nepromenljivih i specifi nih okolnosti, do-lo do njihovog poimanja kao promenljivih varijabli koje su tesno povezane sa razvojnim fazama i uzrastom dece (Avison, prema: Institute of Medicine, 1994).

Dete õu rizikuõ je svako dete ili mlada osoba koja, je usled razli itih okolnosti (kulturolo-kih, ekonomskih, zdravstvenih itd.), li-ena ili raspolafle ograni enim izvorima podr-ke tokom razvoja, te je, kao posledica toga, izloflena opasnosti da postane neuspe-an i neproduktivan lan zajednice (Welch & Sheridan, prema: Christle et al., n.d.). Svako u flivotu iskusi situacije koje predstavljaju neki stepen rizika za razvoj nepofeljnih oblika pona-anja, ali od broja, trajanja, intenziteta rizika zavisi njihovo dejstvo na razvoj individue. Smatra se da je uglavnom prisustvo vi-e faktora rizika povezano sa nepofeljnim pona-anjem (Christle et al., n.d.). Tako e, faktori rizika koji uti u na razvoj nepofeljnih pona-anja u jednom razvojnem periodu, ne moraju nuffno imati takav uticaj u kasnijim razvojnim fazama (npr. porodi ni odnosi imaju ve i uticaj na pona-anje 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 mjeri oblikuju ponašanje, ali i utiču na razvoj i formiranje određenih osobina pojedinca. Stoga je izuzetno važno, u identifikovanju rizičnih 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 problematiziranih ponašanja kod dece predškolskog uzrasta, dok sa polaskom deteta u školu značajni faktori rizika postaju negativni uticaji koji dolaze iz školske sredine i vršnjakih 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). Društvena sredina u kojoj dete živi, njene norme i standardi ponašanja, mogu imati značajan uticaj na ponašanje deteta, ali je taj uticaj uslovljen postojanjem i jačinom primarnih faktora rizika: individualnih karakteristika deteta, karakteristika porodice, škole i vršnjaka njihovih 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 teškoća 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 kognitivnih 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 smanjuje verovatnoću u razvoju 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, utiču na između u ostaloga, 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 vrst predskaziva 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 u individualnih svojstava ličnosti, kao što su intelektualne sposobnosti ili socijalne veštine, i razvoja negativnih formi ponašanja. Međutim, da li određene individualne karakteristike biti uzrok javljanja nepoželjnih ponašanja zavisi i od spoljnih okolnosti, među kojima su najvažniji porodica, škola i vršnjaci. Kako se razvoj se ne odvija u izolovanim uslovima, već u odnosima uzajamnog delovanja individualnih svojstava deteta i sredinskih okolnosti. 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 okolišni faktor 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 na njima njenog funkcionisanja. Među faktorima rizika, koji su dosledno i prilično vrstno povezani sa porodičnim kontekstom, u stručnoj literaturi izdvajaju se: vaspitni stil, veličina porodice i njen socio-materijalni status, različiti oblici narušene 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 činilaca procesa vaspitanja i socijalizacije deteta. Koliko je na in 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 estisukobi 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, ohrabivanja 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 porodi ne osobenosti i uslovi flivota mogu imati uticaj na javljanje nepofeljnih pona-anja kod deteta. Nasilje u porodici, razvod roditelja ili neki drugi vid separacije deteta od roditelja, upotreba psihoaktivnih supstanci od strane roditelja, antisocijalna pona-anja ili stavovi roditelja, predstavljaju faktore koji su povezani sa nepofeljnim pona-anjima dece (Hawkins et al., 2000; Wasserman et al., 2003). Pojedine porodi ne faktore (kriminalitet roditelja, konzumiranje droga, separacija i sl.) prate poja ani konfliktni odnosi u porodici, nezainteresovanost za dete, odsustvo nadzora nad detetom, nedoslednost u vaspitanju. Na taj na in se kao posledica porodi ne depriviranosti i disharmonije javljaju problemi u pona-anju i op-tem funkcionisanju deteta koje flivi u takvim porodi nim uslovima. Me utim, treba ista i da pojedine negativne karakteristike porodice ne moraju nuffno voditi problemima u pona-anju dece. Da li e dete razvedenih roditelja ili dete u materijalno ugrofenoj porodici usvojiti i razviti nepofeljne obrasce pona-anja ne zavisi samo od pojedina nog faktora rizika, ve od razli itih kombinacija i akumulacije brojnih faktora rizika ili kompleksnosti nepovoljnih porodi nih uslova flivota.

### 1.2.3. Obeleffja -kole kao institucije i odlike -kolskog rada i flivota kao faktor rizika

Posle porodice, -kola je najzna ajniji inilac vaspitanja i socijalizacije deteta. Uklju ivanjem u -kolski rad i flivot, dete razvija i usvaja nove obrasce pona-anja i susre e se sa itavim sistemom pravila i o ekivanja koja treba da zadovolji i ispuni. U -kolskoj sredini dete ima priliku i od njega se o ekuje da u estvuje u raznim aktivnostima i kroz interakciju sa drugima gradi odnose iji kvalitet zavisi, kako od spremnosti deteta, tako i od spremnosti drugih da u njima u estvuju. Da li e -kolska sredina biti potencijalni uzrok nepofeljnih pona-anja u enika zavisi od individualnih karakteristika u enika i njihovih porodi nih iskustava koja dete sa sobom donosi u -kolu, sa jedne strane, i karakteristika -kolskog rada i flivota, sa druge strane.

Deca dolaze u -kolu sa usvojenim obrascima pona-anja, koje e, verovatno, ponavljati i koristiti i u -koli. Ukoliko se radi o neprimerenim obrascima pona-anja, uve ava se rizik za javljanje -kolskog neuspeha i dalji razvoj i uslofnjavanje

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 zadovoljavajuću uspešnost u školi, može se javiti negativan odnos deteta prema školi, udaljšavanje 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, impliciraju i pojavu novih ili starijih oblika nepoželjnih ponašanja u školskoj sredini. Dakle, individualni i porodični faktori rizika mogu se posmatrati kao inicijatori 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 mnogo špoljašnjih inicijalaca 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, prevažadno, stručnjaci iz oblasti psihologije, psihijatrije, kriminologije, te se u njihovim radovima ovaj problem ne sagledava iz pedagoškog ugla. Kao posledica toga javlja se navodjenje pojedinih komponenata škole i segmenata školskog rada u istom nivou. U tekstu koji sledi, a na osnovu pomenute literature, izdvojili smo faktore rizika

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

*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 stvaranje razvijanja pozitivnog odnosa učenika prema –koli. Ukoliko od strane nastavnika izostane podrška i pozitivan podsticaj, verovatnije je da će se kod učenika razviti negativan odnos prema –koli i nepoželjni oblici ponašanja (Prior & Paris, 2005). Stavovi nastavnika prema učenicima i njihovom ponašanju značajno utiču na buduće ponašanje učenika, osećaj pripadnosti –koli i stepen angažovanja u nastavnim i –kolskim aktivnostima, što se može reflektovati na rezultate u radu učenika. Sve navedeno značajno predodređuje da li će –kolska 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 u učenicima ne postoji 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 –koli, 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 učenika postignu a podstiču učenike da ostvaruju bolje rezultate u školskom radu. Ukoliko nastavnici imaju niska očekivanja u pogledu učenika postignu a, 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 učiteljima (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 zadovoljavajuće uspehe 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 učiteljima, čime se umanjuje mogućnost pružanja odgovarajućih (jedinствених i zajedničkih) podrški samom detetu. Nedovoljna uključenost roditelja u školski rad može biti prava nepravovremenom ili nedovoljnom informisanosti roditelja o ponašanju njihove dece u učiteljima, što može predstavljati rizik za pojavu određenih oblika nepoželjnih ponašanja u učiteljima. Dok sa jedne strane, roditelji mogu biti nedovoljno zainteresovani za saradnju sa učiteljima; sa druge strane, u učiteljima (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 igraju

se gra enje kvalitetni odnosi između u –kole i porodice kao ključnih činilaca u razvoju i vaspitanju dece.

*Materijalno-tehnički uslovi rada u školi.* Uslovi rada u –koli, koji se odnose na uređenost i opremljenost –kolskog objekta i –kolskog prostora potrebnim sredstvima za rad, kao i na samu veličinu –kole, mogu predstavljati rizike za pojavu nepoželjnih ponašanja u enika. Uređene i čiste učionice i druge –kolske prostorije ne predstavljaju samo osnovne uslove za rad, već doprinose i tome da se u učnici prijatnije osećaju i da se kod njih podstiče pozitivan odnos prema –koli. Međutim, prema rezultatima obavljenih istraživanja, sigurnosne mere u –kolama (video nadzor i tome slično) kojima se obezbeđuje red i sigurnost, ne daju dovoljno dobre rezultate u prevenciji nepoželjnih ponašanja u enika, čak su povezane sa povećanjem rizika za ispoljavanje pojedinih oblika nepoželjnih ponašanja, kao što je nepoštovanje reda i –kolskih 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 –koli, odnosi se na veličinu –kole. Smatra se da je u –kolama sa velikim brojem učenika otežano uspostavljanje individualizovanog pristupa učenicima. Posledice toga ogledaju se u nedovoljnom poznavanju učeničkih karakteristika i uslova života; nedovoljnom nivou podrške koji bi bio u skladu sa potrebama deteta; nedovoljnom stepenu saradnje sa porodicom kao značajnim izvorom informacija i podrške. Takođe, u velikim –kolama u učnici nemaju prilike da ostvare afektivne i bliske odnose sa –kolskim osobljem (Justicia et al., 2006).

Navedena obeležja –kole kao institucije i odlike –kolskog 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 –koli. Prema tome, pojedine odlike i uslovi –kolskog rada i života mogu biti neposredni uzročnici javljanja nepoželjnih ponašanja u enika ili predstavljati faktore koji doprinose pojavi takvih stavova i ponašanja u enika prema –koli i –kolskim obavezama, koji čine značajnu osnovu za razvoj nepoželjnih oblika

pona-anja, a time i ozbiljnijih posledica po op-te funkcionisanje u enika i njihove odnose sa okruženjem.

#### 1.2.4. Vr-nja ki odnosi kao faktor rizika

Polaskom u -kolu, dete uspostavlja nove socijalne interakcije sa vr-njacima i nastavnicima u -kolskoj sredini i na taj na in pro-iruje svoja socijalna iskustva. T-kola tako postaje izvor sve zna ajnijih uticaja vr-njaka, koji se ogledaju u izboru sadrflaja interesovanja, prvim identifikacijama i imitacijama. Ulaskom deteta u adolescentno doba, taj uticaj je sve izrafleniji i dominantniji. Vr-njaci imaju veliku ulogu u formiranju stavova i pogleda na flivot. Vezivanje za vr-nja ke grupe predstavlja prirodnu razvojnu pojavu, sve dok se pona-anje u okviru nje kre e u dozvoljenim granicama i bez negativnih i -tetnih posledica po njene lanove i njihovo okruženje. Kakav e uticaj na pona-anje pojedinca imati vr-nja ka grupa, odnosno da li e se dete ili mlada osoba prikloniti uticajima vr-nja ke grupe u kojoj su prisutna nepofeljna pona-anja, u velikoj meri zavisi od delovanja drugih rizi nih faktora, kao -to su individualne karakteristike deteta, porodi ne prilike i duga iskustva koja dete sti e u -koli.

Pre svega, sklonost deteta ka drufljenju sa devijantnim vr-njacima i uklju ivanju u njihove aktivnosti zavisi od porodi nog sistema vrednosti, porodi ne klime, prisustva antisocijalnih pona-anja u porodici. Poreme eni porodi ni procesi i odnosi uti u na javljanje nepofeljnih oblika pona-anja kod dece, te mogu biti uzrok kasnijeg uklju ivanja u aktivnosti delinkventnih vr-nja kih grupa (Patterson et al., 1989). Ukoliko u porodici nisu zadovoljene potrebe za sigurno- u, ljubavlju i podr-kom, verovatnije je da e dete ili mlada osoba poku-ati da ih zadovolji kroz odnose sa vr-njacima. U tom slu aju, vrednosti grupe se javljaju kao bitna odrednica pona-anja, tako da drufljenje sa pripadnicima delinkventne vr-nja ke grupe mo fle rezultirati razvojem nepofeljnih pona-anja.

Osim karakteristika porodi nog flivota, zna ajnu ulogu u uspostavljanju pozitivnih ili negativnih vr-nja kih odnosa ima -kola. Ona se pojavljuje kao klju an kontekst u kojem dete razvija socijalne odnose sa vr-njacima. Tako e, -kola predstavlja sredinu u kojoj mo fle biti veoma izraflen negativan uticaj vr-njaka na pona-anje

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

Vršnjaci koji odbacuju predstavljaju značajan rizik za prihvatanje nepoželjnih ponašanja i vrednosti delinkventnih vršnjaka i njihovih grupa (Wasserman et al., 2003). Odbacivanje odražava stepen u kojem članovi vršnjake grupe gaje negativna osećanja prema jednoj osobi, tj. članu vršnjake grupe kolektiva (Veronneau & Dishion, 2010). Razlozi za odbacivanje deteta mogu biti veoma raznovrsni: agresivnost, destruktivnost i drugi problemi u ponašanju; slab –kolski 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 ponašanja kod odbačenog deteta. Istraživanja ukazuju da je kod agresivne dece koja su odbačena od strane vršnjaka značajno veći rizik za kasnije hronično antisocijalno ponašanje nego kod dece koja nisu odbačena, a ispoljavala su agresivno ponašanje (Wasserman et al., 2003). Kao posledica odbačenosti, mogu se javiti osećanja kao –to su ljutnja i ozlojađenost, –to dete –ini još –agresivnijim (Veronneau & Dishion, 2010). Upravo ova negativna osećanja mogu doprineti da dete bude podložnije ili sklonije nepoželjnim oblicima ponašanja u –ijoj osnovi je revolt prema okruženju koje ga nije prihvatilo. Neprihvatanje, odbačenost deteta ima manje prilika za uspostavljanje odnosa sa prilagođenim i prosocijalnim vršnjacima od kojih i sa kojima može da učini i razvija socijalne veštine i kompetencije. Dakle, odsustvo osećaja pripadnosti i neprihvatanje od strane socijalizovanih i uspešnih vršnjaka, negativno se odražava na ponašanje 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, –to sve zajedno predstavlja pogodno tlo za razvijanje neprilagođenih obrazaca ponašanja.

Naj veće se rizici na ili nepoželjna ponašanja, u kojima deca ili mladi u kontaktu, dečava 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 ošvaka 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 vršnjačke 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 značajno uvećava rizik za usvajanje nepoželjnih oblika ponašanja (Farmer & Cadwallader, O'Donnell, 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 pod uticajem devijantnih normama i vrednostima i na taj način prihvataju i usvajaju norme grupe kao svoje. U tom smislu, delinkventna vršnjačka grupa pruža model otkivanog ponašanja, a u određenim situacijama i instrukcije kako pojedinac treba da se ponaša da bi zadovoljio grupne norme i otkivanje. Na taj način uslovljava se rast i razvoj novih formi antisocijalnih ponašanja (Gardner et al., 2008). Ovaj pristup u objašnjavanju uticaja delinkventnih vršnjačkih 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 vršnjačke grupe, pojedinac ne samo da se učestvuje u nepoželjnim oblicima ponašanja, već za njih dobija podršku, potkrepljenje i određeni status u grupi, čime 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.

Uključivanje u antisocijalne aktivnosti vršnjaka ne mora prethoditi ispoljeno nepoželjno ponašanje pojedinca i odbacivanje od strane prosocijalnih vršnjaka. Nekada su loše porodice pružile prilike, u kojima su prisutni problemi kao što su sukobi, antisocijalna ponašanja roditelja, nedostatak nadzora i kontrole deteta, dovoljne da se dete, naročito adolescent, okrene ka negativnim i antisocijalnim vršnjacima i njihovim 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 što 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 vršnjaka koje grupe izgledaju prihvatljivije u odnosu na pritisak da se bude uspešan i dobrobaro.

Odbacivanje od strane vršnjaka i druženje sa antisocijalnim vršnjacima predstavljaju vrste iskustava u vršnjacima i odnosima koje deluju udruženje u razvijanju nepoželjnih oblika ponašanja (Veronneau & Dishion, 2010). Mada nepoželjna ponašanja u enika sama po sebi doprinose odbacivanju od strane vršnjaka, vršnjaci koji odbacivanje pogoravaju agresivne i druge negativne tendencije kod u enika (Dodge, Dodge et al., prema: Veronneau & Dishion, 2010). Kao posledica vršnjaka koji odbacivanja može se javiti okretanje deteta ili adolescenta ka devijantnim vršnjacima i 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 vršnjaka koje grupe predstavljaju dva najvažnija faktora rizika u pogledu uticaja vršnjaka i 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, porodice i roditelja itd. Može se reći i da druženje sa delinkventnim vršnjacima i vršnjaka koji 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 odbijanje (Wasserman et al., 2003). S obzirom na to da vršnjaci odnosi imaju veoma važno mesto i ulogu u detetovom životu, ukoliko dete ne uspostavi odgovarajuće odnose sa vršnjacima u vršnjaku se postoje 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 činilaca 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 javljanju 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 ponašanja i aktivnosti dece i mladih.

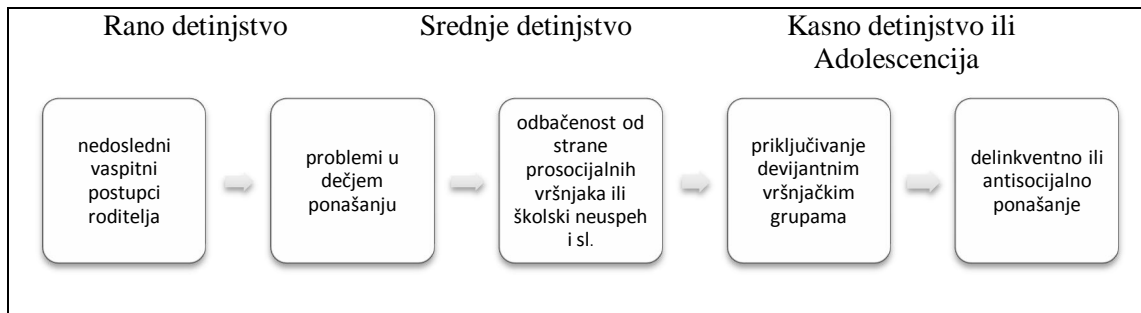
Većina autora smatra da faktore rizika u lokalnoj zajednici čine sledeće njene karakteristike: ekonomska i socijalna deprivacija; odsustvo vrstih, kvalitetnih, pozitivnih socijalnih interakcija među članovima određene društvene sredine; visok stepen delinkventnog ponašanja mladih i kriminalnog ponašanja odraslih, što odaje utisak da su norme na kojima se zasnivaju ova ponašanja društveno prihvatljive; rasprostranjenost nasilnih obrazaca ponašanja; prisustvo različitih oblika diskriminacije, nacionalnih i etničkih predrasuda; nedovoljan policijski nadzor i kontrola, što psihoaktivne supstance čini lakše dostupnim; odsustvo rekreativnih sadržaja koji promoviraju 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 ukazuju na krizu društvenih vrednosti i slabost i nemogućnost društva da je prevaziđe i unapredi kvalitet života svojih članova. U takvoj sredini, umesto usvajanja kulturnih i moralnih vrednosti i normi, mladi učine da je nasilje ili neko drugo antisocijalno ponašanje prihvatljen 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 će takva društvena sredina negativno uticati na ponašanje dece i mladih u značajnoj meri zavisi od toga da li i u kojoj meri deluju faktori rizika u porodici, čiji je 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 ponašanja 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. Uoči smo da faktori koji doprinose razvijanju nepoželjnih obrazaca ponašanja potiču iz različitih izvora, počevši od individualnih karakteristika pojedinca i njegovog porodičnog okruženja (kao primarnih faktora koji oblikuju i usmeravaju ponašanje), do širih sredinskih uticaja, iako 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 povezani i drugim nepovoljnim sredinskim uticajima ili njihovo delovanje doprinosi javljanju novih faktora koji, nadovezuju i se jedni na druge, čine izvesnim razvoj nepoželjnih ili delinkventnih oblika ponašanja. Prema tome, kao značajnu karakteristiku delovanja faktora rizika, možemo izdvojiti njihovo lanano 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 vršnjaci kim odbacivanjem. Vršnjaci koji odbacuju 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 i put lananog 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 nepofeljnih pona-anja (prema: Patterson et al., 1989)

Na osnovu slike kojom je ilustrovana razvojna progresija nepofeljnih pona-anja, mođe se konstatovati da delovanje faktora rizika ima kumulativno dejstvo, tako -to se jedni faktori rizika nadovezuju na druge i time vr-e uticaj na ve postoje u ranjivost, ine i da izlofenost faktorima rizika bude toliko visoka da je pojava nepofeljnih pona-anja ili poreme aja u pona-anju skoro neminovna (Coie et al., 1993; Institute of Medicine, 1994).

Druga zna ajna karakteristika delovanja faktora rizika ukazuje da pojedina ni faktori rizika, naj e- e, ne vode za etku problema u pona-anju, te je verovatnije da delovanje vi-e uzro nika podsti e razvoj i postojanost nepofeljnih pona-anja. To zna i da me u faktorima rizika postoji odnos recipro ne interakcije (Nelson et al., 2007). Mođe se re i da nema antisocialnog pona-anja ili poreme aja pona-anja koji ima samo jedan uzrok ili faktor rizika u svojoj osnovi (Brofenbrenner & Morris, Kelly et al., prema: Domitrovich et al., 2010). Konkretni, specifi ni oblici nepofeljnih pona-anja mogu biti povezani sa mnogo razli itih faktora rizika, pre nego samo sa jednim faktorom rizika (Coie et al., 1993). Sa druge strane, ukoliko je re o specifi nom i pojedina nom faktoru rizika, on retko vodi samo jednom obliku nepofeljnog pona-anja, jer se usled intenziteta delovanja faktora rizika javlja tendencija pro-irivanja njegovog dejstva na razvoj brojnih adaptivnih funkcija (Coie et al., 1993).

Tako e, jedan od mogu ih na ina na koji faktori rizika uti u na pojavu nepofeljnih oblika pona-anja mođe se objasniti delovanjem zajedni kih temeljnih faktora rizika koji su u osnovi razli itih problema u pona-anju. To zna i da odre eni, konkretni faktori rizika mogu biti uzroci razli itih vrsta problema u pona-anju (Coie et al., 1993; Farrington & Welsh, 2008). S druge strane, istraflivanja sugeriu da razli iti

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

Osim to faktori rizika mogu delovati i lanano, udružno 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 poremećaja 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 društvenje 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 najveći uticaj na prediktivnost imaju faktori rizika koji su veoma bliski detetu, tako da izloženost deteta problemima u porodici i funkcionisanju ima veći uticaj na ponašanje deteta u odnosu na prisustvo delinkventnih vršnjaka u njihovim grupama ili drugih negativnih pojava u lokalnoj zajednici.

Osim razmatranja 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 eliminišu njihovo

postojanje i delovanje, ali te promene ne vode nužno i promenama u ishodima. To znači da ukoliko u porodici, u kojoj su konflikti čest obrazac ponašanja, može doći do pozitivnih promena u porodičnim odnosima, ne znači da će doći i do promene u ponašanje deteta. Kod promenljivih faktora rizika, uglavnom, ne dolazi do promene ishoda. Za razliku od toga, kod kauzalnih faktora rizika može doći do promena koje će 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 preduprećuju negativni ishodi u ponašanje. Smatra se da kauzalni faktori rizika treba da čine 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 javne 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 neprilagođenih i nepoželjnih ponašanja čiji kratkoročni ishodi mogu da se manifestuju u vidu bežanja iz škole, niskih školskih postignuća, pribegavanja rizici ponašanja, odbacivanja od strane nastavnika i vršnjaka itd. Kratkoročni ishodi mogu da budu predznak mnogo ozbiljnijih i dugoročnih negativnih promena u ponašanje, kao što su poremećaji ponašanja ili delinkvencija. To znači da pod uticajem delovanja faktora rizika dolazi do negativnih promena u ponašanje, ali i do uslofnjavanja 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 za 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 inicijalne okolnosti koje 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, rizik i zaštitni faktori mogu se zamisliti kao suprotni polovi istog kontinuuma, pri čemu rizik i faktori imaju 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, rizik i zaštitni faktori nisu u linearnom odnosu, jer zaštitni faktori predstavljaju izdvojenu specifičnu grupu faktora koja ne podrazumeva nužno odsustvo riziknih faktora (Popović i Finić-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 porodice i drugih faktora, vrste i jačine njihovih 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 između riziknih i zaštitnih faktora sa njihovim delovanjem se pojedinac suočava (Hawkins et al., 1992; Olsson et al., 2003; Rutter, prema: Farrington & Welsh, 2008). Zaštitni faktori jesu inicijatori koji podstiču pozitivan razvoj i smanjuju verovatnoću javljanja, razvijanja i održavanja problema u ponašanju (Institute of Medicine, 1994; Finić-Pavlović i dr., 2010). Dok faktori rizika deluju u pravcu pojačavanja negativne reakcije na nepovoljnu okolnost i individualno ranjivijom, zaštitni mehanizmi omogućavaju pozitivne odgovore na postojeće nedadežne i tu osobu prilagodljivijom i otpornijom (Rutter, prema: Olsson et al., 2003).

Od pomenute interakcije faktora rizika i za-tite u velikoj meri zavisi javljanje problema u pona-anju. U stru noj literaturi data su razli ita teorijska obja-njenja ove interakcije. Garmezy je sa svojim saradnicima izdvojio tri modela interakcije rizi nih i za-titnih faktora: kompenzacioni, model izazova i za-titni (Institute of Medicine, 1994). Prema modelu kompenzacije, negativni uticaj i efekti rizi nih faktora kompenzuju se delovanjem za-titnih faktora. Prema modelu izazova, delovanje rizi nih faktora (u odre enim granicama) mođe da uti e na ja anje za-titnih faktora, dok prema modelu za-tite, za-titni faktori, razvijaju i i ja aju i kompetencije i sposobnost suo avanja sa problemima, ublađavaju uticaj i efekte rizi nih faktora.

Za-titni faktori mogu delovati na razli ite na ine, -to zavisi i od složenosti uzroka nepođeljnog pona-anja. U jednom slu aju mogu direktno delovati na primarni uzrok i nepođeljno pona-anje kao njegovu manifestaciju, dok je u drugom slu aju potrebno uticati na posredne faktore rizika koji nisu neposredni uzro nici problema u pona-anju, ali ine sastavni deo lanca nepovoljnih inilaca. S obzirom na to da faktori rizika uglavnom deluju udruđeno i kumulativno, uticanje samo na neposredni uzro nik nepođeljnog pona-anja je retko (Masten, 2001). Kada se govori o odnosu izme u nepovoljnih razvojnih i flivotnih okolnosti i za-titnih faktora treba uzimati u obzir razvojni nivo deteta i stepen podr-ke u njegovom neposrednom okruženju, -to nas upu uje na zna aj kako individualnih, tako i sredinskih kapaciteta koji mogu pozitivno da deluju na razvoj individue i njeno uspe-no prevazilađenje negativnih iskustava. U zavisnosti od situacije, pojedincu su u suo avanju sa negativnim okolnostima potrebni dodatni li ni napori i razli iti izvori podr-ke u njegovom okruženju, dok u nekom drugom slu aju nepovoljna iskustva mogu uticati na ja anje spremnosti i sposobnosti za njihovo uspe-no prevazilađenje (Werner, 2000).

Na osnovu prou avanja za-titnih faktora mođe se objasniti kako deca koja su izlođena negativnim iskustvima i okolnostima, kao -to su flivot u destimulativnim porodicama ili iskustvo zlostavljanja ili nasilja, ostaju ođotpornaö na ove negativne uticaje i ne ispoljavaju probleme u pona-anju tokom svog odrastanja<sup>2</sup>. Do saznanja o

---

<sup>2</sup> Osim faktora za-tite, prema nekim teorijama smatra se da deca mogu posedovati unutra-nje snage, socijalne i kognitivne sposobnosti, koje im pomau da nadvladaju uticaje faktora rizika. Za ovu decu kađe se da su rezilijentna (Bartol, 2008). Rezilijence su individualne karakteristike i kapaciteti ,koje decu i mlade ine otpornim na delovanje faktora rizika (Werner & Smith, prema: Institute of Medicine, 1994),

za-titnim 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 pospešuju suočavanje sa negativnim životnim uslovima i okolnostima. Masten (2001) sve studije o za-titnim 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 raspolože različitim nivoom adaptivnih funkcija (ispituju i utvrđuju i razlike između prilagodljive dece i one koja imaju teškoće u prevazilaženju otežavajućih razvojnih i životnih okolnosti). U oba slučaja, razmatranje potencijalnih zaštitnih faktora zasniva se na proučavanju i identifikaciji njihovih 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 obuhvataju porodicu, školu, 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 i Finić-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-Adriance & Shaw, 2008a; Olsson et al., 2003; Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008b);
- pozitivan i vedar temperament (Arthur et al., 2002; Bartol, 2008; Doll & Lyon, 2003; Herrenkohl et al., 2003; Masten & Powell, prema: Vanderbilt-Adriance & 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-Adriance & 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-Ariance & 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-Adriance & 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 faktore koji uslovljavaju razvoj i prisustvo drugih (sekundarnih) zaštitnih faktora, kao što su veštanje 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 faktori u okviru nje od posebne važnosti za usmeravanje dečjeg 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-Adriance & 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-Adriance & Shaw, 2008a);
- učeće 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 porodice na harmoniju 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 uspostavljuju pozitivne vrunske 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-Adriance & 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);
- vrnjačkih odnosa koje odlikuje uzajamno podržavanje i prihvatanje (Olsson et al., 2003).

U osnovi zahtevnih 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 najvećim zahtevnim potencijala, jer obiluje mogućnostima za razvijanje dečjih kompetencija, sposobnosti, sklonosti (Doll & Lyon, 1998).

*Vršnjački odnosi kao zaštitni faktor.* Vršnjaci obogaćuju i produbljuju kvalitet dečjeg života (Werner, 2000), te samim tim vrnjački uticaj na ponašanje pojedinca. Ovaj uticaj vršnjaka najvećim delom dolazi do izražaja u školskoj sredini u kojoj se razvijaju i neguju odnosi prihvatanja, uvažavanja i podržavanja među učenicima. Pozitivno iskustvo u vrnjačkim odnosima doprinosi razvijanju samopouzdanja i samopoštovanja, razvoju socijalnih veština, građenju pozitivne slike o sebi, motivaciji deteta da se uključi u prosocijalne vrnjačke 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 učinak vršnjačkog uticaja ostvaruje putem:

- uspostavljanje vrstih i prisnih veza sa prosocijalnim vršnjacima (Arthur et al., 2002; Bartol, 2008; Herrenkohl et al., 2003; McAtamney & Morgan, 2009; Waaktaar et al., 2004; Werner, 2000);
- razvijanje vršnjačke podrške (Waaktaar et al., 2004);
- razvijanje i usvajanje pozitivnih moralnih uverenja i stavova u vršnjačkoj grupi (McAtamney & Morgan, 2009);
- praktikovanje zajedničkog rada u raznim vannastavnim aktivnostima i školskim manifestacijama (McAtamney & Morgan, 2009).

*Odlike društvene sredine kao faktor zaštite.* Društvena sredina, kao jedan od inilaca podsticanja pozitivnih i društveno poželjnih oblika ponašanja kod dece i mladih, objedinjuje i usmerava uticaje već pomenutih zaštitnih faktora. Porodica, škola i vršnjački tim integralni deo šire društvene sredine, s tim što njene karakteristike (kao što je društveni sistem vrednosti) imaju značajan uticaj na život porodice i škole. U zavisnosti od stepena brige i zalaganja društvene sredine za bolji kvalitet života dece i mladih, u izvesnoj meri zavisi postojanost zaštitnih inilaca u porodici i školi. Među odlikama društvene sredine, koje pozitivno utiču na razvoj i ponašanje mladih i koje doprinose jačanju zaštitnih faktora u porodici i školi, u stručnoj literaturi izdvajaju se:

- izgradnja stabilnog sistema društvenih normi i vrednosti (McAtamney & Morgan, 2009);
- afirmisanje i podržavanje prosocijalnih ponašanja (Olsson et al., 2003; McAtamney & Morgan, 2009; Waaktaar et al., 2004);
- društvena kohezija koja omogućava ostvarivanje kvalitetnije komunikacije među članovima, pružanje 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 angažovanje dece i mladih u

lokalnoj zajednici, putem u e- a u aktivnostima razli itih dru-tvenih grupa i organizacija, kao -to su omladinske, volonterske, humanitarne itd. (Arthur et al., 2002; Bartol, 2008; Doll & Lyon, 1998; Herrenkohl et al., 2003; McAtamney & Morgan, 2009; Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008a);

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

Faktori rizika obja-njavaju uzroke nepofeljnih pona-anja, tj. nepovoljne okolnosti zbog kojih su deca, usled izlofenosti njihovom delovanju, sklonija razli itim formama nepofeljnog i neprilago enog pona-anja. Rizici za nepofeljna pona-anja umanjuju se kada su deca i mladi izlofeni prosocijalnim uticajima sredine u kojoj flive (porodice, -kole, vr-nja ke grupe) i kada, u takvim uslovima, razvijaju ube enja i stavove koji su potpora pozitivnim pona-anjima (Catalano & Hawkins, prema: Herrenkohl et al., 2003). Za-titni faktori ine sastavni deo procesa socijalizacije i razvijaju se (ili se javljaju) u kontekstu porodice, -kole, vr-njaka. Prema tome, oni su rezultat kumulativnog i interakcijskog delovanja li nih i sredinskih karakteristika i uticaja. To zna i da na li ne karakteristike deteta, kao za-titne inioce, mogu delovati spolja-nji faktori, kao -to su porodica i -ira dru-tvena sredina (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008b; Werner, 2000). Stoga, otpornost na nepovoljne flivotne i razvojne okolnosti zavisi, koliko od karakteristika samog deteta, toliko i od sredinskih faktora kao spolja-njih izvora podr-ke (Doll & Lyon, 1998; Werner, 2000).

Vafna implikacija navedenih stanovi-ta sastoji se u tome da odrasli, u kontekstu izvr-avanja svojih uloga i obaveza u vaspitnom procesu, mogu u pozitivnom pravcu usmeriti de je pona-anje i podsticati razvoj njihovih kompetencija. S obzirom na to da je taj proces dugotrajan i dvosmeran (ili vi-esmeran), najzna ajnije dru-tvene grupe i institucije (porodica, -kola) treba da tefle integrisanju i unapre ivanju tih napora (Doll & Lyon, 1998).

Faktori za-tite, i na in na koji oni svojim delovanjem predupre uju probleme u pona-anju, odlikuju se odre enim karakteristikama, me u kojima su pojedine

svojevrsne 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 ne će imati tako snažno dejstvo u okolnostima u kojima su prisutni veoma visoki rizici za pojavu nepoželjnih ponašanja (Vanderbilt-Adrianne & Shaw, 2008b), što znači i da je dejstvo zaštitnih faktora uslovljeno trajanjem i ozbiljnošću negativnih uticaja kojima je dete izloženo (Vanderbilt-Adrianne & 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-Adrianne & Shaw, 2008a), te tako u periodu detinjstva primarni značaj imaju porodični odnosi, dok na starijem uzrastu roditelji 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. Tako će, 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 spreavanja 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 spre i ili usmeri u pozitivnom pravcu, nazivamo prevencijom. Prevencija je predmet proučavanja različitih naučnih disciplina i sadržaj različitih društvenih delatnosti. Osim toga, u stručnoj literaturi prevencija se smatra i naukom, te se koristi termin nauka o prevenciji (Coie, 1993; Fišer -Pavlovi i Kovačević -Lepojevi, 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: Bašić, 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 rizicima;
- 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 rizičnih 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 rizičnih 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 spreči razvoj nepoželjnih ili kriminalnih potencijala u ličnosti, oslanjajući se na saznanja o rizičnim i zaštitnim faktorima (Tremblay & Craig, prema: Farrington, 2006). Razvojna prevencija podrazumeva jačanje resursa u individui, porodici, školi i zajednici kako bi se predupredilo (kasniji) razvoj problema u ponašanju (Homel, 2005). Taj proces podrazumeva identifikaciju onih faktora (individualnih, porodičnih, školskih) koji uvek avaju 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 (Bačičević, 2009). U procesu ostvarivanja tog cilja, važna je procena potreba zajednice i mobilizacija njenih snaga i kapaciteta, odnosno aktivno uključivanje škole, raznih društvenih institucija i organizacija itd. Međutim, identifikacija rizičnih 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 postife se putem promena u sredini kojima je cilj da se direktno uti e na uve avanje rizika za vr-enje odre enih delinkventnih dela, umanjivanje provociraju ih situacija i potencijalne koristi i onemogu avanje pronalafjenja izgovora i opravdanja za vr-enje istih (Cornish & Clarke, prema: Welsh & Farrington, 2010). Su-tina situacione prevencije jeste u smanjivanju prilika za dru-tveno neodobreno i delinkventno angaflovanje. Jedan od mogu ih na ina ja anja preventivnog uticaja sredine jeste poja ana kontrola i nadzor kretanja mladih (posebno u ve ernjim satima) ili onemogu avanje dostupnosti razli itih uzrastu neprimerenih sadrflaja i aktivnosti.

Pravna ili pravosudna prevencija zasniva se na zakonskim re-enjima kojima se odre ena pona-anja smatraju nedozvoljenima i podleflu sankcijama. Ova vrsta prevencije obuhvata strategije isklju ivanja, zastra-ivanja, obeleflavanja i rehabilitacije (Farrington, 2006). Osim sankcionisanja, pravna prevencija uklju uje rehabilitaciju i resocijalizaciju, -to se reguli-e zakonskim re-enjima koja za odre ena delinkventna pona-anja propisuju odgovaraju e vaspitne mere i sl. Me utim, pokazalo se da iskustva pravosudnog sistema, koja obuhvataju procesuiranje maloletnika, ne daju o ekivane rezultate (Huizinga et al., prema: Ba-i , 2009; Welsh & Farrington, 2010).

Kada se osvrnemo na ove osnovne postavke razli itih pristupa prevenciji, sti emo utisak da imaju neke zajedni ke odlike. Na primer, utisak je da su situaciona i prevencija u zajednici srodne, jer je i kod jedne i kod druge nagla-ena vaflnost izmene socijalnog konteksta. Tako e, smatra se da je razvojna prevencija povezana sa situacionom i prevencijom u zajednici (Welsh & Farrington, 2010) i da je u sva tri slu aja vafno identifikovati sve one faktore kojima se, spre avanjem ili podsticanjem njihovog delovanja, moffe pozitivno uticati na pona-anje dece i mladih. Na osnovu toga, zaklju ujemo da navedeni pristupi prevenciji nepoffeljnih pona-anja treba da su objedinjeni, jer se time moffe doprineti ostvarivanju boljih rezultata.

Me utim, u fokusu na-e pafnje jeste razvojna prevencija koja se zasniva na prou avanju rizi nih i za-titnih faktora. Smatra se da su me u 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 nepoffeljnih pona-anja koriste se dva termina, razvojna prevencija i prevencija fokusirana na rizike, koja imaju isto zna enje

(Farrington, 2006; Farrington & Welsh, 2008). Osnovna ideja prevencije zasnovane na sagledavanju faktora rizika i zaštite je veoma jednostavna i sastoji se u identifikaciji rizika 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 ona je veoma složenom.

Jedan od ključnih problema ovog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja sastoji se u utvrđivanju i razlikovanju uzročnih činilaca i onih koji imaju korelaciju i 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 ista i 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 (Bartol, 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 široj društvenoj sredini.

Prevenција, u zavisnosti od ciljne grupe na koju je usmerena, može imati tri nivoa delovanja ili intervencije. Najstarija klasifikacija prevencije (Bačičević, 2009), koju je predložila *Komisija za hronične bolesti* (1957) jeste podela na primarnu, sekundarnu i tercijarnu prevenciju (Institute of Medicine, 1994). Primarna prevencija je fokusirana na smanjenje učestalosti rizika u određenoj populaciji koja nije identifikovana kao rizična, ali može biti usmerena i na grupe koje su u izvesnom ili potencijalnom riziku za razvoj nepoželjnih ponašanja, ali se uticaj rizika još uvek nije manifestovao. Reč je o skupu mera usmerenih na populaciju dece i omladine s ciljem podupiranja pozitivnog razvoja i smanjivanja uticaja rizičnih faktora na razvoj rizičnih ponašanja i poremećaja u ponašanju pre njihovog pojavljivanja (Bačičević, 2009). Primarna prevencija treba da deluje u pravcu eliminisanja ili ublažavanja dejstva faktora koji mogu biti uzroci pojave nepoželjnih ponašanja u određenoj sredini ili na određenom uzrastu, ali isto tako treba da doprinosi stvaranju povoljnih uslova za razvoj dece i mladih. U okviru primarne prevencije osmišljavaju se preventivne mere i aktivnosti koje su namenjene svojoj deci ili određenoj grupi i koje se implementiraju pre nego što se ispolje znaci poremećaja (Lauber, 2004; Sprague & Walker, 2000). Primer primarne prevencije je program podrške pozitivnim i prosocijalnim ponašanjima učenika, putem kojeg škola intenzivno podržava i ohrabruje poželjna ponašanja učenika vodeći računa o potrebama svih učenika školskog rada i života (Lane et al., 2012; Simonsen et al., 2008). Mere primarne prevencije imaju karakter opštih mera koje su fokusirane na postizanje opšte dobrobiti određene populacije (Welsh & Farrington, 2010).

Mere sekundarne prevencije predstavljaju ciljane intervencije usmerene na specifične 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 više faktora rizika, izloženi riziku da se kod njih razviju nepoželjna ponašanja (Farrington & Welsh, 2008). U tom smislu, grupa ili pojedini učenici su visoko rizični za pojavu nekog oblika nepoželjnog ponašanja (Welsh & Farrington, 2010) ili se kod njih naziru početne forme nepoželjnih ponašanja, te preduzimanjem odgovarajućih preventivnih mera treba da se spreči ponovno javljanje i dalji razvoj nepoželjnih ponašanja (Christle et al., n.d.; Semmens, 1991). Osnovni cilj sekundarne prevencije je da se, pomažući onima koji probleme u ponašanju ispoljavaju

u po etnoj fazi, spre i pojavljivanje ozbiljnih neprilago enosti (Ba-i , 2009; Sprague & Walker, 2000). To zna i da je sekundarna prevencija usmerena na rano otkrivanje i identifikaciju nepofeljnih oblika pona-anja i preduzimanje odgovaraju ih mera iji je cilj da se na samom po etku spre i prerastanje ovih po etnih formi neprimerenog ili delinkventnog pona-anja u ozbiljnije, trajnije i na preventivne intervencije otpornije forme dru-tveno neprihvatljivog pona-anja. Ovakve intervencije, koje su usmerene na po etne oblike nepofeljnih pona-anja u detinjstvu ili ranoj adolescenciji, mogu spre iti eskalaciju problema u pona-anju u kasnijem periodu (Dishion & Andrews, 1995). Merama sekundarne prevencije obezbe uje se, deci i mladima koji su u riziku, dodatna podr-ka putem mentorskih programa, treninga socijalnih ve-tina, pruflanja pomo i u prevazilafnjenju -kolskog neuspeha ili problema u vr-nja kim odnosima itd. Ove intervencije su, u odnosu na primarne, znatno intenzivnije, kompleksnije, nametljivije, snafnijeg 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 podr-kom.

Tercijarna prevencija sadrfli mere koje su namenjene mladima kod kojih su se ve ispoljili (i u vrstili) problemi u pona-anju (Farrington & Welsh, 2008; Welsh & Farrington, 2010), te se merama prevencije tefli saniranju posledica i spre avanju prerastanja tog pona-anja u one oblike koji mogu ozbiljnije ugroziti samog aktera i njegovo okruflenje. Ovaj nivo intervencije namenjen je mladima kod kojih su problemi u pona-anju prerasli u hroni no stanje (Scott et al., 2002). Shodno tome, intervencije na ovom nivou jesu najintenzivnije i zahtevaju saradnju i partnerski odnos svih relevantnih subjekata iz detetovog okruflenja, ali i angaflovanje relevantnih institucija i stru njaka koji se bave tretmanom odre enih problema u pona-anju.

Usled kompleksnosti samog problema i izvesnih ograni enja ova tri nivoa ili tipa prevencije, Gordon je predloffio alternativnu klasifikaciju prevencije koja, tako e, sadrfli tri kategorije: op-tu ili univerzalnu, selektivnu i indikovanu (The Institute of Medicine, 1994). Univerzalne preventivne mere usmerene su na itavu populaciju ili odabranu grupu, koja nije identifikovana kao rizi na (Homel, 2005; Institute of Medicine, 1994). Zbog toga -to su univerzalne mere prevencije op-te, pozitivne, proaktivne i ne zavise od prisustva individualnih faktora rizika, mala je mogu nost

prepoznavanja određene osobe i stigmatizacije u esnika (Domitrovich et al., 2010; Greenberg et al., prema: Christle et al., n.d.; Scott et al., 2002). Kao rezultat toga, veća 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 povezan u odnosu na druge (Domitrovich et al., 2010; Homel, 2005; Institute of Medicine, 1994; Lochman, 1995). Indikovane preventivne mere namenjene su visokorizicnim pojedincima ili grupama kod kojih su faktori rizika posebno da manifestuju svoje dejstvo i postoji izražena opasnost od razvijanja određenih problema u ponašanju ili ve ispoljavaju početne simptome ovih problema (Domitrovich, 2010; Homel, 2005; Institute of Medicine, 1994; Lochman, 1995). Pojedini autori predlažu tumačenje opisanih nivoa prevencije naglašavajući i 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: Bašić, 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 (Bašić, 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 visokorizicna zbog faktora 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 moguću nedoslednost u primeni termina kojima se označavaju različiti nivoi preventivnog delovanja i na terminologiju i sadržinska

razlikovanja primarne i univerzalne, sekundarne i selektivne ili tercijarne i indikovane prevencije<sup>3</sup>, Za potrebe ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja 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 ponašanju, 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 ponašanja, razvijanja dečjih 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 bliska podjela 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 ponašanju 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 ponašanju, škola, u skladu sa svojim kapacitetima, a naročito profesionalnim kompetencijama zaposlenih, treba da bude jedan od partnera u sistemu pružanja pomoći i podrške.

---

<sup>3</sup> U daljem radu, razmatrajući različite probleme i pitanja prevencije nepoželjnih ponašanja pozivamo se na autore koji zastupaju jedan ili drugi pristup tumačenju različitih nivoa prevencije i koriste različite termine i rečenice, 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 sprejava 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 na koje će se oni ostvarivati; uesnike, izvršioce i nosioce preventivnih aktivnosti; vreme realizacije preventivnih mera i aktivnosti; na ine praenja i vrednovanja ostvarenih rezultata; moguće teškoće i na ine 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 ciljne populacije i u određenom vremenskom periodu (Fiuni-Pavlovi i dr., 2010). Kada je prevencija nepoželjnih ponašanja planirana i programirana na ovaj način, ostvaruje se preventivno delovanje koje je sistematično, plansko, organizovano i

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 koje dejstvo želimo da ublažimo ili pojačamo i time sprejimo razvoj nepoželjnih ponašanja (Farrington & Welsh, 2008). Programi prevencije mogu sadržavati raznovrsne mere i aktivnosti kojima se pružaju različite vrste podrške deci, njihovim roditeljima, učiteljima, i tebi uspostavljanju što je moguće optimalnijih uslova za razvoj i vaspitno-obrazovno delovanje. Prema mišljenju nekih autora, svaki program prevencije, koji se realizuje u učionici 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 mladiš u riziku, njihove porodice, nastavnici, učitelji (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: Fiuni-Pavlovi i Pavlovi, 2013; Trumblay & 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 uenicima 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 celitavoj populaciji i mogu imati za cilj prevenciju rizika na određenom uzrastu, kao što su pušenje, upotreba droga, rana seksualna aktivnost (Greenwood, 2008). Programima na ovom opštem 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, otkrivanje, 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 veoma 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 (Popadi, 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 (Bašić, 2009). Ove intervencije su preventivne, jer ukoliko su uspešne preduprećuju 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 rizičnoj deci daju bolje rezultate od univerzalnih programa (Losel & Beelmann, 2003).

Drugi način klasifikacije programa prevencije zasniva se na faktorima rizika (Howell, prema: Bašić, 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).

Programne prevencije možemo klasifikovati i prema specifičnim interesnim temama na koje su usmereni (Bašić, 2009). Uvođenje štematskih 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 općitih, sa nejasnim ciljem preduzetih, mera i aktivnosti (Browne et al., 2004).

U svakoj od navedenih klasifikacija programa prevencije, osnovno polazište treba da čini pružanje adekvatnog nivoa podrške i bitavoj populaciji i grupama ili pojedincima koji su u određenom stepenu izloženi izvesnim rizicima za javljanje i razvoj nepoželjnih ponašanja, odnosno podela na univerzalne, selektivne i indikovane nivoe preventivnog delovanja. Cilj svakog programa, bilo da je usmeren na dete ili odraslu osobu, 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 opsefnih 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 (Bašić, 2009). U planiranju i programiranju prevencije nepoželjnih ponašanja treba koristiti rezultate istraživanja društvenih nauka u kojima se proučavaju faktori koji imaju važnu ulogu u procesu nastajanja i sprečavanja problema u ponašanju (Kumpfer, prema: Nation et al., 2003; Bašić, 2009); oslanjati se na programe koji se temelje na naučnim saznanjima o

prevenciji, de jem razvoju i sl., koji su evaluirani i za koje je utvr eno da su delotvorni u prevenciji odre enih oblika nepofeljnih pona-anja. Za razliku od primene preventivnih mera koje su bazirane na li nom iskustvu i intuiciji pojedinaca ili tradiciji i koje ne ostvaruju o ekivane rezultate, zasnovanost preventivnog delovanja na nau nim postavkama zna ajno doprinosi ostvarivanju pozitivnih ishoda (Ba-i , 2009; Domitrovich et al., 2010). Nau na zasnovanost predstavlja vafan preduslov za potpunije razumevanje svih komponenata procesa prevencije, po ev od prirode i uzroka nepofeljnih pona-anja, preko uzrasnih i razvojnih karakteristika dece, do uloge za-titnih faktora i efektivnih strategija delovanja.

Sveobuhvatnost ili obuhvatnost programa postifle se uklju ivanjem i obezbe ivanjem niza intervencija kojima se uti e na uzroke ciljanog problema. Obuhvatnost se mofle tuma iti na dva na ina: kao preduzimanje brojnih intervencija i kao delovanje usmereno na razli ite faktore koji su uzroci razvoja problematnog pona-anja. Ovaj princip je u skladu sa integrisanim pristupom prevenciji o kojem e biti re i u slede em poglavlju.

Efikasni programi prevencije zasnivaju se na interaktivnim aktivnostima i sticanju prakti nih iskustava putem kojih se razvijaju odre ene ve-tine i sposobnosti njegovih korisnika (Dusenbury & Falco, prema: Nation et al., 2003). Kori-enjem raznovrsnih, interaktivnih metoda u procesu razvijanja de jih ve-tina (igranje uloga, modelovanje, primena znanja i ve-tina) doprinosi se emocionalnom, socijalnom i moralnom razvoju, kao i primeni novonau enih ve-tina u svakodnevnom flivotu (Bandura; Hawkins & Weis, prema: Weissberg et al., 2003). Obezbe ivanjem raznovrsnih sadrfaja i aktivnosti podsti e se razvoj kognitivnih sposobnosti, komunikacijskih i socijalnih ve-tina, koje imaju zna ajnu ulogu u prevenciji nepofeljnih pona-anja u enika (Slavin et al., prema: Nation et al., 2003). Meta-analize programa prevencije ukazuju da su interaktivni programi efektniji u odnosu na programe koji ne sadrfe aktivnosti u kojima se razmenjuju ideje, radi u malim grupama, ostvaruje dvosmerna komunikacija itd. (Browne et al., 2004; Tobler & Stratton, 1997). ðNeinteraktivniö programi su zasnovani na informisanju, li nim uverenjima, dono-enju odluka, ime ne mogu da se ostvare zna ajniji rezultati.

Princip šdoziranosti ili intenzivnosti programa ukazuje na potrebu da u esnici budu izlofleni intervencijama u onom obimu i obliku kojim se postiflu optimalni rezultati. Smatra se da od broja i trajanja pojedina nih sesija, kao i trajanja celokupnog programa, zna ajno zavise pozitivni ishodi programa. Ovaj princip se mofle posmatrati sa aspekta stepena u kom su deca i mladi izlofleni dejstvu faktora rizika. Ukoliko su deca i mladi izlofleni ve im rizicima i imaju ve e potrebe za podr-kom, intenzivnije su intervencije (Carnahan, prema: Nation et al., 2003). Analize rezultata ve eg broja obavljenih istraflivanja su pokazale da se intenzivnijim programima ostvaruju bolji rezultati u prevenciji problema u pona-anju u enika (Tobler & Stratton, 1997). Tako e, 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 osmi-ljavanje preventivnih aktivnosti koje podrflavaju uspostavljanje i ja anje pozitivnih odnosa izme u deteta i zna ajnih osoba u njegovom okruflenju (roditelja, vr-njaka, nastavnika). Bliski odnosi sa odraslom osobom koja predstavlja pozitivan uzor pona-anja mogu biti zna ajna podr-ka u procesu prevencije nepofeljnih pona-anja. U cilju razvijanju ovih odnosa, koriste se mentorski programi ija je su-tina u izgradnji kvalitetnog odnosa deteta sa odraslim volonterom, tj. mentorom. Rezultati mnogih istraflivanja pokazuju da su mladi sa ovakvom vrstom iskustva imali mnoge pozitivne dobiti, kao -to su redovnije poha anje -kole, pozitivniji stavovi prema -koli, pobolj-anje socijalnih odnosa, uspostavljanje bolje komunikacije sa roditeljima itd. (Manza, prema: Ba-i , 2009; Welsh & Farrington, 2010). Me utim, razvijanje kvalitetnih odnosa izme u dece i odraslih ne treba da bude ograni eno primenom programa kojima je to cilj. Nastavnici mogu biti zna ajne odrasle osobe sa kojima u enici uspostavljaju zdrave bliske odnose kroz koje se u e pofeljnim oblicima pona-anja.

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

Realizacija preventivnih programa treba da bude pravovremena, –to zna i da program treba da bude razvojno relevantan i implementiran pre nego –to se neželjena pona–anja razviju. Rane intervencije zna e da se sa preventivnim merama i aktivnostima zapo inje u ranom detinjstvu, pre nego –to rizi ni razvojni mehanizmi dovedu do problema u pona–anju (Homel, 2005). Programi koji su –adekvatno tajmirani– de–avaju se u vreme kada u de jem flivotu mogu ostvariti maksimalan u inak, tj. pre nego –to faktori rizika ispolje svoje negativno dejstvo (Bartol, 2008). Ukoliko se preventivne intervencije preduzimaju prerano, pozitivni efekti mogu izostati, odnosno šizbledeći, jer su preuranjeni u odnosu na inicijalne rizike za razvoj nepoželjnih pona–anja; ali ukoliko se preduzimaju prekasno, problemi u pona–anju mogu ve biti ispoljeni (Mrazek & Haggerty, prema: Nation et al., 2003). Najpodesnije vreme za spre avanje javljanja pojedinih oblika nepoželjnih pona–anja uslovljeno je uzrastom i razvojnim karakteristikama dece u pojedinim razvojnim fazama. Sa prevencijom nasilni kog pona–anja mođe se po eti, kroz uzrastu primerene sadrflaje i aktivnosti, u prvom razredu osnovne –kole. Za realizaciju programa prevencije kojima je cilj spre avanje razvoja rizi nih pona–anja, kao –to su preuranjeni polni odnosi ili konzumiranje psihoaktivnih supstanci, mođe se kao optimalno vreme smatrati prelaz iz detinjstva u adolescentno doba. Pravovremeno preduzimanje preventivnih mera zavisi i od izloženosti dece nepovoljnom dejstvu razli itih faktora, mada se smatra da su ve i izgledi za postizanje povoljnih ishoda ukoliko se ranije otpo ne sa preventivnim merama (Farrington, 1996; Walker & Shinn, 2002). Nasuprot tome, pojedini autori se pozivaju na jedno veoma optimisti no pravilo po kojem za prevenciju i intervenciju –nikada nije ni prerano ni prekasno– (Loeber & Farrington, prema: Homel, 2005).

Socio-kulturna relevantnost programa predstavlja zna ajnu pretpostavku ostvarivanja pozitivnih rezultata. Relevantnost, u ovom smislu, obuhvata norme, obi aje, tradiciju i kulturna obeleđe date sredine. Uskla enost programa sa socio-kulturnim faktorima u zna ajnoj meri uti e na prijem ivost intervencija (Resnicow et al., prema: Nation et al., 2003). Uspe–ni programi nisu bazirani na jednom univerzalnom pristupu, oni su osetljivi na kulturne, etni ke razlike i potrebe (Castro, prema: Bartol, 2008). Norme i stavovi koji preovladavaju u odre enoj sredini predstavljaju vaflan faktor u razvijanju delinkventnog pona–anja, ali i u kreiranju

preventivnih programa. To zna i da preventivne mere i aktivnosti moraju biti prilagođene i modifikovane u skladu sa potrebama konkretnog socio-kulturnog konteksta. Kada program nije relevantan, dolazi do toga da u prepoznavanju rizika grupa ili pojedinaca i obezbeđivanju njihovog učestvovanja u programu (Kumpfer & Alvarado, prema: Nation et al., 2003). Uključenjem korisnika programa u njegovo planiranje i implementaciju identifikuju se njihove potrebe i postrofe 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 raspolože 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 toga sa kojima se suočavaju na tom putu. Obučavanje nastavnika ne treba da bude samo u funkciji primene određenog programa prevencije ili pojedinih preventivnih mera i aktivnosti, ono treba da doprinese boljem razumevanju dečjeg 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. uinka (Institute of Medicine, 1994; Van der Stel i sur., prema: Bašić, 2009). Evaluacija procesa odnosi se na procenu kvaliteta celokupnog procesa sprovođenja nekog preventivnog programa (Bašić, 2009) i usmerena je na

analizu programskih aktivnosti, interpersonalnih odnosa, procene koristi i primerenosti predviđenih i primenjenih aktivnosti u odnosu na korisnike. Sadržina 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 ó Koje je razlike (po etak → kraj) program napravio? (Bašić, 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 rešenja je samo o dobrim namerama koje nemaju naučnu valjanost (Bašić, 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 određeni broj dece ili mladih ne bude na odgovoriti na ove intervencije (možda zbog izloženosti većem stepenu rizika i potrebe za intenzivnijom podrškom), pa je neophodno osmisliti 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, porodi nom, –kolskom i na nivou dru–tvene zajednice, koje imaju znatno dugoro nije 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, mofle se objasniti na vi–e na ina.

Pre svega, integracija mofle biti vertikalna i horizontalna, odnosno unutar nivoa rizika i kroz nivoe rizika (Domitrovich et al., 2010), –to mofle da se tuma i na slede e na ine:

- integracija svih nivoa prevencije (univerzalne, selektivne, indikovane) (Domitrovich et al., 2010; Dwyer & Osher, prema: Greene, 2005; Mrazek & Haggerty, Barry & Jenkins, prema: Ba-i , 2009)
- integracija vi–e domena prema kojima se preventivno delovanje istovremeno sprovodi (dete, porodica, zajednica) (Domitrovich et al., 2010; DeMarsh & Kumpfer, prema: Ba-i , 2009);
- integracija razli itih programa prevencije u jedan sistem koji je usmeren i na promene u pona–anju i razvoju deteta i na njegovo okruflenje (Domitrovich et al., 2010; Kumpfer, prema: Ba-i , 2009).

U osnovi, razli ita tuma enja integrisanog modela prevencije predstavljaju samo razli ite varijacije koje imaju zajedni ko polazi–te i ishod. Njihova su–tina jeste u delovanju na vi–estruke faktore rizika i ja anju pozitivnih razvojnih i vaspitnih kapaciteta - u detetovom okruflenju i njemu samom - kroz primenu razli itih, objedinjenih preventivnih mera i strategija. Integracija prufila kompatibilan (Greene, 2005) i holisti ki odgovor na vi–estruke uticaje koji uslovljavaju socijalni i emocionalni razvoj dece i mladih (Hemphill & Smith, 2010).

Uloga –kole u integrisanom pristupu prevenciji mofle se posmatrati dvojako. Sa jedne strane, –kola je institucija koja predstavlja vafnu kariku u lancu dru–tvene brige o deci i mladima, –to podrazumeva i preduzimanje razli itih mera kojima se spre ava pojava nepofeljnih pona–anja. Na taj na in, –kola zajedni ki deluje sa drugim dru–tvenim institucijama. Osim toga, ona svojim delovanjem mofle da udrufuje ostale



društvene 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 inače 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 uvažava potrebe svih učenika u školi (Sprague & Walker, 2000).

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

- problemima učenika koji su u riziku da razviju nepoželjne obrasce ponašanja koje se ne pristupa se, što je adekvatno i pozitivno na način koji je u skladu sa potrebnim nivoom podrške;
- za razliku od postojećeg stanja u školama koje je takvo da odnose nastavnika sa učenicima ču riziku najviše karakteristične orijentisanost na sankcije i na nizak nivo očekivanja 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 reše kompleksni problemi učenika što se primenjuju parcijalne, pojedinačne intervencije i to od strane pojedinih nastavnika, umesto uključivanja odgovarajućeg tima, te rezultati takvih intervencija ne samo da ne daju očekivane 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 činjenica da je školska populacija heterogena u smislu različitog stepena izloženosti delovanju različitih faktora rizika i različitog stepena u kom se javljaju nepoželjna ponašanja kod pojedinaca (Domitrovich et al., 2010). Iz toga sledi da pojedinačne 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 u enika. U tom kontekstu, integrisani pristup prevenciji znači prepoznavanje u enika kod kojih opće preventivne mere ne daju pozitivne i otkrivane rezultate, te zbog potrebe za intenzivnijom podrškom postoje uslovi za primenu osjetljivijih mera iz domena selektivne ili indikovane prevencije.

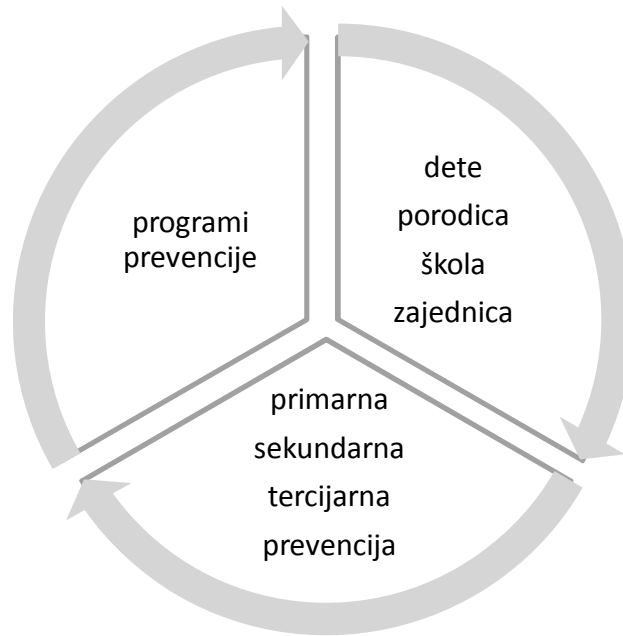
Drugi razlog kojim se obrazlaže potreba za integrisanim pristupom prevenciji nepoželjnih ponašanja u školama jeste da se njih može značajno uvećati zbog izloženosti u enika intervencijama (Domitrovich et al., 2010). Maksimalna izloženost intervencijama znači i razgranatu mrežu preventivnih aktivnosti (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 u enika, posebno onih koji zahtevaju intenzivnije intervencije.

Potreba za integrisanim preventivnim delovanjem škole može se objasniti i u vezi sa spajanjem i udruženog delovanja pojedinačnih preventivnih strategija, jer se mogu postići i mnogo bolji rezultati (Domitrovich et al., 2010). To bi značilo da, na primer, predavanja o opasnosti psihoaktivnih supstanci mogu dati izvesne rezultate kod određenog broja u enika, 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 otkrivati značajniji rezultati na planu prevencije bolesti zavisnosti.

Važnost integrisanog pristupa prevenciji objašnjava se njegovom održivošću – u kojoj proistiže 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 postaju 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 prevazi uvek ispoljena ili spreči razvoj novih oblika nepoželjnih ponašanja, ilustrirano 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 opsefnih mera koje će anulirati ili svesti na najmanju moguću meru njihovo dejstvo. Same škole nisu uvek u mogućnosti

da ustanove ili vrše uticaj na faktore rizika koji su van njihovog domena. <sup>T</sup>ko 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 spremanju javljanja nepoželjnih ponašanja. Kroz takav pristup obezbeđuju se dugoročno 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). Uspešne preventivne strategije teže delovanju ne samo na dete, nego i na širav socijalni kontekst u kome se ono razvija, posebno uzimaju i u obzir njegovu kulturno poreklo i nasleđe. Pri tome, one treba da podstiju u 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 kanal socijalizacije i kao institucija u kojoj se 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. Razvijaju i 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 individualno- i potrebama savremenog naučnog i društvenog života. S obzirom na to da sadržaj obrazovanja obuhvata različite oblasti ljudskog stvaralaštva i dostignuća i da predstavlja odraz društvenih uverenja, teških, kulturnih i etičkih 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 oduvanju 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, ime 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 u enika može se posmatrati kao unapređivanje (ili sastavni deo) vaspitne funkcije škole. Uzajamna uslovljenost i povezanost procesa vaspitanja i prevencije jeste razlog zbog kojeg se mogu 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 u enika, opredelimo za sagledavanje uloge škole u prevenciji nepoželjnog ponašanja u enika. Mišljenja smo da izdvajanje vaspitnog rada kao posebnog segmenta rada škole ne bi predstavljalo obuhvatan pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja u enika, s obzirom na povezanost i jedinstvo vaspitnog i obrazovnog procesa.

Škola kao najvažnija društvena institucija u kojoj se sistematski, organizovano i planski sprovodi vaspitno-obrazovna delatnost, ima najvažniju 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 kojem ponašanje se, kao posledica određenih nepovoljnih okolnosti, mogu javiti izvesni problemi. Škola raspolaže velikim mogućnostima u pogledu podsticanja detetog razvoja, kreiranja pozitivnog okruženja, uočavanja prvih znakova rizika njih ponašanja i pravovremenog i adekvatnog reagovanja u cilju sprečavanja njihovog daljeg razvoja (Bašić, 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 u drugim različitim 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 zasnovano 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 identifikuju 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 u esnici 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 na 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 višim nivoa – od univerzalnog, selektivnog i indikovanog – 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 višestruko delovanje. 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 (Fiuni-Pavlovi i dr., 2010). Programi ove vrste realizuju se na univerzalnog nivoa, uključivanjem svih učenika određenog uzrasta ili na nivou manjih grupa, kao što je odeljenje. Realizacijom ovih programa u manjim grupama veći 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: Fiini -Pavlovi 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 (Fiini -Pavlovi 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 veštice i efekti mogu otkrivati kada su programom obuhvaćeni različiti sadržaji (Losel & Beelmann, 2003).

Programi kojima je cilj razvijanje socijalnih, moralnih, emocionalnih, kognitivnih kompetencija (Baird, 2009) mogu, takođe, biti namenjeni svim učenicima škole, u učenicima određenog uzrasta ili onima koji su prepoznati kao oštećeni 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). U njenem i razvijanjem socijalnih veština doprinosi se uklanjanju 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 doprinosu 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 novostećenih znanja i veština;
- učenje pravilnog opasavanja i tumačenja ponašanja drugih i različitih socijalnih situacija;
- učenje tehnika samokontrole i introspekcije;

- u enje konstruktivnog re-avanja problema koje obuhvata identifikaciju problema, sagledavanje mogu ih re-enja, predvi anje posledica i odabir najprikladnijeg re-enja (Spence, 2003).

Ovi programi realizuju se putem razli itih oblika rada (igranja uloga, diskusija, kooperativnog u enja, u enja po modelu, vr-nja kog podu avanja) i raznovrsnih sadržaja (kako pomo i drugome, kako se suo iti i izboriti sa ljutnjom, kako reagovati na zadirkivanje i sl.) kojima je cilj podu avanje vrednostima, prepoznavanje i razumevanje sopstvenih i ose anja drugih ljudi (jedna od komponenti neophodna za razvoj empatije), demonstriranje i uveffbanje prihvatljivih i o ekivanih pona-anja u interpersonalnim odnosima (Farrington, 2006, Welsh & Farrington, 2010). Analize programa razvijanja socijalnih ve-tina pokazale su da efektivni programi sadrfe aktivne forme u enja u okviru kojih u enici mogu da praktikuju nove ve-tine, ali po principu postupnog u enja (korak po korak) (Arthur et al., Gresham, prema: Durlak et al., 2010). Tako e, efektivni programi u enja socijalnih ve-tina zasnivaju se na jasno definisanim ciljevima, a posebna pažnja i vreme se posve uje njihovom u enju. Prema nekim autorima, važno je da se na po etku svake aktivnosti predvi ene programom razvijanja socijalnih ve-tina deci stavi do znanja koje ve-tine e se u iti i za-to su one vafne, a prilikom podu avanja posebna pažnja treba da se posveti njihovom uveffbanju (Popadi , 2009).

Istraffivanja o pozitivnim rezultatima podu avanja u enika socijalnim ve-tinama predmet su interesovanja mnogih autora. Metaanalize efekata ovih programa pokazuju da se oni ogledaju u promenama u znanju, stavovima i pona-anju (Catalano et al., 2002). Istraffivanja ukazuju da programi koji se zasnivaju na treningu socijalnih ve-tina doprinose razvijanju prosocijalnog pona-anja i spre avanju javljanja i odrflavanja problema u pona-anju (Durlak et al., 2011; fiuni -Pavlovi i dr., 2010). Pokazalo se da ovi programi u velikoj meri doprinose prevenciji nepoffeljnih pona-anja kod dece i mladih tako -to podsti u njihovo angaflovanje u -kolskim aktivnostima i na taj na in umanjuju prisustvo pona-anja kao -to su agresivnost, impulsivnost i sl. (Beelman and Losel, 2006; Farrington, 2006; Lauber, 2004; Welsh & Farrington, 2010). Unapre uju i socijalno pona-anje u enika, efekti ovih programa ogledaju se i u uspostavljanju boljih vr-nja kih odnosa i ve oj prihva enosti u enika u vr-nja koj grupi (Gresham; Eliot et al., prema: Spasenovi i Mirkov, 2007).

Sa druge strane, prema nekim nalazima istraflivanja podu avanje u enika socijalnim ve-tinama ne uti e, u zna ajnoj meri, na spre avanje javljanja i razvoja antisocijalnih pona-anja, mada autori smatraju da takvi nalazi mogu biti posledica izvesnih ograni enja samog istraflivanja (Losel & Beelmann, 2003). Tako e, pokazalo se da ovi programi daju bolje rezultate kod u enika sa problemima u pona-anju na srednjo-kolskom, nego na osnovno-kolskom i pred-kolskom uzrastu (Cook et al., 2008). Autori smatraju da se obja-njenje za ove nalaze moflda mofle traffiti u tome -to aktivnosti koje se realizuju u okviru programa socijalnih ve-tina ne odgovaraju deci mla eg uzrasta.

Jedan od ciljeva programa prevencije namenjenih u enicima mofle biti razvijanje i ja anje pozitivnih vr-nja kih odnosa. Ovim programima se, kroz zajedni ke grupne aktivnosti, podsti e saradnja, uzajamno pomaganje i podr-ka (Waaktaar, 2004). Uklju ivanje u grupne aktivnosti od posebnog je zna aja za decu i mlade koji su ōu rizikuö i potrebna im je podr-ka i prihva enost od strane prosocijalnih vr-njaka. Vr-nja ko podu avanje, kao jedan od zna ajnijih pristupa u podsticanju kvalitetnih vr-nja kih odnosa, zasniva se na pruflanju pomo i vr-njacima u savladavanju nastavnog gradiva (Bowman-Perrot et al., 2013), uklju ivanju u vr-nja ki kolektiv ili prevazilafnjenju te-ko a u odnosima sa vr-njacima (-to se ostvaruje putem programa vr-nja ke medijacije koji predvi aju obu avanje grupe u enika za primenu ve-tina medijacije). Rezultati istraflivanja ukazuju da se vr-nja kim podu avanjem ostvaruju zna ajni rezultati u pruflanju pomo i u enicima sa te-ko ama razli ite prirode i na razli itim uzrastima (Bowman-Perrot et al., 2013). U programima zasnovanim na vr-nja kom pomaganju dobit imaju i u enici koji pruflaju pomo i oni koji je primaju, jer se kroz takve odnose razvija tolerancija, saradnja, odgovornost, adekvatno no-enje sa problemima, sticanje razli itih prakti nih ve-tinaí (Ba-i , 2009). Suprotno tome, nalazi nekih drugih istraflivanja, koja su se bavila analizom efekata programa prevencije nasilja u -koli, pokazuju da su vr-nja ki oblici podr-ke, kao -to je vr-nja ko savetovanje, povezani (ali ne zna ajno) sa pove anjem stope nasilja me u u enicima (Ttofi & Farrington, 2011). Me utim, ovakvi nalazi zahtevaju jednu podrobniju analizu, s obzirom na brojna istraflivanja koja ukazuju na pozitivne efekte programa vr-nja ke podr-ke.

Mentorski programi imaju za cilj da se visoko rizici u enicima (kao i onima kod kojih su prisutni problemi u ponašanju) pruži profesionalna podrška od strane odrasle osobe (volontera) kroz individualizovan pristup i odnos ojedan 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; Fiuni - Pavlovi 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 ponašanju 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 (Fiuni - Pavlovi i dr., 2010).

*Preventivne aktivnosti usmerene na roditelje.* U cilju ostvarivanja boljih rezultata u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja u enika, učitelji 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 jasne poruke; 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

pona-anja roditelja, otklanjanje prepreka redovnom poha anju programa (Furlong et al., Kumpfer & Alvarado, prema: Fiuni -Pavlovi i Pavlovi , 2013). Programi prevencije namenjeni roditeljima mogu imati za cilj informisanje i upoznavanje roditelja sa karakteristikama razvojnih faza i potreba njihove dece, -to je od posebnog zna aja u periodu adolescencije kada odnos roditelja i deteta mođe predstavljati očkida ö za pojavu nepoželjnih oblika pona-anja.

Pomenute preventivne mere i aktivnosti namenjene roditeljima mogu biti posebno korisne za one u enike koji odrastaju u porodici noj sredini u kojoj vladaju neprilago eni obrasci porodi ne interakcije i komunikacije (pod uslovom da sami roditelji uvi aju potrebu za unapre ivanjem porodi nih odnosa). Pored organizovanja obrazovnih programa za roditelje, -kola mođe i treba da teđi uspostavljanju intenzivnije saradnje uklju ivanjem roditelja u rad i flivot -kole ime se doprinosi ve oj uspe-nosti preventivnih akcija usmerenih prema deci i mladima (Ba-i , 2009). Bez intervencija usmerenih na roditelje i ja anja njihove veze i saradnje sa -kolom ne mođe do i do zna ajnijih rezultata u prevazilađenju te-ko a u pona-anju i op-tem funkcionisanju njihove dece.

*Preventivne aktivnosti usmerene na školsku sredinu i nastavnike.* Preventivne mere i aktivnosti mogu da budu usmerene na organizaciju i unapre ivanje rada i flivota -kole, tako -to e se teđiti stvaranju -to povoljnijih i podsticajnijih uslova za rad i razvoj u enika. Osnovni cilj ovih aktivnosti jeste ja anje za-titnih faktora u -kolskoj sredini, -to se mođe posti i radom na unapre ivanju -kolskih postignu a u enika, promovisanjem i podsticanjem poželjnih obrazaca pona-anja, unapre ivanjem interpersonalnih odnosa nastavnika i u enika, podsticanjem participacije zna ajnih subjekata u -kolskom radu i flivotu i u procesu odlu ivanja. U tekstu koji sledi razmatraju se upravo navedene mere i aktivnosti ijom realizacijom -kola mođe zna ajno da unapredi svoje preventivno delovanje.

Unapre ivanje -kolskih postignu a u enika mođe se posti i uvađavanjem individualizovanog pristupa u enicima, gra enjem pozitivnih odnosa izme u nastavnika i u enika, kontinuiranim pra enjem napretka u enika i zajedni kim naporima nastavnika i u enika u procesu prevazilađenja te-ko a 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 učenicima u savladavanju nastavnog gradiva, već i uvažavanje njegovih ličnih karakteristika ili karakteristika porodice i prijatelja. 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 svojoj 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 očekivanih 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 značenja 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 očekivanja 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, rukovode ih ili stručnih organa škole (ili od strane samih nastavnika u kontekstu učionice, tj. odeljenja). Međutim, ukoliko se pravila ponašanja utvrđuju na

ovakav na in, ve a je verovatno a da ne e biti prihva ena od strane u enika. Pravila pona-anja treba da budu rezultat zajedni kog rada nastavnika i u enika, tako -to e ih definisati i formulisati na osnovu prethodne (zajedni ke) identifikacije pofeljnih i nepofeljnih pona-anja. Ali, participacija u enika u odre ivanju pravila pona-anja nije dovoljna pretpostavka za njihovo prihvatanje i po-ovanje, ukoliko okolnosti u kojima se sprovode nisu pogodne.

Te-ko e u prihvatanju i po-ovanju pravila pona-anja i uspostavljanju discipline u -koli mogu biti prouzrokovane nedoslednom primenom pravila; neosetljivo- u nastavnika i nedostatkom njihove brige za u eni ke probleme; autoritarnim stavovima nastavnika; formulisanjem pravila kao restriktivnih, neobja-njenih i nedovoljno jasnih naloga; razvijanjem i definisanjem pravila izuzimaju i u enike u tom procesu (Thornberg, 2007; 2008b). Prema tome, nepovoljna -kolska klima, neadekvatan odnos nastavnika prema u enicima i prema samim pravilima mogu biti faktori koji u najve oj meri doprinose neprihvatanju -kolskih pravila od strane u enika. Da bi primena pravila pona-anja u -koli bila efektivna, vafno je da bude uskla ena sa odre enim kriterijumima, kao -to su:

- definisanje osnovnih, klju nih pravila pona-anja (4-5) koja su pozitivno formulisana i prilago ena uzrastu (Burden et al., Kerr & Nelson, Maag, Schenermann & Hall, prema: Gable et al., 2009);
- definisanje razumljivih, prihvatljivih, usvojivih i primenljivih pravila pona-anja (Burden; Grossman; Kerr & Nelson, prema: Gable et al., 2009);
- isticanje pravila na vidljivom mestu (Gable et al., 2009; Kern & Clemens, 2007; Popadi , 2009);
- me usobno usagla-avanje pravila (Popadi , 2009), tako da su pravila koja nastavnik uspostavlja u svom odeljenju konzistentna sa pravilima na nivou -kole (Thornberg, 2008b);
- primerenost pravila uzrastu i potrebama u enika (Blandford, 2005);
- u e- e u enika u procesu dono-enja 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 kada 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, čime se doprinosi da budu prihvatljiva i postanu svakodnevna rutina učenika u školi.

Efektivna primena pravila ponašanja u školi ima niz pozitivnih posledica po učenika i razvoj učenika, te samim tim predstavlja veoma značajno polje podsticanja pozitivnih oblika ponašanja i prevencije nepoželjnih ponašanja dece i mladih. Pravila su mnogo važnija od prostog uspostavljanja reda u različitim kontekstualnim okvirima, njima se šalje 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, čime se značajno doprinosi prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladima.

U tesnoj vezi sa uspešnim sprovođenjem uspostavljenih pravila ponašanja jesu nagrade i sankcije koje predstavljaju odgovor na ponašanja kojim se počinju ili krše utvrđena pravila. Nagrade se mogu definisati kao pozitivna potkrepljenja poželjnih ponašanja koja želimo da uvrstimo i ojačamo. Kazne, kao opozit pozitivnom potkrepljivanju ponašanja, treba da ukazuju na ona ponašanja koja nisu dozvoljena i čije se ispoljavanje ne može tolerisati. Problem je što se poželjnim ponašnjima 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 nagradivanje, 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, osetljivost itd. (Bear, 2010; Ching, 2012). Iz tog razloga, potrebno je više pažnje posvetiti ispoljenim poželjnim ponašnjima 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 ispo-tuju odre eni zahtevi. Pre svega, važno je da su jasno definisana pona-anja koja se nagra uju i da se nagrade koriste samo za njihovo potkrepljivanje (neposredno nakon ispoljenog pona-anja koje felimo da ohrabrimo ili u vrstimo), tako da se izbegava nagra ivanje pona-anja koja su problemati na (Gable et al., 2009; Horner & Spaulding, 2008; Partin et al., 2010). Tako e, potrebno je da se po-tuju zahtevi za doslednom i predvidivom upotrebom nagrada (Popadi , 2009), -to doprinosi uspostavljanju kontinuiteta i jasno e u pogledu o ekivanih pona-anja.

Kao i nagrade, kazne tako e mogu dati pozitivne rezultate u suzbijanju nepofeljnih i promovisanju i podsticanju pofeljnih pona-anja. Da bi se njihovom primenom ostvarili pozitivni efekti, one, kao i nagrade, treba da budu dosledne, primerene uzrastu, utemeljene na prethodno jasno definisanim pravilima pona-anja i postignutom dogovoru o tome koja su pona-anja prihvatljiva i pofeljna, a koja pona-anja zahtevaju primenu odre enih mera, odnosno sankcija.

Pravila pona-anja, nagrade i kazne predstavljaju veoma zna ajne mehanizme u ostvarivanju preventivne funkcije -kole, ijom se primenom tefi istovetnom cilju: podsticanju pozitivnih i eliminisanju neprimerenih pona-anja u enika. Istraffivanja ukazuju da primena jasno definisanih pravila pona-anja i o ekivanja, kao i odgovaraju e potkrepljivanje njihovog uvaflavanja, umanjuje prisustvo nepofeljnih pona-anja u enika (Sutherland et al., 2008). Efektivnom primenom i dosledinim sprovo enjem pravila pona-anja doprinosi se unapre ivanju interpersonalnih odnosa izme u nastavnika i u enika, razvijanju pozitivnih stavova u enika prema -koli (usled jasnih zahteva i o ekivanja), stvaranju zdravog i podsticajnog okruflenja za u enje i razvoj.

Unapre ivanje odnosa izme u nastavnika i u enika jedna je od klju nih determinanti koja doprinosi efektivnosti preventivnih mera i aktivnosti. Odnose izme u nastavnika i u enika ini niz verbalnih i fizi kih interakcija koje uve avaju verovatno u postizanja boljeg uspeha u u enju i primerenijeg pona-anja u enika (Hattie, prema: Scott et al., 2011). U velikoj meri, odnose izme u nastavnika i u enika kreira sam nastavnik. Nastavnik u odnos sa u enicima unosi svoje li ne osobine, zadovoljstvo svojim poloflajem i ulogom u -koli, sopstveno vi enje svoje uloge u vaspitno-

obrazovnom procesu (Pianta, 1999). U zavisnosti od toga, nastavnik kao realizator celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa uspostavlja odnose sa uenicima koji uti u na optimalnost uslova za efikasan vaspitno-obrazovni rad (Krnjaji, 2002). On svojim pona-anjem oblikuje atmosferu u uionici i doprinosi pozitivnim ili negativnim ishodima u uenju i pona-anju u enika. Prema tome, od na ina na koji se ostvaruju ovi odnosi zavisi, u zna ajnoj meri, kakve e stavove u enici razvijati prema nastavnicima, nastavi, u enju i celokupnoj -kolskoj sredini.

Nastavnik treba da razvija odnose sa uenicima koji e podrflavati i ohrabrivati obrazovna postignu a i pofeljna pona-anja u enika (Partin et al., 2010). U ostvarivanju tog cilja, vafnan korak jeste razvijanje svesti kod nastavnika o tome da oni nisu samo predava i i prenosiooci odre enih sadrflaja i saznanja, ve da - svojim emocijama, moralnim vrednostima, pona-anjem i uspostavljenim socijalnim odnosima sa uenicima i drugim lanovima -kolskog kolektiva - uti u na emocionalni, moralni, socijalni razvoj u enika; ali i da je njihov odnos sa uenicima potencijalni resurs pozitivnih razvojnih ishoda i prevencije nepofeljnih pona-anja u enika. S obzirom na zna aj koji ima u razvoju dece i mladih, uspostavljanje pozitivnih odnosa izme u nastavnika i u enika je jedan od vafnih zadataka -kole i samih nastavnika. Nastavnici treba da pro-iruju svoja saznanja, da se usavr-avaju i obu avaju kako bi unapredili svoje odnose sa uenicima u pravcu ostvarivanja -to efektivnijeg vaspitnog i preventivnog uticaja. Na tom putu, u procesu samoevaluacije i evaluacije odnosa sa uenicima i unapre ivanja njihovog rada, nastavnicima zna ajnu pomo mogu pruffiti stru ni saradnici -kole (Pianta, 1999).

Ne sme se zaboraviti da se interakcija izme u nastavnika i u enika odvija u veoma slofenim socijalnim uslovima koji je oblikuju i odre uju njen smer. Ali, bez obzira na slofenost konteksta i upliv raznih uticaja u odnose izme u nastavnika i u enika, u procesu njihovog unapre ivanja nastavnici mogu preduzeti niz konkretnih intervencija i promena u svom pona-anju koje se odnose na:

- jasno definisanje pravila i njihovih o ekivanja u pogledu pona-anja i postignu a u enika, 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 pona-anju i aktivnostima i obezbe ivanjem pravovremenih informacija o sadrflaju, trajanju, rasporedu planiranih aktivnosti i posledicama za odre ena pona-anja (Kern & Clemens, 2007; Sutherland et al., 2008);
- pruflanje 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);
- pruflanje jasnog, smislenog, razumljivog i kompatibilnog sa prethodnim saznanjima i uzrastom u enika fidbeka, tj. povratne informacije o izvr-enim -kolskim zadacima ili pona-anju u enika, kojom se ukazuje na to da li je odgovor ili pona-anje 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 izme u nastavnika i u enika, njihovu osnovu treba da ini uvaflavanje i po-tovanje li nosti, mi-ljenja i stavova u enika (-to e rezultirati uvaflavanjem i po-tovanjem nastavnika od strane u enika); razumevanje razvojnih i uzrasnih potreba u enika; briflnost i zainteresovanost nastavnika za u eni ke problemeí Briflan, paflljiv, otvoren i topao odnos nastavnika prema u enicima mofle imati funkciju za-titnog faktora, -to je od posebnog zna aja za identifikovanje i pruflanje podr-ke deci koja su õu rizikuö, 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 nepofeljnih pona-anja u enika.

U gra enju 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 pona-anju. Kada su ovi u enici u pitanju, nastavnici esto paflnju usredsre uju na nepofeljna pona-anja i na njih reaguju, dok

retko pohvaljuju i nagraduju njihovo pozitivno angažovanje u aktivnostima i ispoljena prosocijalna ponašanja (Nelson & Roberts, Rusell & 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 u skladu sa 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 u učenicima, nastavnicima i roditeljima uključila 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 učenja 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 srednju 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 poduhvatanja učenika, koji ne služi samo usvajanju i razvijanju znanja, veština 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 odmafle) 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 osnova i koje vrste u ovih aktivnosti su, u datim uslovima i po njegovoj proceni, najefikasniji put do ostvarivanja programskih ciljeva i zadataka i realizacije nastavnih sadržaja (Havelka, 2000). Imaju i u vidu značaj redovne nastave (i uloge nastavnika u njenom planiranju i realizaciji) nameće se pitanje na koji način nastavnik u nastavnom procesu može doprineti ostvarivanju preventivne funkcije škole.

Osnovne uslove za rad i ostvarivanje svog preventivnog delovanja, nastavnik obezbeđuje i koristi i različita vaspitna sredstva (pohvale, nagrade, sankcije) kojima održava red u odeljenju i kreira atmosferu koja omogućava nesmetano odvijanje nastave. Pored toga, on svojim ponašanjem potkrepljuje očekivanja u pogledu ponašanja učenika i deluje vaspitno svojim primerom. Zatim, nastavnikov pristup sadržajima, metodama i oblicima nastavnog rada, odlikava njegovu opredeljenost da učenicima samo pomaže predviđanim nastavnim sadržajima ili da nastavu povezuje sa učeničkim iskustvom i realnim životom, omogućavajući i razmenu iskustava i mišljenja, sagledavanje problema iz različitih perspektiva posmatranja, povezivanje sadržaja sa stvarnim potrebama, interesovanjima, dilemama i problemima učenika. Usled značaja koji imaju u procesu ostvarivanja preventivne funkcije nastave i škole, u daljem tekstu posebna pažnja biće posvećena povezivanju sadržaja nastavnih predmeta sa realnim životom i primeni odgovarajućih nastavnih metoda i oblika rada.

U cilju zadovoljavanja različitih potreba učenika, u nastavi je moguće i potrebno sadržaje pojedinih nastavnih predmeta povezivati sa realnim životom. U tu svrhu posebno su pogodni predmeti društveno-humanističke orijentacije (srpski jezik i književnost, istorija, geografija, građansko vaspitanje, verska nastava itd.). U okviru ovih predmeta, pojedini sadržaji se mogu analizirati na takav način da doprinose razvijanju pozitivnih svojstava ličnosti, tolerancije, sposobnosti proslavljavanja o dobrim i lošim moralnim osobinama; prihvatanju društvenih normi ponašanja i razvijanju pozitivnog odnosa prema sebi i drugim ljudima. Stoga, naučnici, istraživači, istorijske ličnosti i likovi iz književnosti o kojima se govori u okviru pojedinih nastavnih predmeta, mogu predstavljati i pružati pozitivne modele ponašanja (Ivić i sar., 2001), ukoliko nastavnik u obradi nastavne jedinice zauzme pristup u kojem će pažnja biti usredsređena na njihove pozitivne karakteristike, ali i na uklanjanje 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; vafnosti i mogu nosti razvijanja odgovornog odnosa prema sebi i drugima, kao i saosećanja i brige za druge itd. Tako e, putem sadržaja nastavnih predmeta, kao -to su biologija i psihologija (u srednjoj -koli), u enici mogu da sti u znanja o bolestima zavisnosti i njihovim posledicama po razvoj, ponašanje i socijalne odnose sa okruženjem; vr-njanim i partnerskim odnosima; izazovima adolescentne krizeí (*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 -kolskim programom, ali odluka o tome koliko prostora pridati obradi pojedinih tema zavisi od nastavnikovog mi-šljenja o njihovoj vafnosti (Kyriacou, 2001). Sadržaj nastave ini sve ono -to nastavnik i u enici zajedni ki obra uju, tako da ak i odstupanje od nastavne teme, usled potrebe da razgovaraju o u eni kim te-ko ama ili re-avaju disciplinske probleme, spada u sadržaj tog asa (Meyer, 2002). Da li e nastavnik iskoristiti nastavne sadržaje za podsticanje pozitivnih ishoda u ponašnju i razvoju u enika zavisi od nastavnikovog odnosa prema podu avanju 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 vafnan je odabir odgovaraju ih metoda i oblika rada. Treba razlikovati one metode rada kojima je cilj samo usvajanje nastavnog gradiva i one koje su usmerene na povezivanje sadržaja razli itih predmeta, razumevanje, zaklju ivanje, procenjivanje i problemski pristup (Ivi i sar., 2001). U ovoj drugoj grupi metoda dominiraju metode aktivne nastave u ijoj su osnovi prakti ne, radne, manipulativne, ekspresivne aktivnosti; laboratorijske veflbe; socijalne aktivnosti; posmatranje itd.

Oblici rada na asu, koji u najve oj meri doprinose pozitivnim efektima u ostvarivanju preventivne funkcije nastave, jesu oni koji podsti u interakciju izme u nastavnika i u enika i izme u samih u enika. U interaktivne oblike rada ubrajaju se grupni i timski rad, kooperativno u enje, radionice i sl. Interaktivni oblici rada ostvaruju se kroz interakciju nastavnik-u enik i u enik-u enik i zasnivaju se na aktivnom u e- u svih u esnika nastavnog procesa. U pojedinim interaktivnim oblicima rada akcentat

može biti na razmeni stavova, mišljenja i ideja između nastavnika i učenika, dok u drugima u središtu pažnje 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 vršene; 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 vršnjaka u 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 vršnjaka u 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 prihvatanim 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 najviše mogućnosti da se uoče i 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 u enici flele da budu tu i da podsti e njihovu motivaciju da u estvuju u aktivnostima na asu (Kern & Clemens, 2007).

Primena odgovaraju ih metoda i oblika rada ne mođe da se posmatra nezavisno od odnosa i vrste interakcije koju nastavnik uspostavlja sa u enicima. Razvijanje pozitivnih odnosa sa u enicima, posebno sa onima koji ispoljavaju nepođejljna pona-anja, jedna je od klju nih pretpostavki na kojima nastavnik treba da bazira svoj nastavni rad i primenu odre enih metoda i oblika rada, a u cilju podsticanja prosocijalnih pona-anja, predupre ivanja potencijalnih i prevazilađejenja prisutnih te-ko a u pona-anju u enika.

S obzirom na zna aj redovne nastave u ostvarivanju preventivne funkcije -kole, nastavnik mođe i treba da, u procesu samoevaluacije, analizira slede e aspekte svog nastavnog rada:

- da li uvađava potrebe i mogu nosti u enika (da li prilago avana in obrade nastavnih sadrđaja njihovim potrebama i mogu nostima);
- da li primenjuje metode i oblike rada kojima se me u u enicima podsti e saradnja, me usobno uvađavanje, razmena ideja i sl.;
- da li odnose koje uspostavlja sa u enicima kod kojih su prisutna nepođejljna pona-anja zasniva na isticanju nedostataka u pona-anju ili koristi svaku priliku da ih ohrabri i pohvali;
- da li se u odrđavanju reda i discipline na asu dosledno pridrđava ustanovljenih pravila pona-anja;
- da li dosledno primenjuje mere (nagrade i sankcije) koje slede za pona-anja kojima se izrađava uvađavanje ili naru-avanje zajedni kih pravila.

Spremnost nastavnika da izvr-i samouvid u svoje pona-anje, odnose prema u enicima i svoj pristup nastavnom predmetu predstavlja polaznu ta ku u unapre ivanju njegovog nastavnog rada i pruđanju zna ajnog doprinosa ostvarivanju preventivne funkcije -kole.

Osim redovne nastave, ostvarivanju preventivne funkcije -kole zna ajno doprinose i drugi oblici nastave kojima se dodatno uvađavaju potrebe, mogu nosti i interesovanja u enika. Tako, izborna i fakultativna nastava omogu avaju u enicima da se opredeljuju za pojedine nastavne predmete prema svojim interesovanjima i

sklonostima. Na taj način, čak i manje uspešni učenici imaju priliku da ostvare uspeh u onim nastavnim predmetima za koje su se na osnovu slobodnog izbora opredelili, što može doprineti njihovom većem zadovoljstvu sobom i školom, unapređivanju vršnjačkih odnosa zasnovanim na zajedničkim interesovanjima i potrebama. Dopunska i dodatna nastava, koje su namenjene učenicima koji imaju teškoće u savladavanju gradiva ili imaju interesovanja i potrebu za dubljim i širim prostranstvom određenih nastavne discipline, izlaze u susret individualnim potrebama učenika i uvažavaju principe individualizacije i diferencijacije u nastavi. Na taj način se, pomažući učenicima da svoje obrazovne potrebe zadovolje na adekvatan način, javljaju važni faktori u samoj školskoj sredini. Pomenute vrste nastave su značajne stoga što omogućavaju učenicima da, u skladu sa svojim potrebama i mogućnostima postignu odgovarajuće obrazovne rezultate. Dok izborna i fakultativna nastava omogućavaju učenicima da se opredele za pojedine nastavne predmete na osnovu slobodnog izbora i ličnih interesovanja, putem dodatne i dopunske nastave ostvaruje se pružanje dodatnih vidova podrške učenicima u skladu sa njihovim potrebama.

#### *Ostvarivanje preventivne funkcije škole putem vannastavnih aktivnosti.*

Vaspitno-obrazovne aktivnosti, koje ne pripadaju nastavnom radu, a namenjene su učenicima i njihovom vaspitanju i obrazovanju, sastavni su deo školskog programa i one ih slobodne aktivnosti učenika; učeničke zajednice; učenička tela, organi i udruženja; društveno-koristan i proizvodni rad učenika; dečije i omladinske organizacije; korektivni pedagoški rad i profesionalna orijentacija (Hebib i Spasenović, 2011). Navedene aktivnosti možemo imenovati kao vannastavne aktivnosti i za učeničke i u njima učenicima se opredeljuju prema svojim interesovanjima, sklonostima, potrebama i mogućnostima. Slobodne aktivnosti, prema svom sadržaju, mogu se podeliti na naučno-istraživačke, kulturno-umetničke, tehničko-proizvodne i sportsko-rekreativne, a njihovi organizacioni oblici rada mogu biti sekcije, klubovi, grupe itd. (Hebib i Spasenović, 2011). Učeničke zajednice mogu da se formiraju na nivou odeljenja, razreda i školskog kolektiva sa ciljem podsticanja učeničkog samoorganizovanja i aktivnijeg uključivanja učenika u rad i život škole. Učenička tela, organi, udruženja, kao i učeničke zajednice, doprinose samoorganizovanju učenika, njihovom učeničkom radu i životu škole 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 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 pomogne 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 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 veština, 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 kroz pozitivne veze i interakcije, podršku od strane članova porodice i usmeravanje, vođeni 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 učeničke u strukturiranim vannastavnim aktivnostima, angažovanje učenika u neorganizovanim i nestrukturiranim aktivnostima u slobodnom vremenu pruža značajnu priliku 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 esto provodi u dru-tvu problemati nih vr-njaka i koje je li-eno nadzora odraslih, povezano je sa prisustvom visokog stepena nepofeljnih pona-anja (Eggert & Harting, Zill et al., prema: Gilman et al., 2004; Mahoney & Stattin, 2000). Prema tome, vannastavne aktivnosti mogu zna ajno da doprinesu prevenciji nepofeljnih pona-anja u enika, jer podrflavaju i prosocijalno pona-anje, ose aj pripadnosti -koli i li nog zadovoljstava, doprinose razvoju rezilijenci kod dece i mladih (Gilman et al., 2004).

U e- em u vannastavnim aktivnostima postiflu se slede i pozitivni efekti:

- strukturira se slobodno vreme dece i mladih, uspostavlja se veze sa kompetentnim odraslim osobama i prosocijalnim vr-njacima (Csikszentimihaly et al., Fletcher et al., prema: Mahoney & Stattin, 2000; Gilman et al., 2004; Gottfredson et al., 2007);
- razvijaju se ve-tine, sposobnosti, li ne sklonosti i interesovanja (Cooley et al., prema: Gilman et al., 2004; Jones & Offord, Csikszentimihaly, prema: Mahoney & Stattin, 2000; Mahoney, 2000);
- kreiraju se prilike u kojima e se u enici ose ati kompetentno i prihva eno (Eder et al., Kinney, prema: Mahoney & Stattin, 2000);
- doprinosi se formiranju pozitivne slike o sebi kod u enika (Durlak et al., 2010; Gottfredson et al., 2007);
- razvijaju se pozitivni stavovi u enika prema -koli (Durlak et al., 2010), umanjuje stepen beflanja iz -kole i napu-tanja -kolovanja, jer nalazi pokazuju da su mladi kod kojih su rizi ni faktori prisutni u visokom stepenu, a koji u estvuju u najmanje jednoj vannastavnoj aktivnosti, u znatno manjem riziku da napuste -kolovanje u odnosu na one koji ne u estvuju u vannastavnim aktivnostima, a tako e su õvisoko rizi niõ (Gilman et al., 2004; Mahoney, 2000).

U e- e u vannastavnim aktivnostima posebno je zna ajno za decu i mlade kod kojih je prisutan izvestan rizik da se u njihovom pona-anju razviju nepofeljni obrasci, jer predstavlja potencijal koji menja dinamiku i strukturu njihovih socijalnih odnosa (Mahoney, 2000). Socijalni odnosi, koji se uspostavlja u putem u e- a u vannastavnim aktivnostima, imaju klju nu ulogu u prevazilafenju te-ko a u pona-anju i razvoju dece i

mladih, ali pod uslovom da u ovim aktivnostima u estvuju i zna ajne osobe iz njihovog okruženja, posebno vršnjaci sa kojima imaju razvijene bliske i pozitivne odnose (Mahoney, 2000). Kod ove dece, pozitivnim ishodom u pona-anju doprinosi i interakcija sa kompetentnim odraslim osobama, tj. nastavnicima, kroz koju se usvajaju nova saznanja, veštine, vrednosti, bogate socijalni odnosi i preuzimaju modeli pofeljnih i o ekivanih pona-anja (Gilman et al., 2004).

Me utim, u e- e u vannastavnim aktivnostima zasniva se na dobrovoljnosti i slobodi izbora, a pokazalo se da se u vannastavne aktivnosti uklju uju mladi koji su usvojili i ispoljavaju pozitivno socijalno pona-anje, dok se mladi kod kojih su prisutni rizici za razvoj nepofeljnih obrazaca pona-anja znatno re e uklju uju u ove aktivnosti ili znatno e- e odustaju od u e- a u njima (Gottfredson et al., 2007). Oslanjaju i se na ove nalaze, name e se zaklju ak da grupa dece i mladih, za koju je u e- e u vannastavnim aktivnostima izuzetno vafno u procesu podsticanja pozitivnih razvojnih mehanizama, esto nije obuhva ena njima, te je li-ena njihovih pozitivnih efekata. Iz toga proizilazi zna ajna implikacija za delovanje nastavnika i stru nih saradnika koja ukazuje na vafnost pravovremenog identifikovanja dece i mladih sa problemima u pona-anju, njihovog motivisanja i uklju ivanja u vannastavne aktivnosti u kojima e se ose ati prihva eno i uspe-no, ime se umanjuje verovatno a njihovog odustajanja od u e- a u njima.

Uticaj vannastavnih aktivnosti na pona-anje i razvoj u enika je kompleksan, te se ne mofoe posmatrati izolovano od ukupnosti razvojnih uslova (Gilman et al., 2004; Mahoney, 2000). inoci koji doprinose pozitivnim efektima u e- a u enika u vannastavnim aktivnostima jesu -kolska klima i veli ina -kole, jer u velikim -kolama i u -kolama u kojima vlada lo-a -kolska klima u enici manje u estvuju u vannastavnim aktivnostima (Marsh, McNeal, prema: Gilman et al., 2004); zastupljenost raznovrsnih vannastavnih aktivnosti u -koli (Eccles & Barber, Eder & Kinney, prema: Gilman et al., 2004); individualne karakteristike u enika (Burnett, prema: Gilman et al., 2004); spremnost i volja roditelja da podrffe i podstaknu u enike da u estvuju u vannastavnim aktivnostima (Mahoney, 2000; Mahoney & Stattin, 2000). Tako e, motivacija nastavnika da se angafluju u vannastavnim aktivnostima (i motivi-u same u enike da se uklju e) zna ajno uti e na kvalitet i prihva enost aktivnosti od strane u enika. Li na

želja da u estvuju i uspeh koji ostvaruju u e- em u vannastavnim aktivnostima, kao i podrška vršnjaka, roditelja i nastavnika u tom procesu, jesu najznačajniji preduslovi u ostvarenju angažovanja u ovim aktivnostima i postizanja značajnijih preventivnih efekata.

Da bi u e- em u vannastavnim aktivnostima dalo očekivane rezultate, važno je da učenici u kontinuitetu i dužem vremenskom periodu u estvuju u njima (Fredericks & Eccles, 2006; Mahoney, 2000). Konzistentno i kontinuirano angažovanje učenika u vannastavnim aktivnostima povezano je sa mnogo povoljnijim razvojnim ishodima u odnosu na povremeno angažovanje, što se može objasniti time da je potrebno vreme kako bi se razvili podržavajući, topli i na uzajamnom uvažavanju zasnovani odnosi sa nastavnicima i vršnjacima, usvojili obrasci socijalno prihvatljivih i poželjnih ponašanja i razvile određene veštine i sposobnosti (Durlak & Wells, Eccles & Gootman, Marshall, prema: Fredericks & Eccles, 2006).

Broj i raznovrsnost vannastavnih aktivnosti u koje se deca i mladi uključuju je tako važan uslov koji doprinosi razvijanju pozitivnog odnosa prema školi, sticanju različitih pozitivnih socijalnih iskustava, pozitivnijim i bogatijim vršnjaci-ki interakcijama, proširivanju saznanja i iskustava u različitim oblastima (Fredericks & Eccles, 2006). Sa druge strane, uključivanje učenika u veliki broj vannastavnih aktivnosti može biti kontraproduktivno za postizanje zadovoljavajućeg školskog uspeha, a moguće objašnjenje takvih posledica prekomernog angažovanja u većem broju vannastavnih aktivnosti leži u tome da one oduzimaju detetu mnogo vremena koje bi, zapravo, trebalo da posveti izvršavanju školskih obaveza (Fredericks & Eccles, 2006; Gilman et al., 2004). Nalazi istraživanja ukazuju da učenici u jednoj ili više vannastavnih aktivnosti ima pozitivne uticaje na manje ispoljavanje nepoželjnih ponašanja (Mahoney, 2000; Mahoney & Stattin, 2000). To znači da učenici treba u skladu sa svojim interesovanjima, potrebama i mogućnostima da se opredeljuju za optimalan broj vannastavnih aktivnosti koji ih neće preopteretiti, ometati izvršavanje školskih i drugih obaveza i prouzrokovati kontraproduktivne efekte, a škola treba da ponudi raznovrsne vannastavne aktivnosti kojima će se zadovoljiti različite potrebe učenika.

\* \* \*

Nastavne i vannastavne aktivnosti imaju veliki potencijal da unaprede i podrže zdrav životni stil i prosocijalna ponašanja u enika. S obzirom na to da se ovim aktivnostima ostvaruju pozitivni uticaji na ponašanje i razvoj u enika, putem njih se jačaju zaštitni faktori u školskoj sredini. Između ostalog, one kod u enika doprinose razvijanju socijalnih veština 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 u enika 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 u enika.

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 u enika zavisi od organizacionih i kontekstualnih faktora školske sredine. Pored neposrednih pozitivnih efekata koje nastavne i vannastavne aktivnosti imaju po ponašanje i razvoj u enika, 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; Krnjaji, 2002). Niz činilaca određuje uloge pojedinih učesnika školskog rada i života, kao što su: opšte prihvatanje shvatanja o funkciji i zadacima škole i uloga 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 učesnici mogu da ostvare (ili podstiju) efektivno delovanje u učesnika školskog rada i života u pravcu ostvarivanja njihove preventivne uloge.

Da li će postojeti 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 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 učestvovanja 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, ocenjiva 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 korišćenje postojećih interesovanja i razvijanje novih); 3) uloga evaluatora (školskih postignuća i ponašanja učenika)<sup>4</sup> 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 na njima njihovog izražavanja; pružanje pomoći učenicima u prihvatanju i konstruktivnom nošenju sa osnovnim ljudskim emocijama;

---

<sup>4</sup> 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.

u stalost pozitivnih i negativnih verbalnih ili neverbalnih reakcija na de je pona-anje; dijagnosticiranje problema i preduzimanje akcija za pomo detetu, u zavisnosti od stepena ispoljenog problema ó po ev od razgovora sa detetom, roditeljima, pedago-ko- psiholo-kom slufbom, do upu ivanja u specijalizovanu ustanovu za pruflanje pomo i) (Ivi i sar., 2001).

Jedan od mogu ih pristupa u tuma enju uloge nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, koji je zasnovan na izdvajanju osnovnih komponenata njegove uloge (uloga nastavnika u funkcionisanju socijalnog sistema -kole, uloga nastavnika u kreiranju i realizaciji -kolskog programa, uloga nastavnika u organizaciji rada i flivota -kole i uloga nastavnika u procesu upravljanja i rukovo enja -kolskim radom i flivotom) (Hebib, 2009), smatramo posebno zna ajnim s obzirom na to da se njime, izme u ostalog, isti e uloga nastavnika u procesu planiranja i organizacije vaspitno-obrazovnog rada. Sa stanovi-ta vafnosti participacije svih zna ajnih aktera -kolskog rada i flivota u svim fazama preventivne delatnosti, pa i u procesu njenog planiranja, ova uloga nastavnika jeste vafna pretpostavka njegovog efektivnog i aktivnog u e- a u prevenciji nepofeljnih pona-anja u enika.

Za prikaz navedenih klasifikacija nastavni kih uloga opredelili smo se stoga -to se u svakoj navedenoj ulozi nastavnika prepoznaje mogu nost njegovog delovanja u pravcu prevencije nepofeljnih pona-anja u enika. Od pristupa nastavnika razli itim ulogama ó organizatora, kreatora, saradnika, regulatora socijalnih odnosa, partnera u afektivnoj interakciji, modela pofeljnog i o ekivanog pona-anja - koje se od njega o ekuju u vaspitno-obrazovnom procesu zavisu u kojoj meri e doprinositi ostvarivanju pozitivnih vaspitnih i obrazovnih ishoda.

Nastavnik svoju ulogu u prevenciji nepofeljnih pona-anja u enika ostvaruje tako -to primenjuju i odgovaraju e metode i oblike rada podsti e motivaciju i aktivno u e- e u enika u nastavnom procesu; razvija saradni ke odnose i pozitivne vr-nja ke interakcije (razvijanjem ose aja pripadnosti i prihva enosti u vr-nja kom kolektivu, pruflanjem podr-ke i pomo i u zajedni kom radu); doprinosi razvoju socijalnih i komunikacijskih ve-tina. Razumevanjem emocija ili potreba i problema u enika i pruflanjem razli itih vidova pomo i i podr-ke, nastavnik unapre uje interpersonalne odnose sa u enicima koji su pretpostavka njegovog uspe-nog 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 odgovarajuć i 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, valja 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, saznajne potrebe učenika i kreira podstihu a, 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 omogućeavaju razmenu informacija o ponašanju učenika u školskim i porodičnim uslovima, identifikaciju specifičnih potreba ili potencijalnih teškoća u savladavanju nastavnih sadržaja, ponašanja i razvoju. Formiraju i jednu potpuniju sliku o individualnim i porodičnim karakteristikama svakog učenika, odeljenjski starešina upoznaje i predmetne nastavnike sa njima, kako bi mogli da ih

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

Nastavnici, u radu sa učenicima, dolaze do određenih zapažanja i saznanja koja, u učeničkom 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.

Školski 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 koji 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) ti su se teško a 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 školski organi na nivou škole imaju značajnu ulogu u identifikaciji potrebe za preduzimanjem preventivnih mera namenjenih svim učenicima škole (ili u učenicima određenog uzrasta), školski 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 učitelja u radu stručnih organa škole, mogu se izdvojiti osnovne komponente njegove uloge u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika:

- identifikovanje različitih grupa učenika, posebno od onih koji su oštroumijima 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;
- učestvovanje 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

podr-ku nastavnicima, roditeljima, u enicima u ostvarivanju njihovih obaveza, prava i odgovornosti.

Kroz razli ite oblike saradnje sa u enicima, nastavnicima i roditeljima, stru ni saradnici sti u uvid u -kolska postignu a, potrebe i interesovanja u enika; njihove odnose sa vr-njacima i nastavnicima; karakteristike porodi nog flivota i sl. Na osnovu toga, oni, zajedno sa nastavnicima, u estvuju u procesu identifikacije u enika kojima su potrebni razli iti vidovi podr-ke u vaspitno-obrazovnom radu, uo avaju potrebe za preduzimanjem odre enih preventivnih mera i aktivnosti i u estvuju u njihovom planiranju i realizaciji.

U cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja -kole, saradnja izme u stru nih saradnika i nastavnika mofle da se usmeri na unapre ivanje nastave odabirom metoda i oblika rada kojima e se podsticati aktivno u e- e u enika u nastavi, motivisanost za rad, pozitivna interakcija i saradnja u odeljenju; prufljanje razli itih oblika dodatne podr-ke u enicima u savladavanju nastavnog gradiva ili prevazilafljenja te-ko a u pona-anju, interpersonalnim odnosima i sl. Tako e, stru ni saradnici predstavljaju izvor podr-ke i pomo i nastavnicima u prepoznavanju oblasti rada u kojima im je potrebno razvijanje i ja anje kompetencija, kao i planiranju i realizaciji njihovog stru nog usavr-avanja u oblasti prevencije nepofeljnog pona-anja u enika.

S obzirom da nastavnici i stru ni saradnici sudeluju u procesu planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnog rada, kao i u procesu njegovog pra enja i unapre ivanja, mofle se zaklju iti da zajedni ki deluju i u cilju ostvarivanja preventivne delatnosti -kole, po ev od identifikacije problema i uzroka u pona-anju u enika; planiranja, programiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti; do pra enja i unapre ivanja njihovih efekata. Me utim, da bi prevencija nepofeljnih pona-anja postala vafno podru je rada nastavnika, stru nih saradnika i njihovog zajedni kog delovanja u stru nim organima -kole, vafno je da se ispune dva uslova. Prvi uslov jeste da -kolsko osoblje postane svesno rasprostranjenosti nepofeljnih pona-anja (razli itog stepena) me u u enicima, a drugi uslov ti e se njihove spremnosti i odlu nosti da sa odgovaraju om ozbiljno- u pristupe menjanju takvog stanja (Olweus, 1998).

## 2.2.2. Uloga u enika u ostvarivanju preventivne funkcije škole

Za razliku od tradicionalnog, autoritarnog shvatanja uloge u enika u školi po kojem u enici primaju i usvajaju spolja nametnuta pravila, norme, disciplinska rešenja, demokratski i progresivan pristup ulozu u enika u vaspitno-obrazovnom procesu zasniva se na uvažavanju osnovnih de njihovih 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 u enici zauzimaju aktivnu ulogu u procesu vaspitanja i obrazovanja) i dalje široko rasprostranjen pristup koji u enike stavlja u poziciju pasivnih učenika, odnosno primaoca informacija, naloga, zahteva. Pokazalo se da atmosferu u odeljenju najčešće karakteriše disciplinovanje i kontrolisanje u enika, sa nedovoljno zastupljenom participacijom i autonomijom u enika (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 u enici nisu dovoljno zreli i spremni da učestvuju u donošenju važnih odluka. Ovakvo mišljenje nastavnika može predstavljati značajnu prepreku aktivnijem uključivanju u enika u vaspitno-obrazovni proces. Na osnovu pomenutih rezultata istraživanja, može se zaključiti da u enici nedovoljno učestvuju u razmatranju važnih pitanja značajnih za njihov rad i život u školi.

S obzirom na to da u enici predstavljaju najznačajniju komponentu socijalnog sistema škole, u njihov interesu se planira i organizuje dodatav vaspitno-obrazovni rad, važna 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, važna je da u tom procesu učestvuju u enici zastupaju i svoje interese i iskazuju i svoje potrebe. Stoga je potrebno da u enici 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 –koli, u enje i razvoj. U enici u e i razvijaju se ako aktivno u estvuju i daju svoj doprinos aktivnostima koje se planiraju i realizuju u –koli (Thornberg, 2010).

Polaze i od potrebe i vafnosti aktivnog sudelovanja u enika u –kolskom flivotu, poku–a emo da sagledamo mogu nosti aktivnog u e– a u enika u ostvarivanju preventivne funkcije –kole. Pruffaju i u enicima priliku da u estvuju u kreiranju, preispitivanju, modifikovanju pravila i procedura –kolskog rada i funkcionisanja –kole (kao –to su pravila pona–anja, sistem nagrada i sankcija), pruffa se odraslima (nastavnicima, stru nim saradnicima) prilika da razumeju flivot u enika u –koli, njihove sklonosti, interesovanja i potrebe (Thornberg, 2012). Na saznanjima o potrebama, interesovanjima i sklonostima u enika, treba da se zasniva planiranje preventivnih mera i aktivnosti, uklju ivanjem i samih u enika u taj proces. Na taj na in, potpunije se sagledavaju razli iti problemi u enika sa kojima se suo avaju tokom svog odrastanja, –to, izme u ostalog, treba da bude predmet preventivnog delovanja –kole.

Svoje aktivno u e– e u procesu prevencije nepofeljnih pona–anja u enici mogu da ostvaruju kroz delovanje u eni kih tela i organa putem kojih, preko svojih predstavnika koje biraju oni sami, zastupaju svoje interese (Wyness, 2009). U eni ka tela i organi mogu da se formiraju na nivou odeljenja, razreda i –kole<sup>5</sup>, s tim –to je na nivou –kole mogu a podeljenost u eni kih organa prema dominantnim uzrasnim grupama (npr. u eni ki organi koji zastupaju interese u enika mla eg i starijeg –kolskog uzrasta). U –koli, uzrast predstavlja vafan distinktivni faktor i klju ni princip u organizaciji u eni kih grupa ili kolektiva, pa otuda i mogu nost formiranja u eni kih tela i organa koji e zastupati razli ite uzrasne interese i potrebe u enika. Formiranje i rad u eni kih tela iniciraju i nadgledaju nastavnici (Wyness, 2009). Od nastavni kih shvatanja uloge, funkcije i zna aja u eni kih zajednica, tela i organa u procesu

---

<sup>5</sup> U na–im –kolskim institucijama, oblici u eni kog organizovanja su zajednice u enika i u eni ka tela i organi. Zajednice u enika formiraju se na nivou odeljenja, razreda i –kole (odeljenjska, razredna i zajednica u enika –kole) sa ciljem da doprinesu u eni kom samoorganizovanju, ostvarivanju plana i programa vaspitno-obrazovnog rada i aktivnijem uklju ivanju u enika u celokupan rad i flivot –kole. U eni ka tela i organi formiraju se s ciljem unapre ivanja prava i interesa u enika (Hebib i Spasenovi , 2011). U eni ki parlament predstavlja jedno takvo reprezentativno telo u enika ijim se delovanjem ostvaruje njihovo pravo na participaciju u –kolskom radu i flivotu. Prema *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009), u enici imaju pravo da u estvuju u radu organa –kole ( lan 103), da obrazuju odeljenjske zajednice u okviru odeljenja ( lan 104.) i da u poslednja dva razreda osnovne –kole i u srednjoj –koli organizuju u eni ki parlament ijim udruflivanjem mofle da se formira zajednica u eni kih parlamenata ( lan 105.).



odlučivanja, kreiranja i unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada, zavisi i odnos učenika prema ovim oblicima učenikog organizovanja, kao i njihovo razumevanje sopstvene uloge u njima i u radu i flivotu 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 vrhunska podrška koja se ogleda u pozitivnim interakcijama koje se odlikuju razmenom ideja, mišljenja i stavova, prijateljskim i saradničkim odnosima (Pearce & Larson, 2006). Doprinos učenika zajednica, tela i organa unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada (samim tim i preventivne funkcije škole) uslovljen je općtom klimom u školi, koja utiče na slobodu izražavanja i uvažavanja učenika stavova, mišljenja i ideja u svakodnevnim školskim aktivnostima.

Ukoliko su ostvareni uslovi za aktivno učenje učenika u radu i flivotu 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 nastavne i vanškolske aktivnosti (Hebib, 2009). U tom smislu, učenici putem svojih predstavnika u učeničkim telima i organima mogu da učestvuju 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 učenjem učenika u svim fazama procesa prevencije (planiranje, realizacija, praćenje i unapređivanje), doprinosi se uspešnijem ostvarivanju preventivne funkcije škole. Uključenjem učenika u sve faze procesa, izbegava se interpretacija njihovih rešenja i stavova, a na najbolji mogući način se shvataju i upoznaju njihove potrebe i njihovo viđenje okolnosti školskog rada i flivota (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 u učeničkim telima 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 učitelja i učenika i između učitelja 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.).

Učenici u pomenutim aktivnostima, u velikoj mjeri doprinose definisanju potrebnih pravaca promena u školi. Pored određenog stepena uticaja, pružaju im se mogućnosti 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 mišljenja, čime se doprinosi boljem upoznavanju pojedinih segmenata rada i života škole od strane učenika. Na taj način, učenici participiraju u identifikovanju problema i mogu ih konstruktivnih rešenja, što doprinosi razvijanju njihovih društveno odgovornih 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 najvažnija konteksta detetovog 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 detetovom razvoju. Detetove 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). Među odnosima ova dva konteksta ima

odlu uju u ulogu u usmeravanju i podsticanju de jeg razvoja (Patrikakou et al., 2005a). Za aktivno uklju ivanje roditelja u vaspitno-obrazovni rad –kole koriste se razli iti termini ó u e– e roditelja, participacija roditelja, saradnja i partnerstvo izme u porodice i –kole ó kojima se opisuje –irok spektar aktivnosti, pona–anja, ali i razli iti nivoi odgovornosti u esnika tog procesa.

Najizrazitije su razlike u tuma enju u e– a i participacije roditelja u –kolskom radu i flivotu, pri emu u e– e obuhvata one aktivnosti roditelja kojima se prufla podr–ka –koli u ostvarivanju vaspitno-obrazovnog rada, dok participacija pretpostavlja aktivno u e– e roditelja u –kolskim aktivnostima, dono–enju odluka i podeli odgovornosti za ishode vaspitno-obrazovnog procesa (Hands, 2013; Smit and Driessen, 2009). Moglo bi se re i da u e– e roditelja podrazumeva razli ite oblike saradnje sa –kolom, a participacija roditelja u radu i flivotu –kole predstavlja partnerski odnos porodice i –kole. Saradni ki odnosi podrazumevaju podelu poslova koja se temelji na individualnim kompetencijama i afinitetima, tako da saradnja izme unastavnika i roditelja, osim me usobnog informisanja, treba da podrazumeva kooperativno delovanje, koordinaciju aktivnosti itd. (Hebib, 2011). Partnerski odnos izme u porodice i –kole predstavlja najvi–i stepen saradnje koji se mofle odrediti kao odnos izme u dve ili vi–e osoba koji proisti e iz zajedni kih interesa, usmeren je ka zajedni kim ciljevima i bazira se na razmeni i pozitivnoj me uzavisnosti (Pavlovi –Breneselovi i Pavlovski, prema: Hebib, 2009).

Za pozitivne rezultate vaspitno-obrazovnog rada u –koli, neophodni su razli iti vidovi uklju ivanja roditelja u rad i flivot –kole, kako uspostavljanje saradni kih, tako i partnerskih odnosa koji zahtevaju zajedni ko delovanje i odgovornost i porodice i –kole u ostvarivanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva i zadataka –kole. Na taj na in ostvaruje se niz pozitivnih uticaja na procese i ishode u enja, pona–anje i razvoj u enika. Uspostavljanje kvalitetne saradnje izme u porodice i –kole doprinosi:

- boljem –kolskom 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 u enika prema –koli (Epstein, 1995; Patrikokou, 2005a; Reynolds & Clements, 2005);
- emocionalnom i socijalnom razvoju u enika (Christenson et al., 2005; Froiland et al., 2012; Patrikokou et al., 2005a; Sheldon & VanVoorhis, 2004; Sheridan & Kratochwill, 2007);
- manjem ispoljavanju nepofeljnih pona–anja i razvijanju prosocijalnih oblika pona–anja kod u enika (Christenson, 2005; Froiland et al., 2012; Evans, 2013; Patrikokou et al., 2005a; Sheridan & Kratochwill, 2007).

Iz prethodnog sledi da su saradnja –kole i porodice i u e– e roditelja u vaspitno-obrazovnom radu –kole veoma bitni za prevenciju nepofeljnih pona–anja dece i mladih. Jedan od ciljeva saradnje porodice i –kole jeste preventivno delovanje u pravcu kreiranja uslova koji e pogodovati napredovanju u enika u domenu u enja, pona–anja i razvoja (Christenson & Sheridan, prema: Christenson et al., 2005). Postavlja se pitanje na koji na in roditelji mogu da se uklju e u rad i flivot –kole i time doprinesu ostvarivanju njenog preventivnog delovanja. Polaze i od modela saradnje porodice i –kole koji obuhvata razli ite vidove uklju ivanja roditelja u proces unapre ivanja vaspitnih i obrazovnih ishoda (Epstein, 1995), izdvajamo slede e oblike u e– a roditelja u ostvarivanju preventivne funkcije –kole: poha anje obrazovnih programa namenjenih roditeljima, razmena informacija izme u roditelja i nastavnika o pona–anju i u enju, u–e– e roditelja u –kolskim aktivnostima i u procesu dono–enja odluka.

Obrazovni programi namenjeni roditeljima treba da prufe pomo i podr–ku roditeljima u obavljanju njihove roditeljske uloge i uspostavljanju porodi ne klime koja e podrflavati pozitivne vaspitne i obrazovne uticaje –kole i doprineti uspostavljanju sinhronizovanog vaspitnog delovanja porodice i –kole. U tom cilju, –kola moe da organizuje razna predavanja, tribine, radionice i druge sli ne aktivnosti kojima e na odgovaraju i na in iza i u susret potrebama roditelja.

Uspostavljanjem dvosmerne komunikacije i razmenom informacija o –kolskim postignu ima, radu i pona–anju u enika u –koli i ku i, sti e se potpuniji uvid u pona–anje deteta u razli itim kontekstima (Beveridge, 2005). Sastavni deo tog procesa jeste informisanje roditelja o adekvatnim na inima pruflanja pomo i svojoj deci u

izvršavanju 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 u enici

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 učestvovanjem u realizaciji nekih novih aktivnosti. Primeri ovih aktivnosti mogu biti angažovanje roditelja u radu u školskom objektu, organizovanju poseta društvenim institucijama, pokretanju humanitarnih akcija ili osmišljavanju i realizaciji tematskih predavanja koja bi realizovali roditelji.

Učestvovanje 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 zajedničkog pogleda na vaspitno-obrazovni rad škole i uviđanje potrebe za preduzimanjem određenih preventivnih mera i aktivnosti. Učestvovanje roditelja u donošenju odluka podrazumeva formiranje organa čiji sastav čine predstavnici roditelja te škole<sup>6</sup>. 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 (oddeljenja, razreda, škole) mogu da pruže značajne informacije o ponašanju učenika, njihovim potrebama i interesovanjima i u skladu sa tim ukazati na potrebu preduzimanja odgovarajućih mera kojima bi se podsticala poželjna i suzbijala nepoželjna ponašanja učenika. Roditelji putem svojih predstavnika u organima škole

---

<sup>6</sup> 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 odre enim obrazovnim sadrflajima koji bi doprineli unapre ivanju njihovih roditeljskih kompetencija ili pro-irivanju njihovih saznanja o razli itim pitanjima i problemima koji mogu da se jave tokom odrastanja njihove dece.

Putem svojih predstavnika u organima -kole, roditelji mogu aktivno da u estvuju u radu i flivotu -kole, -to je vafno za razvijanje saradni kih i partnerskih odnosa kojima se doprinosi unapre ivanju kvaliteta vaspitnog i preventivnog rada u -koli, razvijanju svesti o zna aju u e- a svih aktera -kolskog rada i flivota u podsticanju i razvijanju pofeljnih i dru-tveno prihvatljivih oblika pona-anja. Na taj na in grade se odnosi uzajamne potpore, pomo i i zajedni ke odgovornosti u re-avanju postoje ih problema u vaspitno-obrazovnom procesu (Ba-i , 2009). S obzirom na mogu nost da roditelji i nastavnici nemaju isto vi enje prirode nepofeljnih i pofeljnih pona-anja i da osnovu toga mogu da ine razli iti sistemi vrednosti i uverenja; uklju ivanje roditelja u procese dono-enja odluka, definisanje pravila i procedura -kolskog rada i funkcionisanja -kole moffe doprineti postizanju usagla-enih stavova i boljem uzajamnom razumevanju (Beveridge, 2005).

Pored porodice, zna ajnu ulogu u ostvarivanju vaspitno-obrazovnog rada -kole ima dru-tvena sredina. Tškola i porodica pripadaju dru-tvenoj sredini koja, svojim vrednosnim sistemom, zahtevima i normama, vr-i izvestan uticaj na vaspitno i obrazovno delovanje porodice i -kole (Kean & Eccless, 2005). Dru-tvena sredina vr-i uticaj na proces vaspitanja i obrazovanja uzimanjem u e- a u upravljanju -kolom i organizaciji njenog vaspitno-obrazovnog rada<sup>7</sup>. U e- e dru-tvene sredine u radu i flivotu -kole ostvaruje se kroz razli ite oblike saradnje izme u -kole i pojedinaca ili institucija i organizacija koje deluju u dru-tvenoj sredini (Sanders, 2003). Svaka dru-tvena sredina, posredstvom pojedinaca, grupa, organizacija i institucija, brine o vaspitanju i obrazovanju dece, preuzima deo odgovornosti za njihovu budu nost i predstavlja potencijalne izvore podr-ke deci, porodicama, -koli (Epstein, 2001). Saradnja izme u -kole i dru-tvene sredine ostvaruje se kroz razli ite oblike podr-ke u enicima, njihovim porodicama, -koli (Sanders, 2003).

---

<sup>7</sup> Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) propisano je da upravni organ u na-im -kolama ine, izme u ostalih, tri predstavnika jedinice lokalne samouprave ( lan 54.). Kao i roditelji, predstavnici jedinice lokalne samouprave uklju eni su u rad stru nog aktiva za razvojno planiranje i timova koji se obrazuju u cilju ostvarivanja odre enih zadataka, programa ili projekata ( lan 66.).

Aktivnosti društvene sredine usredsređene na pružanje podrške uenicima 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. Organizuju i različite aktivnosti namenjene deci i mladima, društvena sredina pruža značajnu podršku i podršku i porodici u ostvarivanju njihovih vaspitnih i obrazovnih zadataka. Aktivnosti društvene sredine, njenih relevantnih stručnjaka i institucija, koje su usmerene ka podršci i uspešnom ostvarivanju njenog vaspitno-obrazovnog rada ti učestvuju u obezbeđivanju 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 bogatstvu 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 zaštitnih činilaca u detetovom okruženju. Takođe, podrška društvene sredine ogleda se u njenom aktivnom učestvu 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 (Babić, 2009). Prevencija nepoželjnih ponašanja dece i mladih zauzima važno mesto u porodici, u zdravstvenom, prosvetnom, pravosudnom zakonodavstvu, kao i zakonodavstvu u oblasti socijalne zaštite itd.

S obzirom na polazište našeg rada, u tekstu koji sledi razmatra se 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 (zvani im 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 roditelja, 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. Ovim principima i ciljevima obrazovanja i vaspitanja, sadržanim u zakonskim dokumentima, može se teжити jednakopravnosti; uvažavanju različitim potrebama 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 činilaca na dečji razvoj u važnim životnim kontekstima, kao i promociju pozitivnog i prosocijalnog razvoja dece i mladih (Bašić, 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 učionice 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 uočiti potrebu za njihovim preispitivanjem i unapređivanjem (Bašić, 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 se njihove realizacije, praćenje, evaluacije i unapređivanje.

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 (zvanih, programskih dokumenata škole i programa rada učenika 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 na in njihovog ostvarivanja; odrede nosioci, tj. u esnici i njihove uloge u realizaciji preventivnih aktivnosti; na ini evaluacije ostvarenih rezultata sa ciljem daljeg unapre ivanja i razvijanja preventivne delatnosti –kole. Prema tome, u programskim dokumentima koja se razra uju na nivou –kole treba da se utvrdi –ta e se i kako raditi u cilju ostvarivanja preventivnog delovanja –kole.

Programska dokumenta na nivou –kole treba da sadrfe razli ite –kolske aktivnosti, u okviru kojih i putem kojih mofle da se ostvaruje preventivna funkcija –kole, tako –to se uvaflavaju razli ite potrebe zna ajnih aktera –kolskog rada i omogu ava njihovo aktivno u e– e u procesu njihove realizacije. U tom smislu, programiranje preventivne delatnosti –kole mofle da se zasniva na:

- kreiranju pozitivnog i podsticajnog okrufljenja za u enje i razvoj;
- integrisanju preventivne delatnosti u nastavni proces (izborom metoda i oblika rada kojima e se doprinosti povezivanju nastavnog proces sa prevencijom nepoffeljnih i podsticanjem prosocijalnih pona–anja, integrisanjem tema iz oblasti prevencije razli itih oblika nepoffeljnih pona–anja u nastavne sadrflaje pojedinih nastavnih predmeta itd.)
- pobolj–avanju kvaliteta i raznovrsnosti vannastavnih aktivnosti;
- unapre ivanju interpersonalnih odnosa svih u esnika vaspitno-obrazovnog procesa;
- unapre ivanju participacije u enika, nastavnika, roditelja u radu i flivotu –kole;
- unapre ivanju nastavni kih i roditeljskih kompetencija planiranjem stru nog usavr–avanja nastavnika u oblasti prevencije nepoffeljnih pona–anja i organizovanja obrazovnih programa za roditelje itd.

U procesu izrade programskih dokumenata mofle se pristupiti razradi preventivne delatnosti –kole sa razli itih aspekata i na razli ite na ine. Preventivna delatnost mofle biti izdvojena kao posebno podru je rada ili integrisana u programe drugih segmenata –kolskog rada. U prvom slu aju, re je o posebnim programima prevencije kojima je cilj spre avanje javljanja razli itih problema u pona–anju u enika i promovisanje poffeljnih i o ekivanih oblika pona–anja. U drugom slu aju, preventivno delovanje integri–e se u programe rada u esnika vaspitno-obrazovnog procesa (npr.

odeljenjskih starešina; stručnih organa škole; u njihovim zajednicama, telima i organima), 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 –to 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 složen i različite zahteve nastavnog 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 u učenicima 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 značajnoj ulozi 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 poduavaju 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 ponašanja nije u njihovom delokrugu) (McKevitt & Braaksma, 2008). Može se reći da ovakvo mišljenje nastavnika ne doprinosi ostvarivanju vaspitnih i preventivnih zadataka škole.

Imaju li u vidu pomenute nalaze, kao važna pretpostavka ostvarivanja stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja u enika nameće se potreba razvijanja svesti nastavnika o značaju ostvarivanja različitih uloga u vaspitno-obrazovnom procesu, koje su u funkciji zadovoljavanja različitih potreba u enika 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 ponašanja u enika 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 ponašanja u enika može da se temelji na sledećim važnim oblastima i temama: razvojnim karakteristikama dece različitog uzrasta, prirodni i mehanizmima razvoja nepoželjnih ponašanja, interpersonalnim odnosima nastavnika i u enika, mogućnostima i efektima primene različitih didaktičkih metoda i tehnika u nastavi, mogućnostima i efektima primene različitih vaspitnih mera i postupaka, razvijanju saradničkih i partnerskih odnosa sa porodicom<sup>8</sup>.

Saznanja o razvojnim karakteristikama u enika određenog uzrasta i moguće im razlikama u sposobnostima, temperamentu i drugim individualnim svojstvima smatraju

---

<sup>8</sup> Prema *Pravilniku o stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2012), kao prioritete 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. (lan 8.).

se značajnom oblašću 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 čine potpunije i dublje razumevanje i sagledavanje 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 doprinesti 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 značajku, te se ranim intervencijama može sprečiti da se u vrste 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 načine 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 nastavnih interakcija sa učenicima (Pianta, 2011).

Upoznavanje nastavnika sa mogućnostima i efektima primene različitih didaktičkih metoda, zasnovanih na aktivnom učešću 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 vrjednih interakcija i odnosa sa nastavnicima, spremnosti da se iznesu lični stavovi i uvjerljivi mišljenja drugih; razvijanju saradnih odnosa itd. Primena metoda i oblika rada kojima se podstiču interaktivni odnosi u nastavi povezana je sa manjom zastupljenošću 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 doprinosti razvoju i usavršavanju poželjnih oblika ponašanja (Webster-Stratton & Reid, 2010). U procesu podsticanja poželjnih ponašanja (i sprečavanja javljanja nepoželjnih ponašanja), nastavnici treba da se oslanjaju na jasna pravila ponašanja, adekvatnu primenu i upotrebu nagrada i kazni, ali i podsticanje učenika ponašanjima koja su u skladu sa društvenim i školskim normama ponašanja. U svemu tome, značajan vid podrške

nastavnicima pruflaju razli ite oblici stru nog usavr–avanja putem kojih ja aju svoje kompetencije u oblasti primene delotvornih vaspitnih mera i postupaka.

Uspostavljanje i razvijanje saradni kih i partnerskih odnosa nastavnika sa porodicom predstavlja vaflan segment stru nog usavr–avanja nastavnika i ostvarivanja preventivne funkcije –kole (Webster-Straton & Reid, 2010). Dufnost nastavnika jeste da uspostavlja saradnju sa roditeljima koja e na odgovaraju i na in roditelje uklju iti u vaspitno-obrazovni proces njihove dece. Ishodi u obrazovanju i razvoju u enika jesu zajedni ka odgovornost nastavnika, roditelja i samih u enika, –to zahteva pripremljenost i osposobljenost nastavnika za podsticanje participacije roditelja i u enika, pruflanje podr–ke obrazovnim i razvojnim potrebama u enika i njihovih porodica, uspostavljanje dvosmerne komunikacije, kreiranje pozitivne i saradni ke atmosfere, ali i uo avanje snaga porodice na temelju kojih se mogu graditi partnerski odnosi u procesu podrflavanja de jeg razvoja (Miller, 2013; Evans, 2013). Pretpostavka ostvarivanju u e– a i participacije roditelja u –kolskom radu i flivotu jeste spremnost nastavnika da roditelje uklju i u odre ene aktivnosti i da zajedni ki deluju i podele odgovornost za realizaciju vaspitnih i obrazovnih ciljeva i zadataka –kole. Da bi nastavnici uspe–no delovali u tom pravcu, potrebno je stru no usavr–avanje nastavnika usmereno ka razvijanju komunikacijskih i socijalnih ve–tina, upoznavanju sa razli itim modelima saradnje sa roditeljima, uo avanju vaflnosti participacije roditelja u radu i flivotu –kole itd.

Stru no osposobljavanje nastavnika koje je u funkciji unapre ivanja njihovog preventivnog delovanja ne obuhvata samo pomenute oblasti i teme. Ono podrazumeva sticanje razli itih kompetencija koje omogu avaju nastavnicima da odgovore na potrebe razli itih kategorija u enika, uklju uju i i u enike sa izraflenim problemima u pona–anju (Knoff, 2012; Pavri, 2004; Stormont et al., 2011).

Razvijanje znanja i ve–tina nastavnika ostvaruje se putem razli itih oblika stru nog usavr–avanja (konferencija, simpozijuma, seminara, tribina, stru nih konsultacija, analiza konkretnih slu ajeva i primera iz prakse –kole, oglednih i uglednih asova, radionica, razmenom informacija i iskustava sa kolegama itd). U stru noj literaturi se, kao posebno pogodan na in za preispitivanje i unapre ivanje svog prakti nog delovanja u vaspitno-obrazovnom procesu, navodi u e– e nastavnika u radu

nastavni timovi grupa u okviru kojih nastavnici razmenjuju iskustva iz sopstvene nastavne prakse, zajednički traže rešenja i mogu im na vreme prevazići teškoće 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 ponudbu učenika i zajednički osmišljavati mere i aktivnosti putem kojih će zajednički delovati u pravcu prevencije nepoželjnih ponudbi učenika. Potrebno je da se ovakvi timovi redovno sastaju i da nastavnici razmenjuju informacije o učenicima, međusobno se konsultuju i zajednički iznalaže moguće 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, ponudbu i razvoj učenika ima stručno usavršavanje koje obuhvata podučavanje (razvijanje teorijskih znanja i praktičnih veština), demonstraciju, uvešćavanje, 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 da uključuje kreiranje prilika za praktičnu primenu i uvešćavanje 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 ponudbi učenika, važno je kontinuirano stručno usavršavanje, ne samo nastavnika, već i stručnih saradnika, koji unapređivanjem svojih saznanja u ovoj oblasti, mogu značajno doprineti 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 u enika u –kolskom radu i flivotu kao pretpostavka ostvarivanja preventivne funkcije –kole

Participacija, u naj–irem smislu, mođe se definisati kao aktivno u e– e ljudi u bilo kojoj dru–tvenoj aktivnosti (Hebib, 2009). Ona se mođe shvatiti kao interakcija i kao proces. Participacija u enika u –kolskom radu i flivotu jeste proces u kome dete ima pravo da u estvuje u dono–enju odluka (i u aktivnostima) koje su zna ajne za njegov rad, uspeh i flivot u –koli (Ivi i sar., 2001; Dejanovi , 1999; Wyness, 2009). U enici mogu da participiraju u dono–enju odluka o pitanjima vezanim za organizaciju nastavnog procesa, pokretanju novih vannastavnih aktivnosti, utvr ivanju pravila pona–anja i kriterijuma za nagra ivanje ili sankcionisanje u enika itd. Participacija u enika je proces koji vodi podeljenoj odgovornosti i zajedni kim aktivnostima (Dejanovi , 1999). Ona je vafna odlika interpersonalnih odnosa i svakodnevnog flivota –kole i ne vezuje se samo za formalne procedure, kao –to je formiranje tela i organa putem kojih se ostvaruju i uvaflavaju prava, mi–ljenje i stavovi u esnika vaspitno-obrazovnog procesa (Thornberg & Elvstrand, 2012). Kao takva, participacija u enika u –kolskom radu i flivotu mođe doprineti pozitivnim ishodima i promenama na li nom planu u enika i nastavnika, u interpersonalnim odnosima i u celokupnom radu i flivotu –kole (Mager & Nowak, 2012).

Kod u enika participacija podsti e razvoj flivotnih, socijalnih i komunikacijskih ve–tina; samopo–tovanja i samopouzdanja; moralnih uverenja; odgovornosti; saradni kih odnosa, pozitivnih stavova prema –koli (Cotmore, 2004; Mager & Nowak, 2012; Rowe et al., 2007; Sinclair, 2004). Dete, tj. u enik, koji u estvuje u dono–enju odluka koje se njega ti u, spremnije prihvata odgovornost za njihovo sprovo enje, jer u potpunosti razume razloge njenog dono–enja i posledice njenog (ne)sprovo enja (Dejanovi , 1999). Kod nastavnika, participacija u enika doprinosi gra enju autoriteta nastavnika na demokratskim osnovama, uspostavljanju saradni kih odnosa sa u enicima, razvijanju sposobnosti i spremnosti da se saslu–a i uvaffi mi–ljenje drugih u esnika obrazovno-vaspitnog procesa (Mager & Nowak, 2012). Nastavnici, putem iskustva koje sti u u interakciji sa u enicima, razvijaju toleranciju i osetljivost za u eni ke probleme. Odrasli koji podsti e model saradnje otkriva nove kvalitete komunikacije sa u enicima i, slu–aju i i uvaflavaju i njihovo mi–ljenje, –iri svoja

saznanja i spremniji je da odgovori na njihove potrebe (Dejanovi , 1999). Efekti koje u eni ka participacija ostvaruje na li nom planu u enika i nastavnika doprinose unapre ivanju interpersonalnih odnosa koji se odlikuju kvalitetnijom interakcijom i komunikacijom izme u nastavnika i u enika; unapre ivanju i pobolj-anju odnosa me u samim u enicima; boljem razumevanju nastavnikovih pogleda i perspektiva od strane u enika i obrnuto (Mager & Nowak, 2012).

Pomenute dobrobiti u eni ke participacije odraflavaju se pozitivno i na celokupan rad i flivot -kole, doprinose i pozitivnijoj i boljoj -kolskoj klimi. Putem participacije, u enici uzimaju udela u utvr ivanju -kolskih pravila i procedura, dono-enju odluka od strane -kolskog osoblja i stru nih organa -kole, ime uti u na celokupnu organizaciju rada -kole uo avaju i i iniciraju i potrebne promene kojima bi se adekvatnije odgovorilo na njihove potrebe. Na taj na in, participacija doprinosi razvijanju pozitivnijih stavova u enika prema -koli, njihovom redovnijem poha anju nastave, prihvatanju i po-tovanju donetih odluka od strane upravlj akih, rukovode ih i stru nih organa -kole (Mager & Nowak, 2012). Participacijom u enika postifle se njihova ve a saglasnost sa pravilima pona-anja u -koli, -to doprinosi unapre ivanju discipline u -koli i manjoj zastupljenosti raznih oblika nepofeljnih pona-anja.

S obzirom na to da se participacijom ostvaruje pozitivan uticaj samo na one u enike koji su neposredni u esnici procesa odlu ivanja (Mager & Nowak, 2012), zna ajno je da -to vi-e u enika, putem razli itih oblika u eni kog organizovanja, bude uklju eno u proces dono-enja odluka zna ajnih za njihov rad i flivot u -koli. To bi bilo posebno zna ajno za u enike koji ispoljavaju nepofeljna pona-anja, a koji se obi no ne biraju za predstavnike u u eni kim telima i organima.

Me utim, pozitivni efekti participacije u enika izosta e ukoliko se mi-ljenje u enika ne uzima ozbiljno u procesu razmatranja vafnih pitanja i dono-enja odluka i ukoliko je njihovo u e- e samo u funkciji formalnog zadovoljavanja njihovog prava na participaciju (Mager & Nowak, 2012). Participacija u enika ne zna i informisati, saslu-ati ili konsultovati u enike, jer u tom smislu ona ima veoma pasivnu konotaciju (Sinclair, 2004). Suprotno tome, istinska participacija u enika zasniva se na njihovom aktivnom uklju ivanju u kreiranje uslova u kojima e u iti i odrastati. Zaklju ci o tome da li u enici zaista u estvuju u procesu odlu ivanja mogu se izvesti na osnovu

zadovoljenosti nekoliko vaŕnih kriterijuma (koji ukazuju na mogu e na ine podsticanja u eni ke participacije u radu i flivotu –kole):

- obave–tenost i razumevanje pitanja, problema i aktivnosti o kojima u enici treba da odlu uju ili u kojima treba da u estvuju;
- obave–tenost u enika o toku i ishodu aktivnosti i o njihovim posledicama po njih same;
- mogu nost da u enici u estvuju u dono–enju odluka o pokretanju aktivnosti i o svom u e– u u njima;
- mogu nost da u enici sami iniciraju odre ene aktivnosti i da upravljaju tokom aktivnosti ili bar jednim njenim delomí (Ivi i sar., 2001).

Sumiraju i dosada–nje izlaganje o odlikama i koristima participacije u enika po njih same i po uspe–no ostvarivanje vaspitno-obrazovnog procesa, moŕe se zaklju iti da se ostvarivanjem participacije postiflu zna ajni pozitivni vaspitni i preventivni rezultati. Zna aj participacije u enika u ostvarivanju preventivne funkcije –kole ogleđa se u razvijanju pozitivnih svojstava li nosti u enika i pozitivnog odnosa prema nastavnicima i –koli, kao i u izraŕenijem ispoljavanju prosocijalnih oblika pona–anja. Participacijom u enika u planiranju, realizaciji i evaluaciji preventivnih mera i aktivnosti doprinosi se uspostavljanju pozitivnog odnosa prema planiranim aktivnostima, razvijanju spremnosti u enika da u estvuju u njima i fljelje da se one uspe–no realizuju. U e– em u enika u svim fazama ostvarivanja preventivnih aktivnosti, razvija se njihova svest o zna aju i potrebi sprovo enja razli itih preventivnih mera, ime se postife i dublje razumevanje poŕfeljnih i nepoŕfeljnih pona–anja.

#### 2.3.4. Saradnja –kole sa porodicom i dru–tvenom sredinom kao pretpostavka ostvarivanja preventivne funkcije –kole

Saradnja –kole sa porodicom i dru–tvenom sredinom ostvaruje se na razli ite na ine, koji mogu pozitivno da se odraze na pona–anje i odnose zna ajnih aktera –kolskog rada i flivota, kao i na celokupne rezultate vaspitno-obrazovnog procesa. Pored informisanja o –kolskim postignu ima i pona–anju svoje dece i obaveze izvr–avanja

svojih roditeljskih dužnosti u tom pogledu (preduzimanje mera za poboljšanje školskog uspeha i promena u ponašanju u enika i sl.), roditelji mogu biti aktivno uključeni u proces oblikovanja i realizacije vaspitno-obrazovnih aktivnosti u školi. Aktivnim učesnicima roditelja u radu i životu škole postaje se jedan važni oblik saradnje i partnerstva između škole i porodice. Takav vid saradnje pretpostavlja zajednički interes i učesništvo 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 i ostvarivanje saradnje u procesu planiranja i programiranja, realizacije, evaluacije i unapređivanja preventivnih mera i aktivnosti. Na taj način se važni faktori koji doprinose spremanju javljanja nepoželjnih ponašanja u enika.

Saradni 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 saraduje sa roditeljima ima mogućnost 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 u enici 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 najvažnijih načina 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 uključuje u određene aktivnosti (Hands, 2013), što treba da bude praćeno razvijanjem pozitivnih stavova i uverenja nastavnika o učesničtvu 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);

- uvaflavanje kapaciteta, potreba i mogu nosti roditelja da se uklju e u odre ene aktivnosti (Hands, 2013), –to pretpostavlja upoznavanje roditelja sa razli itim mogu nostima njihovog angaflovanja u –kolskim aktivnostima, prilago avanje rasporeda i vrsta aktivnosti namenjenih roditeljima njihovim obavezama i sklonostima prema odre enim aktivnostima (Christenson et al., 2005; Epstein, 1995; Leithwood, 2009; Reynolds & Clements, 2005);
- formiranje –kolskog tima sastavljenog od predstavnika nastavnika i roditelja koji zajedni ki donose odluke, re-avaju tekue probleme i kreiraju program saradnje porodice i –kole i razli itih oblika u e– a roditelja u radu i flivotu –kole (Christenson et al., 2005; Hands, 2013; Patrikakou et al., 2005b);
- organizovanje obuke za roditelje u cilju pruflanja podr-ke njihovom u e– u u –kolskim aktivnostima, kao i ja anja njihovih roditeljskih kompetencija (Hands, 2013; Leithwood, 2009);
- pruflanje roditeljima povratne informacije o njihovom u e– u u radu i flivotu –kole (Christenson et al., 2005).

TMkola, pored uspostavljanja saradni kih odnosa sa porodicom, treba da uspostavlja saradni ke i partnerske odnose sa dru-tvenom sredinom, kojima se, tako e, obezbe uju uslovi za uspe-no ostvarivanje vaspitno-obrazovnog rada i pozitivnih ishoda u u enju, pona-anju i razvoju u enika. Uspostavljanje saradnje i partnerstva –kole i dru-tvene sredine pretpostavlja razli ite oblike uklju ivanja relevantnih (kulturno-umetni kih, zdravstvenih, obrazovnih, religijskih, privrednih) subjekata dru-tvene sredine u proces planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnog rada –kole. Relevantne institucije i organizacije u dru-tvenoj sredini mogu iza i u susret potrebama –kole, njenih u enika i roditelja tako –to e im ponuditi razli ite sadrflaje u van-kolskom kontekstu ili im pomo i u realizaciji –kolskih aktivnosti. Dru-tvena sredina predstavlja zna ajan izvor vaspitnih i obrazovnih uticaja i mo fle da prufla razli ite vidove podr-ke u realizaciji –kolskog rada (Hebib, 2009; Sanders, 2003). Stoga, predstavnici dru-tvene sredine treba da u estvuju u radu i flivotu –kole, kako bi spoznali potrebe u esnika vaspitno-obrazovnog rada za razli itim vidovima podr-ke od strane pojedinaca i institucija u dru-tvenoj 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 deteg 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 učestvovanja 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, uočiavanje potrebnih pravaca razvoja i unapređivanje 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). Smatraju i da je u ostvarivanju preventivnog delovanja škole veoma važno usmeriti pažnju na pozitivna i otkrivana 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 ponašanja<sup>9</sup>. 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 učenika<sup>10</sup>. S obzirom na to da ovaj pristup prevenciji ne predstavlja samo teorijski koncept, već da se primenjuje u velikom broju škola<sup>11</sup> 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 komponentata preventivnog delovanja škole zasnovanog na podsticanju poželjnih ponašanja učenika, osvrnućemo se na one karakteristike na osnovu kojih smo zaključili ili da ovaj program predstavlja primer integrisanog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika.

---

<sup>9</sup> Engleski: School-Wide Positive Behavior Support

<sup>10</sup> Ove informacije preuzete su sa sledećih elektronskih stranica: [www.swpbs.org](http://www.swpbs.org), [education.qld.gov.au](http://education.qld.gov.au)

<sup>11</sup> 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](http://www.education.qld.gov.au))

Osnovni cilj ovakvog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja u enika jeste podupiranje razvoja njihovih socijalnih i emocionalnih kompetencija i postizanje boljih školskih postignuća, čime 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 u enika zasniva se na poduavanju u enika o ekvanim i prosocijalnim ponašanjima, koje je usklađeno sa njihovim uzrastom i potrebama. Osnovna pretpostavka od koje se polazi jeste da u enici u manjoj meri ispoljavaju nepoželjna ponašanja kada ih nastavnici poduavaju poželjnim ponašanjima i pružaju im pozitivnu povratnu informaciju za ispoljena ponašanja koja su u skladu sa o ekvancijama 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 u enika jesu definisanje željenih ishoda u ponašanju i razvoju u enika, uspostavljanje sistema podrške poželjnim ponašanjima u enika, 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 u enika jeste identifikacija vaspitnih i obrazovnih ishoda kojima se teži i koji treba da budu zajednički definisani i prihvaćeni od strane svih značajnih u esnika vaspitno-obrazovnog procesa (nastavnika, u enika i njihovih roditelja, relevantnih subjekata društvene sredine). Ishodi mogu da se odnose na unapređivanje školskih postignuća u enika, razvijanje pozitivnih interpersonalnih odnosa, razvijanje socijalnih i emocionalnih veština, smanjivanje neopravdanog izostajanja u enika sa nastave itd. (Knoff, 2012; Simonsen et al., 2008; Sugai & Horner, 2002).

Nakon toga, sledi definisanje uloga značajnih u esnika školskog rada i članova u procesu planiranja, implementacije i evaluacije preventivnih mera i aktivnosti. U enici, 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 u enika (Luiselli et al., 2005). Iz tog razloga, važan korak u



razvijanju sistema podrške pofeljnim ponašnjima u enika jeste formiranje tima, sastavljenog od predstavnika svih u esnika 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 uoava potrebe za određenim promenama i uvođenjem novih rešenja u procesu unapređivanja preventivnih mera i aktivnosti (Oswald et al., 2005; Sprague, 2008; Sugai & Walker, 2002). Vafnu ulogu u timu mogu imati stručni saradnici koji u estvuju u svim fazama procesa prevencije; obavljaju savetodavne razgovore sa uenicima, nastavnicima i roditeljima; koordiniraju ili vode programe poduavanja u enika, nastavnika, roditelja; u estvuju ili rukovode izradom individualnog plana podrške itd. Formiranje tima doprinosi razvijanju spremnosti školskog osoblja i drugih u esnika školskog rada i fivota da prihvate i u estvuju u planiranju i programiranju mera i aktivnosti kojima bi se podsticala pofeljna ponašanja u enika, uoavanju vafnosti i neophodnosti pokretanja i realizacije preventivnih aktivnosti, definisanju uloga i odgovornosti svih u esnika u svim fazama procesa prevencije (Luiselli et al., 2005).

Definisanje ishoda i utvrđivanje zadataka i odgovornosti značajnih aktera školskog rada i fivota 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 ponašnjima koja treba da se podsti u kod u enika, postizanjem saglasnosti u vezi primene određenih procedura, efektivnijim učenjem nastavnika u planiranim aktivnostima i uspostavljanjem boljih odnosa i saradnje sa uenicima i njihovim roditeljima (Sprague, 2008).

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

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

Nakon utvrivanja o ekivanih i poželjnih ponašanja, pristupa se razradi plana podučavanja u enika ovim ponašanjima. Najčešće se u tu svrhu primenjuju sledeće metode i oblici podučavanja: predavanja, demonstracije, igranje uloga, diskusije, učenje po modelu, uvećavanje o ekivanih 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 o ekivanjima i pravilima ponašanja, ne mogu, sigurno, o ekivati njihovo ispoljavanje u budućnosti, posebno ako nepoželjna ponašanja dobijaju potvrdu i priznanje od strane vršnjaka (Sugai & Horner, 2002). Podučavanje u enika poželjnim ponašanjima može da doprinese usvajanju i razumevanju pravila ponašanja, uo čemu je distinkcija između poželjnih i nepoželjnih ponašanja, prihvatanju pozitivnih i negativnih konsekvenci za ispoljene poželjne ili nepoželjne oblike ponašanja (Sugai & Horner, 2002).

Uz podučavanje u enika poželjnim ponašanjima, važnu ulogu u procesu podsticanja i podržavanja ili korigovanja njihovog ponašanja, ima kontinuiran, aktivan i dosledan nadzor u enika (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 u enika, koje podrazumeva praćenje situacije i kretanje nastavnika u skladu sa pretpostavkama o tome u kojim delovima prostorije i od

strane kojih u enika se mogu o ekivati izvesni problemi u pona-anju, uo avaju se slu ajevi kr-enja i po-tovanja utvr enih pravila pona-anja (Sugai and Horner, 2002). Nadzor nad pona-anjem u enika, koji je u funkciji kontinuiranog nadgledanja i davanja pozitivne ili korektivne povratne informacije, treba da bude pra en i razra enim sistemom nagrada i sankcija. Primenom spolja-njih potkrepljiva a pofeljnih pona-anja mogu se motivisati u enici da se pona-aju na pofeljan i o ekivan na in, ime se spre ava ili elimini-e javljanje nepofeljnih obrazaca pona-anja (Knoff, 2012).

Prufanje podr-ke o ekivanim i pofeljnim pona-anjima moe da se ostvaruje na razli ite na ine, te, izme u ostalog, mogu da se primenjuju usmene pohvale, prufu u enicima mogu nost dobijanja odre enih privilegija ili dodatnog u e- a u feljenim aktivnostima itd. Na taj na in, pofeljna pona-anja postavljaju se u sredi-te pafnje. Da bi nagrade podsticale u enike da se pona-aju na pofeljan i o ekivan na in vafno je da su prilago ene razvojnim i uzrasnim potrebama u enika i da ih oni vrednuju i flele. Konsekvence za ispoljena nepofeljna pona-anja mogu biti u formi usmenih korektivnih povratnih informacija, gubitka odre enih privilegija ili uskra ivanja u e- a u feljenim aktivnostima i sl. Putem konsekvenci u enici se obave-tavaju o tome da su se pona-ali na neprihvatljiv na in i motivi-u se da takve oblike pona-anja zamene pofeljnim pona-anjima (Knoff, 2012). Samim sankcionisanjem ne moe se doprineti promenama u pona-anju, ukoliko u enici ne u e kako da se pona-aju na na in koji je pofeljan, o ekivan i prihvatljiv (Knoff, 2012; McKevitt and Braaksma, 2008). Primena sankcija treba da se zasniva na dobrom poznavanju u enika od strane nastavnika tako da se izborom odre ene konsekvence ostvaruje najdelotvornije dejstvo na njihovo pona-anje (Knoff, 2012). To zna i da isti oblik neprihvatljivog pona-anja razli itih u enika moe imati razli ite konsekvence, -to je u skladu sa individualizovanim pristupom u enicima, ali je vafno da one budu ujedna ene i pravedno odmerene u odnosu na intenzitet ispoljenih nepofeljnih pona-anja, jer u suprotnom mogu izazvati ljutnju i bes u enika i otpor prema promenama u svom pona-anju. Efektivnoj primeni nagrada i sankcija doprine e i uklju ivanje u enika u proces njihovog definisanja (McKevitt & Braaksma, 2008).

Sistem podr-ke pofeljnim pona-anjima u enika, pored primene pomenutih mera, obuhvata podu avanje u enika socijalnim ve-tinama (Lewis et al., 2010; Luiselli et al.,

2005; Sprague, 2008). Podu avanje socijalnim ve-tinama pomaže u enicima da ostvaruju pozitivne interakcije sa vr-njacima i odraslima, uspe-no re-avaju probleme, usvoje prosocijalne oblike pona-anja

Poslednju fazu u procesu ostvarivanja podr-ke pofeljnim pona-anjima u enika ini prikupljanje podataka o realizaciji i efektima primenjenih mera i aktivnosti, na osnovu ega se planiraju dalji koraci u cilju prevazilafenja odre enih te-ko a i unapre ivanja ostvarenih rezultata (Simonsen, 2008; Sugai & Horner, 2002). Prikupljanje i analiziranje podataka, kao i dono-enje odluka o daljim pravcima delovanja i promena, doprinosi efektivnijem u e- u nastavnika, stru nih saradnika, u enika i njihovih roditelja u kreiranju i planiranju preventivnih i interventnih mera i aktivnosti kojima se pruža podr-ka svim u enicima (Sprague, 2008). Prikupljanje podataka treba da bude prisutno u svim fazama ostvarivanja preventivnog delovanja -kole, po ev od procene postoje ih okolnosti u -koli i kapaciteta -kole za pokretanje izvesnih promena, do pra enja i analize ostvarenih rezultata. Kada se ustanovi da su postignute pozitivne promene i rezultati, važno je o tome obavestiti sve u esnike -kolskog rada i flivota, jer se time pridaje zna aj pofeljnim i o ekivanim oblicima pona-anja u enika (Mckeivitt & Braaksmā, 2008; Simonsen et al., 2008).

Mere i aktivnosti kojima se podsti u pofeljna pona-anja u enika 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 razli ite vidove podr-ke namenjene svim u enicima: definisanje o ekivanih (pofeljnih) i nepofeljnih pona-anja; podu avanje o ekivanim pona-anjima; uspostavljanje sistema nagrada i sankcija; primenjivanje efektivnih metoda i oblika rada u nastavi; postavljanje visokih i doslednih o ekivanja u pogledu -kolskih postignu a u enika; uklju ivanje u enika u vannastavne aktivnosti; podu avanje u enika socijalnim ve-tinama; podsticanje u e- a roditelja u -kolskim aktivnostima itd. Primena mera na primarnom nivou i pra enje njihovih efekata omogu ava nastavnicima da identifikuju u enike kojima su potrebni dodatni vidovi podr-ke (Lassen et al., 2006).

Na sekundarnom nivou prevencije, pored intenzivnijeg podu avanja u enika o ekivanim pona-anjima i socijalnim ve-tinama, važno je uspostavljanje pozitivnih

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

Mere na tercijarnom nivou namenjene su u enicima kod kojih nepoželjna ponašanja već poprimaju oblik ustaljenih obrazaca. Identifikacija u enika koji zahtevaju intenzivnije vidove podrške oslanja se na odgovore na sledeća pitanja: koja ponašanja u enik ispoljava (šta oni), gde i kada ih ispoljava i ko prisustvuje toj situaciji (Scott et al., 2010). Opisom u enika kog ponašanja (oblik, učestalost, trajanje i sl.) objašnjava se odnos između u njegovog ponašanja i spoljašnjih okolnosti i mogući razlozi za javljanje takvog ponašanja, što predstavlja značajnu polaznu osnovu u kreiranju individualnog plana podrške u eniku. Ovo je evidencije o ispoljenim nepoželjnim ponašanjima važno je za procenjivanje ostvarenih efekata u procesu pružanja individualne podrške u enicima (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 u enicima i njihovim roditeljima (Sugai and Walker, 2002). Podrška treba da se zasniva na prikupljenim podacima o u eniku (procena rizika 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 veštine 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 procesu pružanja intenzivnije podrške u enicima, moguće je uključiti programe vršnjačkog 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 u enika zahteva uključenje 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, čime 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 podupiranja učenika očekivanim i poželjnim ponašanjima na primarnom nivou prevencije.

U pružanju adekvatne podrške učenicima, važnu ulogu imaju roditelji i nastavnici. Obezbećivanje podrške roditelja ostvaruje se uključivanjem roditelja, kao članova tima, u proces planiranja i realizacije mera i aktivnosti i organizovanjem različitih oblika podupiranja roditelja efektivnim vaspitnim stilovima i mogu im načinima prevazilaženja teškoća u ponašanju njihove dece (Sprague, 2008; Sugai & Walker, 2002). Ovakvi oblici učestvovanja 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; McKeivitt & 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 učestvovanje u realizaciji programa prevencije.

Za prikaz opisanog sistema podrške 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 ovog pristupa prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika ogleda se u tome što kao važan uslov uspešnosti pretpostavlja aktivno učestvovanje svih značajnih aktera školskog rada i članova 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 veština i redukovanjem primene kaznenih mera mogu postići i daleko bolji rezultati u eliminisanju nepoželjnih ponašanja učenika. Podsticanje učenika poželjnim ponašanjima smatra se osnovnim preduslovom da oni usvoje ova ponašanja i njima zamene druge, neprimerene oblike ponašanja. Rezultati istraživanja ukazuju da primena ovog 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 otklanjanju neželjnih 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; podsticanje učenika socijalnim veštinama; 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

pona-anja u enika. Sve navedeno možemo smatrati značajnim pretpostavkama razvijanja škole u pravcu uspešnog ostvarivanja prevencije nepoželjnih pona-anja, jer se na taj način uspostavlja prihvatljiva, 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 pona-anja.



## **II**

### **II METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU**

## 1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

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

Škola, kao najvažniji društveni činilac vaspitanja i obrazovanja, koji sistematski, organizovano, planski i stručno ostvaruje vaspitno i obrazovno delovanje, može značajno doprineti prevenciji nepoželjnih ponašanja dece i mladih. Pregledom stručne literature može se zaključiti da je mehanizam u autorima rasprostranjeno mišljenje, a istraživanja ukazuju na to, da škole raspolaze velikim mogućnostima u pogledu efektivnog ostvarivanja preventivnog delovanja. Međutim, škole nije uvek moguće da uspešno deluje na uzročnike nepoželjnih ponašanja, posebno ukoliko oni potiču iz karakteristika porodičnih uslova života ili drugih uticaja sredine u kojoj dete živi. Osnovu preventivnog delovanja škole može biti stvaranje sredine u kojoj se, preduzimanjem odgovarajućih mera i aktivnosti, deluje na ublažavanje (ili eliminisanje) dejstva nepovoljnih uticaja na ponašanje i razvoj i ostvaruje pružanje podrške i podsticaja poželjnim i ekvivalentnim ponašanjima u enika. Važna uloga škole ogleda se u njenom doprinosu razvijanju i jačanju učenikovih kompetencija koje im mogu pomoći da se izbore sa nepovoljnim životnim okolnostima i usvoje poželjne obrasce ponašanja.

Smatraju i da je prevencija nepoželjnih ponašanja dece i mladih veoma važna i aktuelno pitanje savremenog društva i polaze i 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 mišljenja 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 se kompetencije i pozitivna svojstva učenika, podstiču se 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, u čemu su značajni akteri (učenici, nastavnici, roditelji) u školskom radu i životu škole 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 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 je i 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.

Pošto 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 u vezi sa ovom 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 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 podjeljene su u tri grupe. Prvu grupu čine varijable koje se odnose na vrstu i učestalost 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 faktora škole, na ostvarivanje preventivnih aktivnosti.

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

Treću grupu čine stavovi i mišljenja nastavnika o važnosti preventivnih mera i aktivnosti, o tome ama sa kojima se suoavaju tokom njihove realizacije i mogu im na tome unapređivanje 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 škole bez nasilja), učesnici u programu škole bez nasilja mogu 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. postoje li činjenice, ali i njihovom objašnjavanju i interpretiranju, uvid u njihovu vezu i odnos koji imaju u njima postoje, kao i pokušaju da se odgovori na pitanje –ta dovodi do toga da su te činjenice takve kakve jesu (Banur 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 u oblasti obrazovanja. Analizom sadržaja dokumentacije obuhvaćena su podzakonska dokumenta kojima se uređuje vaspitno-obrazovni rad –kole u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja u školi. Osim toga, analizirana su programska dokumenta koja se izražavaju na nivou –kole.

Primenjeni instrumenti istraživanja su evidencioni list za analizu sadržaja programskih dokumenata –kole i upitnik sa skalom stavova za ispitivanje mišljenja i stavova nastavnika. Evidencioni list ili ček lista koristi se za konstatovanje prisustva svojstva, pojave ili procesa značajnog za vaspitnu i obrazovnu delatnost (Banur i Potkonjak, 1999). Za potrebe ovog istraživanja konstruisali smo tri evidencione liste: jednu za analizu –kolskog programa, drugu za analizu godišnjeg plana rada –kole i treću za analizu programa zaštite u školi od nasilja i drugih oblika rizika ponašanja. Potreba za konstruisanjem tri evidencione liste proizilazi iz novonastalih promena u strukturi i sadržaju programskih dokumenata koja se izražavaju na nivou –kole, a koje su definisane *Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Ovim Zakonom, različiti programi obrazovno-vaspitnog rada (prevencije, slobodnih aktivnosti, kulturnih aktivnosti –kole itd.) čine sastavni deo –kolskog programa, a ne godišnjeg plana rada –kole kao što je bio slučaj do sada, odnosno do –kolske 2012/13. godine. Međutim, tokom realizacije istraživanja uvideli smo da u –kolama nisu još sprovedene zakonske promene u pogledu sadržaja i strukture programskih dokumenata, odnosno –kolskog programa (u najvećem broju –kola, 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, predstavi smo 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 su: različite preventivne mere i aktivnosti usmerene na učenike, roditelje, nastavnike, organizaciju rada i života škole, kao i na in njihovog ostvarivanja; učenika 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 evidencionoj listi za analizu godišnjeg plana rada škole operacionalizovane pomoću većeg broja elemenata analize (indikatora). Tako je, evidenciona lista za analizu godišnjeg plana rada škole sadrži varijablu koja se odnosi na planiranje i organizaciju nastavničkih 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 učenika 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 učenika u značajnih subjekata



(u enika, roditelja, nastavnika) u radu i flivotu –kole ( ime se ostvaruje i njihovo u e– e u preventivnom delovanju –kole). Za svaku tvrdnju ponu eno je pet odgovora: veoma je vafno (5); vafno je (4); neodlu an/a sam (3); uglavnom nije vafno (2); uop–te nije vafno (1). Primenu ove skale smatramo vafnom po–to realizacija i efektivnost odre enih aktivnosti u –koli zavisi, u zna ajnoj meri, od stavova nastavnika prema njima i prema tome koliko one mogu da doprinesu unapre ivanju vaspitno-obrazovnog rada –kole. Tre i deo upitnika sadrfl i 4 pitanja otvorenog tipa kojima se ispituje mi–ljenje nastavnika o preventivnim merama i aktivnostima ija realizacija zna ajno doprinosi pozitivnim rezultatima u procesu ostvarivanja prevencije nepofeljnih pona–anja u enika; preprekama i te–ko ama u ostvarivanju preventivnog delovanja; mogu im na inima unapre ivanja preventivne delatnosti –kole.

Za analizu sadrflaja zakonskih i podzakonskih dokumenata nismo koristili evidencione liste, ve smo na osnovu analize njihovog sadrflaja i klasifikovanja podataka u dve kategorije (zakonska re–enja koja se direktno ili indirektno odnose na prevenciju nepofeljnih pona–anja u enika, tj. dece i mladih) zaklju ivali o razra enosti zakonske osnove i zakonskih re–enja kojima se reguli–e ostvarivanje preventivne funkcije –kole. Tako e, za analizu razvojnih planova –kole nije kori– en istrasfiva ki instrument, ve su tokom itanja dokumenata evidentirane informacije o preventivnim merama i aktivnostima koje su planirane, planiranom na inu realizacije i subjektima koji su uklju eni 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.<sup>12</sup>

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, čineći sastavni deo 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

---

<sup>12</sup> Podaci o programu Škola bez nasilja preuzeti su sa zvanične elektronske stranice Unicefa ([www.unicef.rs/skola-bez-nasilja.html](http://www.unicef.rs/skola-bez-nasilja.html))

saradnji sa školskim timom (koji osim nastavnika i stručnih saradnika, treba da uključuje i roditelje). 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. Participativna uloga svih 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 prilika 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 u esnika vaspitno-obrazovnog rada o problemu nasilja i razli itim vrstama nasilja, kao i osetljivost svih aktera –kolskog rada i flivota na nasilje u –koli.<sup>13</sup> S obzirom na to da primena ovog programa uti e na razvijanje osetljivosti zaposlenih za probleme nasilja, pretpostavljamo da doprinosi razvijanju njihove senzibilnosti za preventivno delovanje –kole uop–te (ostvarivanje preventivnih aktivnosti koje se ne odnose na prevenciju nasilja) i ve oj spremnosti za delovanje u tom pravcu, kao i boljem sagledavanju razli itih mogu nosti ostvarivanja prevencije nepofeljnih pona–anja u enika.

U prethodnim redovima naveli smo osnovne razloge zbog kojih smo fleleli da uporedimo ostvarivanje prevencije nepofeljnih pona–anja u enika u dve grupe –kola koje ine uzorak na–eg istraflivanja (–kole u kojima se primenjuje program TŠkola bez nasilja i one u kojima se realizuje samo obavezni program za–tite u enika od nasilja), smatraju i da program TŠkola bez nasilja mofle da doprinese efektivnijem ostvarivanju preventivne funkcije –kole. Rezultati istraflivanja o efekatima programa prevencije nasilja u –koli pokazuju se da se primenom ovih programa ostvaruju pozitivni rezultati (koji se ogledaju u manjoj stopi nasilja i zlostavljanja u –koli), s tim –to su efektivniji intenzivniji i dugotrajniji programi u okviru kojih se primenjuje rad sa roditeljima, dosledna primena disciplinskih metoda, nadzor u enika i interaktivni na ini realizacije preventivnih aktivnosti (pre svega grupni rad) (Ttofi & Farrington, 2011). Na osnovu raspoloflivih informacija o programu TŠkola bez nasilja, mofle se re i da sadrflji pojedine komponente efektivnih programa (uklju ivanje roditelja u ostvarivanje preventivnog delovanja –kole, redovan nadzor pona–anja u enika, kontinuirana primena programa u duflm vremenskom periodu itd.). To jeste jo– jedan razlog zbog koga smatramo da program TŠkola bez nasilja treba da predstavlja varijablu istraflivanja na osnovu koje se poredi ostvarivanje preventivnog delovanja u pomenute dve grupe –kola. Na kraju, ne treba zanemariti injenicu da je program TŠkola bez nasilja, pored obaveznog programa za–tite u enika od nasilja, jedini program prevencije ove vrste koji se primenjuje u na–oj –kolskoj praksi.

---

<sup>13</sup> Podaci i rezultatima evaluacije programa TŠkola bez nasilja, koja je izvr–ena 2009. godine, preuzeti su sa zvani ne elektronske stranice Unicefa ([www.unicef.rs/skola-bez-nasilja.html](http://www.unicef.rs/skola-bez-nasilja.html))

Uzorak istraffivanja inilo je 162 nastavnika lanova timova za za-titu u enika od nasilja. Ovaj tim je u -koli zaduflen za primenu oba programa prevencije, ukoliko se u -koli realizuje i program <sup>T</sup>škola bez nasilja. Broj nastavnika u ovom timu zavisi od specifi nosti i potreba -kole. (*Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2007).

Opređenjenost da uzorak istraffivanja ine nastavnici koji su lanovi timova za za-titu u enika od nasilja proizilazi iz uloge tima u prevenciji nasilja i drugih oblika rizi nog pona-anja u enika. Tim za za-titu u enika od nasilja ima veoma vafnu ulogu u planiranju preventivnih mera i aktivnosti, uklju ivanju zna ajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada u ostvarivanje preventivnog delovanja -kole, pra enju i procenjivanju efekata preduzetih preventivnih mera i aktivnosti itd. Upravo to predstavlja jedan od klju nih razloga na-e opređenjenosti da nastavnicima, lanovima timova za za-titu u enika od nasilja, postavimo pitanja koja se odnose samo na mere i aktivnosti kojima se na najneposrednji na in ostvaruje preventivno delovanje -kole. Bez obzira na to -to je na- stav da se preventivna funkcija -kole ostvaruje putem razli itih -kolskih aktivnosti i celokupnog vaspitno-obrazovnog rada -kole, smatrali smo vafnim da (na osnovu ispitivanja lanova timova za za-titu u enika od nasilja) sagledamo koje se to mere i aktivnosti, iji je direktni ili primarni cilj prevencija nepofeljnih pona-anja u enika, realizuju u -kolskoj praksi.

U tabeli 1 dati su podaci o tome u kojim -kolama je obavljeno istraffivanje i u kojim -kolama se, pored obaveznog, realizuje program <sup>T</sup>škola bez nasilja. Tako e, dat je podatak o broju nastavnika u timovima za za-titu u enika od nasilja u -kolama obuhva enih istraffivanjem.

Tabela 1. <sup>TM</sup>kole u kojima je obavljeno istraživanje

| Osnovne –kole         | <sup>TM</sup> kola bez nasilja | Broj nastavnika u timovima za za–titu u enika od nasilja |
|-----------------------|--------------------------------|--|
| Vasa Pelagi           |                                | 8  |
| Vlada Aksentijevi     |                                | 8  |
| Stari grad            |                                | 6  |
| Petar Petrovi Njogo–  |                                | 4  |
| Dr Ar ibald Rajs      |                                | 4  |
| Milena Pavlovi Barili |                                | 10   |
| Branislav Nu–i        |                                | 7  |
| Isidora Sekuli        |                                | 6  |
| Vojvoda Stepa         |                                | 8  |
| Zaga Malivuk          |                                | 6  |
| Zmaj Jova Jovanovi    |                                | 11   |
| Jovan Cviji           |                                | 8  |
| Filip Vi–nji          |                                | 7  |
| Dule Karaklaji        |                                | 11   |
| Dragojlo Dudi         | +                              | 8  |
| Jovan Popovi          | +                              | 13   |
| Ivan Goran Kova i     | +                              | 11   |
| Veljko Dugo–evi       | +                              | 8  |
| Knez Lazar            | +                              | 5  |
| Drinka Pavlovi        | +                              | 11   |
| Vuk Karadfi           | +                              | 8  |
| Kralj Petar Prvi      | +                              | 8  |
| Bra a Baruh           | +                              | 8  |
| Filip Filipovi        | +                              | 10   |
| Jelena etkovi         | +                              | 20   |
| VladislavRibnikar     | +                              | 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 bitnih razlika 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 sledeća 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 na 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 kovertu, čime se obezbeđivala potpuna anonimnost upitnika. Uz to, na upitnicima nije bilo potrebno navesti školu u kojoj se istraživanje obavlja. Nakon prikupljenih upitnika, istraživači je na kovertama označavali 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 podeli upitnike i zamole ih da u potpunosti odgovore na postavljena pitanja.

## 7. NIVO I NAČIN OBRADJE I ANALIZE PODATAKA

Primena navedenih tehnika i instrumenata istraffivanja pretpostavlja primenu kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u obradi podataka. S obzirom na slofenost samih pojava koje su predmet prouavanja dru-tveno-humanisti kih nauka, te-ko je razdvojiti ova dva vafna pristupa u istraffivanju i tuma enju dobijenih rezultata.

Kvalitativnu analizu koristili smo za analizu sadrflaja zakonskih i podzakonskih dokumenata. Na osnovu etapa kvalitativne analize koje se mogu na i u stru noj literaturi (Muffli , 2004), analizu sadrflaja dokumenata izvr-ili smo na slede i na in:

- izdvajanje podataka koji su bitni za temu na-eg istraffivanja;
- sre ivanje i svrstavanje bitnih podataka u kategorije (kojima se mofle iskazati i broj ana u ustalost ispitivane pojave);
- izvo enje zaklju aka.

Kvalitativna analiza je kori- ena i za analizu i interpretaciju podataka dobijenih primenom evidencionih lista za analizu godi-njih planova rada -kola i programa za-tite u enika od nasilja, kao i za tuma enje i interpretaciju kvantitativne obrade podataka.

Za obradu podataka dobijenih primenom upitnika sa skalom procene kori- ene su metode deskriptivne statistike. Primenjene su slede e statisti ke mere i postupci: frekvencije i procenti, aritmeti ke sredine i standardne devijacije, rangovi, koeficijent kontigencije. Osim toga, za utvr ivanje zna ajnosti razlika izme u frekvencija, procenata i aritmeti kih sredina, kori- ene su mere zaklju ivanja, kao -to su hi-kvadrat i t test. Za ovu obradu rezultata istraffivanja primenjen je kompjuterski program SPSS.

### **III**

### **III PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA**

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

U prvom delu izneti su rezultati analize zakonskih dokumenata vafle ih u oblasti obrazovanja, kao i rezultati analize podzakonskih akata kojima se blifl ureuje ostvarivanje preventivnog delovanja škole, pre svega, u oblasti spreavanja javljanja i širenja nasilnih oblika ponašanja. Zatim su prikazani rezultati analize sadržaja programskih dokumenata škole, odnosno razvojnih planova škole, godišnjih planova rada škole i programa zaštite u enika od nasilja. Nakon izvršene analize programskih dokumenata škole na nivou celog uzorka, izvršeno je poređenje dobijenih podataka u školama koje svoje preventivno delovanje baziraju samo na obaveznom programu zaštite u enika 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 istraffivanja do kojih smo došli na osnovu prikupljanja informacija od nastavnika o preventivnim merama i aktivnostima koje se realizuju u školama, ali i ispitivanja njihovih stavova i mišljenja o različitim pitanjima vafnim 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 zaštite u enika od nasilja i u onim školama koje realizuju i program "Škola bez nasilja", izvršili smo poređenje dobijenih nalaza u ove dve grupe škole. Tako e, uporedili smo dobijene podatke o mišljenju i stavovima nastavnika o problemima prevencije nepoželjnih ponašanja u enika u ove dve grupe škole.

Na kraju ove celine, na osnovu teorijskih i istraffivanih saznanja predstavljenih u prvoj celini rada i rezultata sprovedenog empirijskog istraffivanja, razradili smo osvrt na postojee u praksu ostvarivanja preventivne uloge škole, a koji sadrži i neke predloge za njeno unapreivanje.

# 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 regulira 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, rukovodeći, 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. Međ u općim principima obrazovanja i vaspitanja, isti u se zahtevi za jednakopravno- u i dostupno- u 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. Tako je, 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 istovremeno i uvažava potreba uvažavanja različitih potreba učenika, negovanja moralnih i drugih društvenih vrednosti, uspostavljanja kvalitetnih interpersonalnih odnosa i saradnje svih učesnika u 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 (član 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 donošenje valjanih odluka učesnika za budućnost i 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 e doprineti njihovom razvoju i uspehu, ali i napretku njihove zajednice i celokupnog dru-tva ( lan 5). Ishodi obrazovanja i vaspitanja koji se najneposrednije mogu povezati sa ostvarivanjem preventivne funkcije -kole odnose se na osposobljavanje dece i mladih da identifikuju i re-avaju probleme i donose odluke koriste i kriti ko i kreativno mi-ljenje; rade efikasno sa drugima kao lanovi tima; odgovorno upravljaju sobom i svojim aktivnostima.

Slede e odredbe Zakona, koje se mogu smatrati zna ajnim sa stanovi-ta prevencije nepofeljnih pona-anja dece i mladih ti u se dono-enja pravila pona-anja u ustanovi ( lan 43), zabrane diskriminacije ( lan 44), zabrane nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja ( lan 45). Pravila pona-anja ure uju se u ustanovi tako da se neguju odnosi me usobnog razumevanja i uvaflavanja li nosti dece, zaposlenih i roditelja. Zaposleni u -koli imaju obavezu da svojim radom i pona-anjem doprinose razvijanju pozitivne atmosfere u ustanovi, tj. -koli. lanom 44 zabranjuje se bilo kakav vid diskriminacije po osnovu rasne, nacionalne, etni ke, jezi ke, verske ili polne pripadnosti, fizi kih i psihi kih svojstava, smetnji u razvoju, a zaposleni u -koli (i roditelji) obavezuju se da vaspitno deluju na u enike razvijaju i kod njih toleranciju, razumevanje, uvaflavanje i po-tovanje razli itosti. Zabrana nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja regulisana je lanom 45 Zakona, u kojem su, izme u ostalog, definisani razli iti oblici nasilja. Tako e, u ovom lanu stoji da protokol postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje i zlostavljanje, sadrflaj i na ine sprovo enja preventivnih i interventnih aktivnosti, uslove i na ine za procenu rizika, na ine za-tite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, propisuje Ministar. Ovo je jedini lan 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 u enika tesno je povezano sa preventivnim delovanjem -kole. Ostvarivanje prava u enika ( lan 103) u -koli zahteva, pre svega, informisanje u enika o njihovim pravima i obavezama i stvaranje uslova u kojima e u enici mo i da ostvaruju svoja prava. U enici imaju pravo na: uvaflavanje li nosti i prufljanje podr-ke njenom svestranom razvoju; za-titu od svih oblika diskriminacije, zlostavljanja, zanemarivanja; aktivno u estvovanje u aktivnostima -kole, deluju i kroz rad u eni kih zajednica i organa, ali i stru nih timova -kole itd. Radi ostvarivanja prava

u enika, u –kolama se obrazuje u eni ki parlament ( lan 105) u okviru kojeg u enici mogu da daju predloge i mi–ljenje o nastavnim i vannastavnim aktivnostima, odnosima i saradnji u enika i nastavnika, pravilima pona–anja u –koli itd. Pored svojih prava, u enici imaju i odre ene obaveze ( lan 112), kao –to su: redovno poha anje nastave i izvr–avanje –kolskih obaveza; po–tovanje –kolskih pravila pona–anja; uvanje –kolske imovine; po–tovanje li nosti drugih u enika, nastavnika i ostalih zaposlenih u –koli. Prava i obaveze u enika definisane ovim Zakonom predstavljaju temelj uspostavljanja pravila pona–anja u –koli. Ukoliko u enici vr–e povredu obaveza u enika u –koli, zakonom su propisane mere kojima se u enik poziva na odgovornost za lak–e i tefe povrede obaveza i pravila pona–anja u –koli ( lan 113). U Zakonu nije navedeno koji oblici pona–anja u enika predstavljaju lak–e povrede njihovih obaveza, dok su kao tefe povrede obaveza u enika navedeni razli iti oblici nepoffeljnih pona–anja: uni–tavanje ili kra a –kolske imovine, upotreba alkohola i drugih nedozvoljenih supstanci, uno–enje u –kolu oruffja ili drugih opasnih predmeta, upotreba elektronskih ure aja u svrhe kojima se ugroflavaju prava drugih (kao –to je vr–nja ko nasilje putem dru–tvenih mrefla), neopravdano izostajanje sa nastave najmanje 35 asova i sl. Za lak–e povrede obaveza u enika propisane su vaspitne mere, a za tefe povrede obaveza u enika propisane su vaspitno-disciplinske mere ( lan 115), kao i uslovi u kojima se one primenjuju. Za lak–u povredu obaveza u enika, vaspitna mera mofle biti opomena, ukor odeljenskog stare–ine ili ukor odeljenskog ve a. Ove vaspitne mere mogu da se izri u ukoliko je prethodno preduzet poja an vaspitni rad (u okviru odeljenske zajednice, stru nim radom odeljenjskog stare–ine, pedagoga, psihologa, posebnih timova itd.). Za teflu povredu obaveza, u enik mofle da dobije, kao vaspitno-disciplinsku meru, ukor direktora ili nastavni kog ve a, preme–taj u enika od petog do osmog razreda u drugu osnovnu –kolu, a na osnovu odluke nastavni kog ve a i saglasnosti roditelja.

Kao i u enici, nastavnici imaju svoja prava, obaveze i odgovornosti. Jedan od najzna ajnijih zadataka nastavnika i stru nog saradnika ( lan 118, 119) jeste da svojim kompetencijama osiguraju ostvarivanje principa i ciljeva obrazovanja i vaspitanja, kao i unapre ivanje celokupnog vaspitno-obrazovnog rada uvaflavaju i potrebe, interesovanja i mogu nosti u enika. Radi uspe–nijeg ostvarivanja i unapre ivanja vaspitno-obrazovnog procesa i sticanja potrebnih kompetencija za rad, nastavnici imaju obavezu



da se obrazuju iz psiholoških, pedagoških i metoda njih disciplina ( član 8, 121), ali i da se, zajedno sa stručnim saradnicima, stalno stručno usavršavaju ( član 129.), što im može 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 stručni saradnici, kao članovi stručnih organa i timova, treba da se staraju o ostvarivanju ciljeva i programa obrazovanja i vaspitanja, vrednuju rezultate rada nastavnika i stručnih saradnika, prate i utvrđuju rezultate rada učenika itd. ( član 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, čime može da se doprinosi i ostvarivanju boljih rezultata u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Ove odredbe tiču se:

- ostvarivanja vrednovanja i samovrednovanja rada škole kojim se ocenjuju svi oblici, na istim i uslovi ostvarivanja vaspitno-obrazovnog rada, stručno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika, zadovoljstvo učenika i roditelja itd.;
- donošenje razvojnog plana, na osnovu izveštaja o samovrednovanju rada ustanove, koji sadrži prioritete u ostvarivanju obrazovno-vaspitnog rada;
- donošenje školskog programa koji, između ostalog, sadrži naime i 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 može tumačiti i shvatiti kao njegovo integrisanje u celokupan vaspitno-obrazovni rad škole; dok se u samo jednom članu 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 definišu njihovi 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 način polaganja ispita; vrednovanja obrazovno-vaspitnog rada; trajanje 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 rizicnog 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 između učenika, nastavnika i roditelja. 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 rizicnog ponašanja, čine njegov sastavni deo. Kao naela 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 učenicima; korišćenje pozitivne povratne informacije, pohvale i nagrade kao sredstva za motivisanje učenika.

Programom sportskih aktivnosti (član 40), tj. njegovom realizacijom, treba da se podstigne 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 svrshodno 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 rizika sastavni deo školskog programa (član 41). Značaj ove zakonske odredbe leži u tome što se prvi put u zakonskim okvirima pominje prevencija drugih oblika rizika (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 ukljuivanja u rad i flivot –kole i konsultovanje u procesu dono-enja odluka zna ajnih za unapre ivanje vaspitnog i obrazovnog procesa. Informisanju roditelja o aktivnostima –kole, pravima i dufnostima u enika, pravilima pona-anja i ku nom redu –kole, doprinosi letopis koji sadrffi ove podatke, a –kola je duflna da izra uje ovaj dokument i da ga predstavi u enicima i roditeljima tako –to e ga objaviti na svojoj internet stranici ili podeliti u –tampanom obliku ( lan 52). Letopis –kole predstavlja koristan vid informisanja roditelja o organizaciji rada i flivota –kole i o ekivanjima koja se postavljaju pred njihovu decu, te moffe doprineti boljem razumevanju –kolskih prilika i uspostavljanju kvalitetnije saradnje –kole sa porodicom.

U pomenutim zakonima ure uju se pitanja pruflanja dodatne podr-ke u obrazovanju i vaspitanju u enicima kojima je ova podr-ka potrebna iz bilo kog razloga. Time se moffe zna ajno doprineti efektivnijem planiranju i realizaciji preventivnih mera i intervencija, pogotovo kada je re o u enicima koji ispoljavaju izvesne probleme u pona-anju. Pruflanjem dodatne podr-ke teffi se optimalnom uklju ivanju i napredovanju u enika u vaspitno-obrazovnom radu, kao i osamostaljivanju u vr-nja kom kolektivu (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2013, lan 64).

Analizom *Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspoitanju* (2013) uo ili smo da je ostvarivanje prevencije nepofeljnih pona-anja u enika, kao sastavnog dela vaspitnog i obrazovnog procesa, sadrflano u nizu odredbi kojima se ure uju odnosi, prava, obaveze i odgovornosti zna ajnih aktera –kolskog rada i flivota; afirmi-u razvojne, uzrasne i individualne potrebe dece i mladih; unapre uje vaspitno-obrazovni rad u cilju razvijanja pozitivnog odnosa u enika prema –koli itd. O prevenciji nepofeljnih pona-anja u enika govori se u nekoliko zakonskih odredbi, ta nije u etiri lana zakona: mere prevencije kao sadrflaj razvojnog plana –kole; ostvarivanje programa prevencije (kao sastavnog dela –kolskog programa) kroz nastavne i vannastavne aktivnosti i putem saradnje svih zna ajnih aktera –kolskog rada i flivota; ostvarivanje prevencije nasilja, narkomanije, maloletni ke delinkvencije putem programa sportskih aktivnosti.

Na osnovu analize vafle ih zakona u oblasti obrazovanja i vaspitanja, moffe se zaklju iti da niz zakonskih re-enja (pruflanje dodatne podr-ke u obrazovanju i vaspitanju; programi kulturnih, sportskih i slobodnih aktivnosti; program zdravstvene za-tite; program saradnje sa porodicom i lokalnom samoupravom itd.) moffe

predstavljati značajnu osnovu preduzimanja brojnih preventivnih mera i aktivnosti u školi. U skladu sa tim, moraju 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 regulišu 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 nagradavanje učenika, pružanje dodatne podrške u vaspitanju i obrazovanju i sl., moraju se jasno istaknuti i njihova preventivna funkcija, jer im 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 sprečavanja 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)<sup>14</sup>.

U *Opštem protokolu za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005) definisana su opšta pitanja u oblasti zaštite dece od svih vidova zlostavljanja, po ev od osnovnih principa ovog protokola (koji proisti 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, dečija letovanja, ustanove socijalne

---

<sup>14</sup> Pored osnovnih i obavezujućih dokumenata, pod pokroviteljstvom Ministarstva prosvete Republike Srbije izrađeni su i *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 u estvuju ustanove i pojedinci iz razli itih 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 na ini procene rizika, sadržaji i na ini sprovođenja preventivnih i interventnih mera i aktivnosti, kao i na ini praćenja efekata preduzetih mera i aktivnosti.

U sva tri navedena dokumenta polazi se od definisanja pojmova nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja (i njihovih razli itih pojava oblika). Takođe, definisane su mere prevencije i intervencije, kojima se teži stvaranju bezbedne sredine za rad i flivot, 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 dejih prava (pravo na flivot, 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 flivot. Kao osnovni cilj preventivnih i interventnih mera u obrazovno-vaspitnim ustanovama navodi se unapređivanje kvaliteta flivota dece putem stvaranja bezbednog i podsticajnog okruženja i preduzimanje adekvatnih akcija u situacijama kada se javi nasilje. Iz ovog općeg cilja proizilaze određeni specifični ciljevi prevencije: razvijanje i negovanje odnosa prihvatanja, tolerancije i uvažavanja; informisanje i unapređivanje kompetencija svih aktera –kolskog rada i flivota za prepoznavanje, uoavanje i adekvatno reagovanje u sluajevima 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 me u svim interesnim grupama i uključivanje različitih učesnika u esnika 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, predškolu 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 istraganja 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). *Posebni protokol 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 me u 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, po-to primena efektivnih preventivnih mera i aktivnosti zahteva uklju ivanje i drugih u esnika obrazovno-vaspitanog procesa (nastavnika, u enika, roditeljaí ). U cilju procene stanja u pogledu zastupljenosti nasilja u -koli i planiranja svrsishodnih preventivnih mera i aktivnosti, lanovi tima treba da poha aju programe obuke kojima se razvijaju potrebne kompetencije za preventivno i interventno delovanje, a zatim i da informi-u i prufe osnovnu obuku zaposlenima u -koli kako bi mogli aktivno da u estvuju u procesu planiranja i realizacije preventivnih i interventnih mera i aktivnosti. Informisanje je jedan od zna ajnijih zadataka ovog tima koji treba da sve u esnike obrazovno-vaspitanog procesa upozna sa sadrflajem *Opšteg i Posebnog protokola za zaštitu dece od nasilja*, kao i sa svim drugim prate im dokumentima koji su od zna aja za prevenciju nasilja u -koli. To zna i da je -kola, izme u ostalog, duflna da upozna sve zaposlene, u enike 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 za-titu dece od nasilja treba da bude informisanje roditelja i u enika o planiranim aktivnostima sadrflanim u programu za-tite u enika od nasilja, kao i njihovo uklju ivanje u realizaciju istih. U procesu planiranja i realizacije preventivnih mera, tim treba da sara uje i sa relevantnim institucijama koje predstavljaju zna ajne saradnike i partnere u prevenciji nasilja i drugih nepofeljnih pona-anja me u u enicima.

Program za-tite dece/u enika od nasilja treba da sadrfla preventivne i interventne aktivnosti. Preventivnim aktivnostima obezbe uje se spre avanje i smanjivanje prisutnosti nasilja u -kolskoj populaciji, dok se merama intervencije odre uju postupci i procedure koje se koriste kada se nasilje dogodi, kao i obaveze i odgovornosti -kolskog 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 sprovo enja efikasnih preventivnih strategija, Program za-tite u enika od nasilja treba da sadrfla:

- na ine na koje e se preventivne aktivnosti inkorporirati u svakodnevni rad i flivot -kole,

- 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, u okviru 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;
- naime, oblike i sadržaje saradnje sa porodicom, institucijama u lokalnoj zajednici i nadležnim organima;
- naime praćenje 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 (nastavni kolektivi, učenici, 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 podigne 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, u e– u u realizaciji planiranih aktivnosti (mada je jedan od postavljenih ciljeva, o kojima je ranije bilo re i, 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 e, navedeno je da –kola mofle da uklju i u tim za za–titu u enika od nasilja predstavnike roditelja, lokalne zajednice, u eni 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 mofle doprineti efektivnosti programa za–tite u enika od nasilja i programa prevencije drugih oblika nepofeljnih pona–anja.

I– itavaju i vafle a podzakonska dokumenta, pafnju smo fokusirali na prevenciju nasilja me u u enicima, mada su u njima definisane preventivne i interventne mere kojima se deca –tite 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 rizicnog 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 načine mere unapređivanja

vaspitno-obrazovnog rada (na osnovu analize rezultata u enika na završnom ispitu); mere pružanja dodatne podrške u enicima kojima je ona potrebna; mere prevencije nasilja i povećanja saradnje među učenicima, nastavnicima i roditeljima; mere prevencije osipanja u enika; 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 nastavničkih aktivnosti i razvijanju motivacije kod učenika da se bave njima;
- podsticanju pozitivnih stavova prema sebi i drugima i unapređivanju interpersonalnih odnosa među učenicima vaspitno-obrazovnog procesa;
- unapređivanju i jačanju participacije svih interesnih grupa (poboljšanje kvaliteta rada u eniškog 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 nagrada i sankcionisanja ukoliko se pokazalo da nisu dovoljno obuhvatni i delotvorni;
- planiranju stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja u enika;
- 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 značajju uspostavljanja kvalitetne saradnje sa školom;

- planiranju preventivnih aktivnosti čiji je cilj razvijanje socijalnih veština, zdravih životnih navika, pozitivnih vrijednosnih 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, na in 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 obuhvaćenim istraživanjem. Pojedini programi rada sadržani u godišnjem planu rada škole mogu se izdvojiti kao značajni za stanovišta prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Na osnovu naših saznanja i uvida u školsku praksu, kao takve, izmeđusobno ostalog, izdvajamo sledeće:

- programe rada stručnih organa (nastavničkog vešća, odeljenjskih vešća, stručnog vešća za razrednu nastavu, stručnog vešća 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 kulturnog reda škole; unapređenje kvaliteta 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 učenjskih 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 programa vaspitnog rada sa učenicima itd.;
- program vannastavnih aktivnosti, koji pored planiranih aktivnosti, mesta održavanja i nosilaca njihove realizacije, može da sadrži planirane aktivnosti 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 zajedničkih 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 otklonjenih oblika ponašanja, tako što se razvijati i negovati tolerancija, poštovanje i uvažavanje različitosti, nenasilno rešavanje konflikata, uvažavanje školske imovine, humanost, empatnost itd.

Ovde dodajemo napomenu da našim istraživanjem nismo obuhvatili pregled i analizu sva tri navedena programska dokumenta škole zbog neusklađenosti najnovijih zakonskih rešenja i naša 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, učenicima 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 na čiji evaluacije itd.

U nastavku teksta daje se prikaz podataka prikupljenih analizom razvojnih planova –kola, godi–njih planova rada –kola i programa za–tite u enika od nasilja.

## **2.1. Analiza sadržaja razvojnih planova osnovnih škola**

Istraffivanjem je obuhva ena analiza programskih dokumenata u 28 beogradskih osnovnih –kola, ali su razvojni planovi analizirani u 25 –kola, po–to je u tri –kole u toku proces njihove izrade. U skladu sa postavljenim zadatkom istraffivanja koji se odnosi na analizu sadrflaja programskih dokumenata –kole i evidentiranje planiranih mera i aktivnosti kojima se ostvaruje prevencija nepofeljnih pona–anja u enika, nastojali smo da ustanovimo da li su razvojnim planiranjem obuhva ene mere i aktivnosti kojima se ostvaruje unapre ivanje preventivnog delovanja –kole. <sup>TM</sup>o se ti e strukture i sadrflaja razvojnih planova, oni se razlikuju od –kole do –kole. U osnovi, sadrfe opis postoje eg stanja, viziju, misiju, resurse i oblasti promena u okviru kojih su definisani razvojni ciljevi; zadaci i aktivnosti, na in i vreme njihove realizacije; planirani na ini evaluacije. I– itavaju i ova dokumenta, na osnovu razvojnih ciljeva i planiranih aktivnosti sadrflanih u njima, evidentirali smo sve one oblasti u kojima je utvr ena potreba za promenama i unapre ivanjem vaspitno-obrazovnog rada, a kojima se doprinosi ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona–anja u enika. 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 –kola obuhva enih ovim istraffivanjem.



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 učiteljima u osnovnim školama i kolektiva                     | 12               |
| razvijanje saradnih odnosa među učiteljima  | 7                |
| pružanje dodatne podrške i pomoći učiteljima  | 6                |
| unapređivanje saradnje sa lokalnom zajednicom   | 6                |

*Unapređivanje kvaliteta nastave.* Na osnovu dobijenih podataka, zaprećuje 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 učiteljima kojima je ona potrebna, aktivnog učitelja 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 učitelja 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 će se, ovakvim pristupom nastavnim 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, nove 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 veći broj učenika u vannastavne aktivnosti (ispitivanjem njihovih interesovanja, isticanjem rasporeda vannastavnih aktivnosti i ostvarenih rezultata učenika, nagradivanjem 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 određene probleme 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 angažuju i se u njima, što pruža detetu osećaj prihvatnosti, podrške i pozitivnog vrednovanja i pomaže mu u prevazilaženju postojećih teškoća (Lalić-Vučetić 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 školske razvojne planove predviđeno je obezbeđivanje sredstava za promovisanje i nagradivanje učenika koji su uspešni u nastavnim i vannastavnim aktivnostima i koji ispoljavaju prosocijalna ponašanja. Osim toga što u većini škola nije planirano da se učenicima sa određenim teškoćama u ponašanju podstigne 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 nagradivanjem ili pohvaljivanjem konkretnih pozitivnih ponašanja podstiče njihovo učešće u vršćenju 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 će se težiti razvijanju partnerskih odnosa

-kole i porodice i aktivnijem ukljuivanju roditelja u rad i život -kole. Potreba za unapreivanjem saradnje -kole sa porodicom evidentirana je u 15 razvojnih planova, a od toga je opredeljenost ka razvijanju partnerskih odnosa zastupljena u 11 -kola. Zadaci -kole kojima se planira ostvarivanje ovog razvojnog cilja odnose se na uspostavljanje efikasnije komunikacije koja se zasniva na redovnom informisanju roditelja i identifikaciji i uvažavanju njihovih potreba; uvođenje kutka za roditelje i uenike i četvorenog dana -kole<sup>15</sup>; organizovanje zajedničkih aktivnosti nastavnika i roditelja (radionice, tribine, književne večeri i sl.); ukljuivanje roditelja u -kolske aktivnosti i u proces donošenja odluka; podsticanje rada timova roditelja; obrazovanje nastavnika i upoznavanje nastavnika sa aktivnostima i delovanjem saveta roditelja.

U procesu planiranja unapreivanja saradnje sa porodicom, važno je da svaka -kola 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 -kola postoji okvirni plan unapreivanja saradnje sa porodicom. Ono što izostaje, a smatra se važnim u uspostavljanju kvalitetnih odnosa između -kole i roditelja, jeste uloga roditelja u definisanju i razvijanju plana saradnje (Hornby, 2011). Time se doprinosi ostvarivanju efektivnih saradničkih i partnerskih odnosa između -kole i porodice koji, prema nalazima istraživanja, značajno doprinose pozitivnijim ishodima u kojima postignu ima i ponašanje (Hornby, 2011).

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

---

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

ja anja vaspitnih kompetencija nastavnika u cilju unapređivanja vaspitnog rada –kole itd.

*Unapređivanje odnosa među članovima školskog kolektiva.* U polovini analiziranih razvojnih planova, kao jedan od prioriteta u radu i flivotu –kole navodi se unapređivanje odnosa u –kolskom kolektivu. Unapređivanje me uljudskih odnosa u –kolskom kolektivu zasniva se na planiranju zajedni kih aktivnosti zna ajnih u esnika vaspitno-obrazovnog rada (nastavnika, roditelja, u enika) i njihovom u e– u u prigodnim manifestacijama, poha anju seminara za unapređivanje komunikacijskih ve–tina, blagovremenoj i detaljnoj razmeni informacija itd. U razvojnim planovima u kojima je, kao jedan od razvojnih ciljeva, zabelefleno unapređivanje odnosa u –kolskom kolektivu, naglasak je na pobolj–anju odnosa me u zaposlenima u –koli, te je iz tog razloga ova kategorija izdvojena kao zasebna (u odnosu na unapređivanje odnosa me u u enicima).

*Razvijanje saradničkih odnosa među učenicima.* Jedan od zna ajnijih zadataka –kole je uspostavljanje pozitivnih, saradni kih i podrflavaju ih odnosa me u u enicima. U zavisnosti od kvaliteta vr–nja kih odnosa koje deca i mladi uspostavljaju tokom –kolovanja, u zna ajnoj meri zavisi kakav e uticaj ti odnosi imati na njihov dalji razvoj. Na in na koji su u enici tretirani od strane vr–njaka, odsustvo vr–nja ke podr–ke i saradnje ili odba enost od strane vr–njaka, mofle biti zna ajan uzrok poreme aja u pona–anju (Parker et al., 2006). Na osnovu analize razvojnih planova osnovnih –kola (na nivou na–eg uzorka), ustanovili smo da se u samo sedam razvojnih planova isti e potreba unapređivanja odnosa me u u enicima i to putem realizacije tematskih radionica (ume e komunikacije, razvijanje drugarskih odnosa i kulture pona–anja), razvijanja saradni kih odnosa i timskog duha uklju ivanjem u enika u vannastavne aktivnosti, razvijanja vr–nja ke podr–ke i pomo i formiranjem vr–nja kih timova i sl.

*Pružanje dodatne podrške i pomoći učenicima.* Pruflanjem podr–ke u enicima u skladu sa njihovim potrebama i mogu nostima postifle se ostvarivanje optimalnih vaspitnih i obrazovnih ishoda. U manjem broju –kola (6 od ukupno 25) sadrflaj razvojnih planova ine mere usmerene ka razvijanju razli itih vidova podr–ke u enicima. Kao na ini ostvarivanja ovog cilja navode se: identifikacija potreba u enika

(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 ču r 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 na ini unapređivanja saradnje ti u se organizacije zajedničkih aktivnosti i formiranja tima spoljašnjih (podržavaju ih) 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 analiziraju 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 obuhvatajućih istraffivanje. 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 korišćenje 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 sprečavanja nasilja među učenicima, u kojima se učestvuju odeljenjske zajednice, u kojima učestvuju parlament, vršnjački 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, maloletni kriminalitet itd. (jedan razvojni plan).

Takođe, pojedinim razvojnim planovima predviđene su aktivnosti kojima je cilj razvijanje mreže podrške u borbi protiv nasilja među učenicima, formiranje vršnjačkih 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 obuhvatajućih ovim istraffivanjem.

## 2.2. Analiza sadržaja godišnjih planova rada osnovnih škola

Za potrebe analize godišnjih planova rada škola korišten je evidencioni list, odnosno ček 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 timove škole, kao i na ostvarivanja preventivnih mera i aktivnosti. Osim toga, ovom analizom obuhvaćeno je ispitivanje učitelja, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Na kraju, evidentirano je da li su u godišnjem planu rada škole planirani način 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 u enike

| Planirane preventivne mere i aktivnosti:   |   | Broj god. planova rada –kola | U stalost 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<br>1<br>1                  | 4              | 3<br>1<br>1 |
| programi razvijanja socijalnih veština u enika   |   | 28                           | 28             |             |
| programi razvijanja nenasilnih i konstruktivnih načina rešavanja sukoba među učenicima |   | 23                           | 22             | 1           |
| informisanje u enika 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 –kola, me u preventivnim merama i aktivnostima usmerenim na u enike, najzastupljenija tematska predavanja. U svim –kolama planiraju se predavanja o prevenciji upotrebe psihoaktivnih supstanci, alkohola, cigareta i zdravom načinu života. Godišnjim planom rada –kole, predavanja o reproduktivnom zdravlju planirana su u 25 –kola, a o različitim oblicima nasilja u 24 –kole. Informisanje dece o rizicima i bezbednom korišćenju interneta (kojim se može predupređiti elektronsko nasilje i tome sl.) planirano je u 9 –kola, a predavanja o trgovini ljudima u 7 –kola. Planiranje upoznavanja u enika sa delovanjem sekta, opasnostima i posledicama priključivanja njihovim aktivnostima, zastupljeno je samo u jednom godišnjem planu rada –kole. Putem predavanja o sektama i trgovini ljudima u enici se informišu o mehanizmima delovanja ovih negativnih društvenih pojava, –to



ih može odvratiti od upućivanja u njihove aktivnosti ili spremiti 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 korišćenju interneta, trgovini ljudima i sektama manje zastupljen kontinuitet u realizaciji. Inače, predavanja su namenjena svim učenicima, 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 školskom uzrastu, dok se u većini škola upoznavanje učenika sa važnošću 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, uostvaruju relevantne društvene institucije sa kojima škole ostvaruju saradnju.

Analizom sadržaja godišnjih planova rada škole 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 načinima odgoja reproduktivnog zdravlja. Ovde bismo želeli da ukazemo 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 veština, uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti, unapređivanje odnosa nastavnika prema učenicima, obrazovanje roditelja i sl., mogu značajno doprineti sprežavanju rizika seksualnog zlostavljanja i odlaganju prvih seksualnih odnosa, unapređivanju kontrole roditelja itd. (Gavin et al., 2010). U ovim programima je mali broj aktivnosti fokusiran na sadržaje kojima je direktni cilj unapređivanje 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 zlostavljanje, dok ovi drugi motivi – mlade da se zlostavljaju na taj način. Slični rezultati dobijeni su analizom programa kojima je cilj usvajanje zdravog životnog stila, a koji su zasnovani na informisanju, uostvarivanju socijalnih i komunikacijskih veština, podsticanju učenika da odgovorno donose odluke. Pokazalo se da su ovakvi programi efektivni u smanjenju

stope pu-enja me u u enicima, podsticanju zdravih navika ishrane i pozitivnog odnosa prema svom telu (Catalano et al., 2002). Na osnovu ovih rezultata istraflivanja, mofle se zaklju iti da samo informisanje o zdravom na inu flivota i reproduktivnom zdravlju nije dovoljno za prevenciju ove vrste nepofeljnih pona-anja u enika.

U svim -kolama, planirane su aktivnosti putem kojih se razvija tolerancija i uvaflavanje drugih, empatija, humanost; neguju saradni ki i drugarski odnosi; podsti e prepoznavanje i kontrolisanje ose anja; u i lepo pona-anje itd. Ove i mnoge druge sli ne aktivnosti doprinose razvijanju socijalnih ve-tina u enika. Na osnovu toga mofle se izvesti zaklju ak da su programi razvijanja socijalnih ve-tina planirani u svih 28 godi-njih planova rada -kola. Me utim, nismo sigurni da se za ove pojedina ne aktivnosti koje se realizuju u okviru asova odeljenjskog stare-ine, odeljenjske zajednice itd. mofle re i da ine sadrflaj programa razvijanja socijalnih ve-tina.

U teorijskom delu rada govorili smo o karakteristikama i komponentama programa razvijanja socijalnih ve-tina, koje nisu uo ene u pomenutim aktivnostima sadrflanim u godi-njim planovima rada -kola. Me utim, dok jedni autori smatraju da se socijalne ve-tine razvijaju putem planskog i visoko strukturiranog podu avanja, neki drugi autori smatraju da u enici mogu uspe-no razvijati ove ve-tine kroz niz aktivnosti koje im omogu avaju ispoljavanje prosocijalnih oblika pona-anja (Sharon & Simpson, 2010).

Kao vafna karakteristika aktivnosti sadrflanih u analiziranim godi-njim planovima rada -kola, kojima se doprinosi razvijanju socijalnih ve-tina u enika, uo ava se njihova op-tost, tj. usmerenost na sve u enike. U okviru ovih aktivnosti nisu planirane intenzivnije intervencije namenjene deci koja nemaju dovoljno razvijene socijalne ve-tine. Me utim, nalazi istraflivanja ukazuju da najvi-e koristi od programa razvijanja socijalnih ve-tina imaju deca sa problemima u pona-anju kojima je potrebno podu avanje nedostaju im ve-tinama (Gresham et al., 2004; Spence, 2003). Njihov deficit u socijalnim ve-tinama mofle biti uzrok ozbiljnih negativnih ishoda u obrazovnom, psiholo-kom i budu em profesionalnom funkcionisanju (Bergeron et al., 2013; Gresham et al., 2004). Pokazalo se da su razvijene socijalne ve-tine indikatori dobro prilago enih 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 indikovanoj).

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 njihovim 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 utvrđeno 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, vršnjačke edukacije, isticanjem pozitivnih primera itd.), čime 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 obuhvaćeno istraflivanjem 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 prihvateno. U cilju pružanja odgovarajuće podrške roditeljima, škola može da organizira i organizuje konferenciju za planiranje mera zaštite i podrške detetu (konferenciju slušaj). *Opštim protokolom za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja* (2005), konferencija slušaj (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 roditelji koji imaju izvesnih teškoća u ponašanju. U tom slučaju, u rad ove konferencije treba da se uključe značajne osobe iz detetovog okruženja (odjeljenjski 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 roditeljima 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. To nije, ni u jednom godišnjem planu rada škole nismo naišli na podatak koji govori o ovakvom obliku pružanja individualne i

individualizovane podrške u enicima. Iako se ovakvi programi ne realizuju u na-oj -kolskoj praksi, mislimo da je važno pomenuti da se neki oblici mentorskog rada ipak primenjuju u na-im -kolama. Kao takav, izdvajamo individualni savetodavni rad stručnih saradnika sa u enicima, koji može da se odvija u kontinuitetu i da obuhvata različite aktivnosti u zavisnosti od potreba i problema u enika. Takođe, odeljenjski starešina može da ima ulogu mentora u pružanju različitih vidova podrške u enicima.

Osim navedenih preventivnih mera i aktivnosti namenjenih u enicima, u ostvarivanju preventivnog delovanja škole značajne su nastavne aktivnosti kojima se može pozitivno uticati na razvoj u enika. U najvećem broju godišnjih planova rada škole planirana je kontinuirana realizacija raznovrsnih slobodnih aktivnosti (25) i društveno-korisnog rada (28), kao i kontinuirano delovanje u eničkim zajednicama (25), u eničkom parlamentu (28) i dečjih i omladinskih organizacija (27). Samo u godišnjim planovima rada tri škole nismo naišli na podatke o delovanju u eničkim zajednicama. Takođe, u tri godišnja plana rada škole nisu planirane raznovrsne slobodne aktivnosti (u njima je planiran rad najviše pet sekcija u toku školske godine), a u pet škola u planiranju društveno-korisnog rada izostaje redovna i kontinuirana realizacija. O značaju slobodnih aktivnosti i učenika u radu i životu škole govorili smo u teorijskom delu rada. Takođe, pominjali smo značaj uključivanja roditelja u enika ili onih sa problemima u ponašanju u nastavne aktivnosti. Podaci do kojih smo došli u ovoj analizi govore da se u samo dve škole planira motivisanje i uključivanje u enika sa ispoljenim nepoželjnim ponašanjima u slobodne aktivnosti koje se organizuju u školi.

*Mere i aktivnosti usmerene na nastavnike.* Kao mere i aktivnosti koje pomažu nastavnicima u ostvarivanju njihovog vaspitnog i preventivnog delovanja, izdvojili smo određene tematske oblasti u okviru kojih nastavnici, putem kontinuiranog stručnog usavršavanja, treba da jačaju svoje kompetencije. Prema tome, predmet analize mera i aktivnosti usmerenih na nastavnike odnosi se na njihovo stručno usavršavanje u oblasti upoznavanja nastavnika sa razvojnim karakteristikama u enika različitog uzrasta, prirodom i mehanizmima razvoja nepoželjnih ponašanja u enika, mogućnostima i efektima primene različitih didaktičkih metoda i tehnika u nastavi, mogućnostima i efektima primene različitih vaspitnih mera i postupaka. Takođe, značajne oblasti

stru nog usavr-avanja nastavnika ti u se njihovog osposobljavanja za podsticanje i razvijanje socijalnih ve-tina u enika i nenasilnih oblika komunikacije, uspostavljanje i razvijanja saradni kih i partnerskih odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom. Na osnovu analize plana stru nog usavr-avanja nastavnika, koji ini sastavni deo godi-njeg plana rada -kole, do-li 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 -kola |
|--|-----------------------------|
| upoznavanje sa razvojnim karakteristikama u enika razli itog uzrasta   | 8                           |
| upoznavanje sa prirodom i mehanizmima razvoja razli itih oblika nepofeljnih pona-anja                              | 1                           |
| upoznavanje sa mogu nostima i efektima primene razli itih didakti ko-metodi kih re-enja u nastavi                  | 28                          |
| upoznavanje sa mogu nostima i efektima primene razli itih vaspitnih mera i postupaka                               | 18                          |
| osposobljavanje za podsticanje razvoja socijalnih ve-tina u enika  | 4                           |
| osposobljavanje za podsticanje nenasilnih oblika komunikacije  | 12                          |
| osposobljavanje za uspostavljanje i razvijanje saradni kih i partnerskih odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom | 8                           |

Podaci o planiranju upoznavanja nastavnika sa mogu nostima i efektima primene razli itih didakti ko-metodi kih re-enja u nastavi (naro ito savremenih metoda i oblika rada) zastupljeni su u svih 28 godi-njih planova rada -kola. U 22 godi-nja plana rada -kola, ovo podru je stru nog usavr-avanja nastavnika planira se putem kontinuiranih aktivnosti koje se realizuju u samoj -koli (predavanja, ugledni asovi, primeri dobre prakse itd.), dok se u 8 -kola planira poha anje akreditovanih seminara. Stru no usavr-avanje u ovoj oblasti namenjeno je svim nastavnicima u 23 -kole, dok je u 7 -kola planirano da akreditovane seminare poha a grupa nastavnika.

Upoznavanje nastavnika sa mogu nostima i efektima primene razli itih vaspitnih mera i postupaka planirano je u 18 godi-njih planova rada -kola, a od toga se u tri -kole planiraju interni oblici stru nog usavr-avanja namenjeni svim nastavnicima, dok se u ostalim -kolama planira poha anje akreditovanih seminara od strane grupe ili pojedinih nastavnika (samo su u jednoj -koli svi nastavnici obuhva eni akreditovanim programom stru nog usavr-avanja). Akreditovani programi stru nog usavr-avanja, u

ovoj oblasti, za koje se nastavnici opredeljuju jesu: Vaspitni problemi u enika i kako ih prevazi i, Efikasno disciplinovanje, Izgradnja odeljenjske zajednice uspostavljanjem pravila i samodiscipline, Kako re-avati probleme sa disciplinom i upravljati razredom itd.

Podaci o planiranom osposobljavanju nastavnika za podsticanje nenasilnih oblika komunikacije evidentirani su u manje od polovine godi-njih planova rada -kole, odnosno u 12 -kola. U 6 -kola planiraju se oblici internog stru nog usavr-avanja, a u 8 -kola se planira poha anje akreditovanih programa stru nog usavr-avanja. U polovini -kola, za razvijanje nenasilnih oblika komunikacije, obu avaju se svi nastavnici, dok u drugoj polovini -kola znanja u ovoj oblasti sti u ili pro-iruju zainteresovane grupe nastavnika ili pojedinci.

Podaci o stru nom usavr-avanju nastavnika u oblasti sticanja znanja o razli itim razvojnim karakteristikama u enika razli itog uzrasta i osposobljavanja nastavnika za uspostavljanje i razvijanje saradni kih i partnerskih odnosa sa porodicom i lokalnom zajednicom evidentirani su u 8 godi-njih planova rada -kola. Za upoznavanje nastavnika sa razvojnim karakteristikama u enika predvi eni su interni oblici stru nog usavr-avanja koje vode stru ni saradnici i u koje su uklju eni svi nastavnici, dok se u jednoj -koli planira poha anje akreditovanog seminara za koji se opredelila grupa nastavnika. Upoznavanje nastavnika sa vafno- u, odlikama i na inima uspostavljanja kvalitetne saradnje i partnerskih odnosa sa porodicom zasniva se na poha anju akreditovanih seminara od strane manjeg broja nastavnika (u 6 -kola planirano je u e- e u akreditovanim programima stru nog usavr-avanja, a u dve -kole planirani su interni oblici stru nog usavr-avanja).

Osposobljavanje nastavnika za razvoj socijalnih ve-tina u enika planirano je u etiri -kole, putem akreditovanih programa stru nog usavr-avanja za koje se opredelila grupa zainteresovanih nastavnika. Upoznavanje nastavnika sa prirodom i mehanizmima razvoja nepofeljnih pona-anja evidentirano je u jednoj -koli, u kojoj su se za poha anje akreditovanog programa stru nog usavr-avanja (o preme ajima pona-anja i radu sa decom koja imaju probleme u pona-anju) opredelili samo pojedini nastavnici.

Na osnovu rezultata istrflivanja, moflemo konstatovati da su oblasti stru nog usavr-avanja koje smatramo posebno vafnim za ostvarivanje preventivnog delovanja

-kole i nastavnika (kao -to su upoznavanje nastavnika sa razvojnim karakteristikama u enika i prirodom i mehanizmima razvoja nepofeljnih pona-anja ili osposobljavanje nastavnika za razvijanje socijalnih ve-tina u enika i uspostavljanje kvalitetne saradnje sa roditeljima) prisutne u manjem broju -kola. Postavlja se pitanje da li preventivno delovanje nastavnika mođe dati o ekivane rezultate ukoliko razvijanje nastavni kih kompetencija u oblasti preventivnog (i vaspitnog) rada ne zauzima zna ajnije mesto u stru nom usavr-avanju nastavnika.

*Mere i aktivnosti usmerene na roditelje.* U evidencionoj listi za analizu godi-njeg plana rada -kole izdvojili smo one mere i aktivnosti za koje smatramo da doprinose upoznavanju roditelja sa radom i flivotom -kole (i njenom organizacijom), uspostavljanju bolje saradnje izme u -kole i porodice, boljem razumevanju zahteva koje -kola postavlja pred decu i roditelje, a samim tim i efektivnijem u e- u roditelja u ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona-anja. Ove mere i aktivnosti odnose se na informisanje roditelja o -kolskim pravilima pona-anja; pravima, obavezama i odgovornostima u enika i roditelja; ali i na pruflanje podr-ke roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge. Podaci o preventivnim merama i aktivnostima usmerenim ka roditeljima, koje su planirane godi-njim planovima rada -kola, dati su u slede ojoj tabeli.

Tabela 4. Preventivne mere i aktivnosti usmerene na roditelje

| Planirane mere i aktivnosti:   | Broj godi-njih planova rada -kola: |
|--|------------------------------------|
| savetodavni rad sa roditeljima   | 28                                 |
| obrazovni programi namenjeni roditeljima   | 26                                 |
| upoznavanje roditelja sa -kolskim pravilima pona-anja i posledicama njihovog kr-enja | 16                                 |
| upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima u enika i roditelja     | 12                                 |

Na osnovu prikazanih podataka, mođe se zaklju iti da su me u merama i aktivnostima namenjenim roditeljima najzastupljenije one koje se odnose na pruflanje podr-ke roditeljima u ostvarivanju njihovih vaspitnih zadataka i obaveza i razvijanju



roditeljskih kompetencija. Prema tome, savetodavni rad sa roditeljima u enika sa problemima u pona-anju planiran je u svih 28 godi-njih planova rada -kola (redovno u 26 -kola, a prema potrebama u tri -kole), dok je planiranje savetodavnog rada sa roditeljima dece koja nemaju te-ko a u pona-anju evidentirano u samo tri godi-nja plana rada -kola. Savetodavni rad sa roditeljima uglavnom planiraju stru ni saradnici (pedagog i psiholog). Za razliku od savetodavnog rada koji se, u najve em broju -kola, planira sa roditeljima problemati nih u enika, obrazovni programi su namenjeni svim roditeljima u 26 -kola (kontinuirana realizacija razli itih obrazovnih programa planira se u 23 -kole, a povremena u tri -kole). Iako se u godi-njem planiranju rada -kola prepoznaje potreba za savetodavnim radom sa roditeljima u enika koji ispoljavaju probleme u pona-anju, nije ueno planiranje pruflanja podr-ke ovoj grupi roditelja kroz obrazovne programe koji imaju karakteristike intenzivnijih intervencija. Planiranje ovakvih obrazovnih programa, kojima bi se roditeljima u enika sa problemima u pona-anju pruflila intenzivnija i individualizovanija podr-ka, moglo bi predstavljati zna ajnu pomo u prevazilafenju nastalih te-ko a.

Upoznavanje roditelja sa -kolskim pravilima pona-anja i posledicama njihovog kr-enja planirano je u 16 godi-njih planova rada -kola, -to zna i u ne-to vi-e od polovine -kola obuhva enih uzorkom istraflivanja. Pri tome, informisanje svih roditelja o pravilima pona-anja u -koli planirano je na po etku -kolske godine na roditeljskim sastancima u 15 -kola, dok je u jednoj -koli planirano informisanje lanova Saveta roditelja. Kontinuirano (tokom -kolske godine) informisanje i podse anje roditelja na pravila pona-anja planirano je jednim godi-njim planom rada -kole.

U *Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010) stoji da su -kole obavezne da informi-u u enike i roditelje o njihovim pravima, obavezama i odgovornostima. Me utim, u ne-to manje od polovine godi-njih planova rada -kola (u 12 od 28) planira se upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima u enika i roditelja i to na roditeljskom sastanku na po etku -kolske godine (u jednom broju -kola 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 iste su sastavni deo preventivnih programa jesu definisana pravila ponašanja, utvrđivanje rizičnih zona i planiranje nadzora ponašanja u enika u školskoj zgradi i dvorištu, nagradivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja u enika. 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 |
|--|------------------------------|
| definisane pravila ponašanja i posledice njihovog kršenja    | 26                           |
| nadzor u enika u školskoj zgradi i dvorištu                  | 15                           |
| utvrđivanje rizičnih zona u školskoj zgradi i dvorištu       | 10                           |
| nagradivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja u enika | 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. Definisanje pravila ponašanja se mogu smatrati osnovom preventivnog delovanja škole, s obzirom na to da se njima pred učenicima 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 u enika (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 u enika. Nadzor nad ponašanjem u enika planiran je u 15 godišnjih planova rada škole, 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 u enika, tesno su povezane nagrade i pohvale koje slede za prosocijalna ponašanja i treba da daju

u enicima potvrdu da su određena ponašanja ispravna i poželjna i podstaknu ih da se na taj način ponašaju i ubuduće. Međutim, do podataka o planiranju nagradivanja i pohvaljivanja u enika za prosocijalna ponašanja došli smo u 9 godišnjih planova rada –kola.

*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, uvešćavanje i sl.), a kojima se ne štiti 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 –kola | Kome su namenjeni? |            |           |
|--|------------------------------|--------------------|------------|-----------|
|  |                              | u enicima          | nastavnici | roditelji |
| predavanja, tribine                                    | 28                           | 28                 | 26         | 26        |
| Radionice  | 26                           | 26                 | 1          | 3         |
| grupni oblici rada                                     | 8                            | 7                  |            | 1         |
| upotreba multimedija (film, slika i )                  | 8                            | 8                  |            |           |
| diskusije, okrugli stolovi                             | 1                            | 1                  |            |           |

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

oblika rada i multimedijalnih sredstava (slika, film i sl.) planirana je u realizaciji preventivnih aktivnosti namenjenih u enicima u 8 godi-njih planova rada -kola. Samo u jednoj -koli planirana je realizacija preventivnih aktivnosti za roditelje putem grupnog oblika rada. Prema tome, radionice, grupni oblici rada, upotreba multimedija rezervisani su za rad sa u enicima (i to u manjem broju -kola), dok se kao najadekvatniji (ali i najuobi ajeniji) oblik rada sa nastavnicima i roditeljima smatra odrflavanje tematskih predavanja.

*Učešće učenika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole.* U enici u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole mogu da u estvuju kao pasivni primaoci informacija, zahteva i o ekivanja ili kao aktivni u esnici kreiranja preventivne delatnosti -kole. Ovaj drugi na in je daleko efektivniji i podrazumeva u e- e u enika u identifikaciji pofeljnih i nepofeljnih pona-anja, utvr ivanju ili preispitivanju pravila pona-anja u -koli, definisanju nagrada i sankcija za pojedine oblike pofeljnih ili nepofeljnih pona-anja, razmatranju i re-avanju problema u u enju i pona-anju u enika (i nastavnika), procenjivanju postoje ih i pokretanju novih aktivnosti u -koli. Evidencioni list za analizu godi-njih planova rada -kola, u delu kojim smo nastojali da ispitamo u e- e u enika u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole, sadrffi elemente analize koji se odnose na pomenute mogu e na ine participacije u enika.

Tabela 7. U e- e u enika u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole

| Aktivnosti u kojima u enici mogu da u estvuju:                                     | Broj god. planova rada -kola |
|--|------------------------------|
| predlaganje i pokretanje odre enih aktivnosti (zabavnih, umetni kih, humanitarnih) | 22                           |
| razmatranje i re-avanje problema u u enju i pona-anju u enika                      | 18                           |
| davanje mi-ljenja i sugestija o postoje im -kolskim aktivnostima                   | 15                           |
| definisanje ili preispitivanje pravila pona-anja                                   | 11                           |
| definisanje pofeljnih i nepofeljnih pona-anja                                      | 10                           |
| dono-enje odluka koje su zna ajne za rad i flivot u enika u -koli                  | 7                            |
| definisanje nagrada i sankcija za pojedine oblike pona-anja                        | /                            |

Prema dobijenim podacima, najzastupljenije aktivnosti putem kojih se planira aktivno u e- e u enika u radu i flivotu -kole (i ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona-anja) jesu predlaganje i pokretanje novih aktivnosti u -koli i u e- e u razmatranju i re-avanju problema u u enju i pona-anju u enika. U godi-njim planovima rada 22 -kole planirano je u e- e u enika u pokretanju i predlaganju -kolskih aktivnosti, s tim -to lanovi -kolskog parlamenta u estvuju u 21 -koli, dok su u samo jednoj -koli uklju eni svi u enici (kroz rad odeljenjske zajednice).

U 18 godi-njih planova rada -kola predvi a se u e- e u enika u razmatranju i re-avanju problema u u enju i pona-anju, s tim -to je u 16 -kola planirano da u tome u estvuju lanovi u eni kog parlamenta, a u dve -kole svi u enici. Redovno razmatranje ove vrste problema u enika planirano je u 7 -kola, dok se u ostalim -kolama u enici prema potrebi uklju uju u re-avanje problema u u enju i pona-anju.

Podaci o tome da li se planira ispitivanje mi-ljenja i sugestija u enika o postoje im -kolskim aktivnostima na eni su u 15 godi-njih planova rada -kola, s tim -to se u 14 -kola planira da mi-ljenje i sugestije daju lanovi u eni kog parlamenta (koji se u 9 -kola redovno uklju uju u procenjivanje -kolskih aktivnosti, a u ostalim -kolama povremeno ili prema potrebi). Godi-njim planom rada -kole, u samo jednoj -koli je predvi eno da mi-ljenje o postoje im -kolskim aktivnostima daju svi u enici kroz rad odeljenjske zajednice.

U e- e u enika u utvr ivanju, formulisanju ili preispitivanju pravila pona-anja evidentirano je u godi-njim planovima rada 11 -kola, u kojima se ove aktivnosti sprovode na po etku -kolske godine i u njima u estvuju svi u enici u 7 -kola, a lanovi u eni kog parlamenta u etiri -kole. U e- e u enika u definisanju pravila pona-anja predstavlja zna ajnu pretpostavku njihovog prihvatanja i po-tovanja od strane u enika, ali nije jedini i dovoljan uslov (o pretpostavkama efektivne primene pravila pona-anja bilo je re i u teorijskom delu rada).

U e- e u enika u identifikaciji o ekivanih i pofeljnih pona-anja, ali i onih koja su neprihvatljiva i nedozvoljena u -kolskoj sredini, zastupljeno je u godi-njim planovima rada 10 osnovnih -kola. U 9 -kola planirano je da u identifikaciji pofeljnih i nepofeljnih pona-anja u estvuju svi u enici, a u jednoj -koli u eni ki parlament. Aktivnosti putem kojih u enici sti u saznanja o dobrim i lo-im, pofeljnim i

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

Podatke o tome da li učitelji u nastavku donose odluku koje su od značaja za njih same, našli smo u 7 godišnjih planova rada škola. U aktivnostima koje su vezane za učitelje u nastavku odluka planirano je da u nastavku predstavnici učiteljskog parlamenta (do ovih podataka smo i došli analizom programa rada učiteljskog parlamenta koji je sastavni deo godišnjeg plana rada škole).

Analizom godišnjih planova rada škola, ni u jednoj školi nismo našli na podatke koji bi ukazivali da se planira učiteljska nagrada i sankcija za određena poželjna i nepoželjna ponašanja.

Na osnovu prikazanih podataka, možemo konstatovati da se veći broj aktivnosti putem kojih se planira učiteljska nagrada i sankcija u nastavku realizuje delovanjem učiteljskog parlamenta, te se postavlja pitanje koliko zaista ostali učitelji participiraju u nastavku i nastavku škole. S obzirom na to da od učitelja u razmatranju i rešavanju različitih problema u nastavku u nastavku ili njihovog uključivanja u proces odlučivanja najviše koristi imaju oni učitelji koji su direktno uključeni u te aktivnosti (Mager & Nowak, 2012), važno je da njima bude obuhvaćeno i veći broj nastavaka, a ne samo članovi učiteljskog parlamenta.

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

Tabela 8. U e- e nastavnika u ostvarivanju preventivnog delovanja –kole

| Planirani na ini u e- a nastavnika:   | Broj god. planova rada –kola              |    |
|---|---|----|
| u e- e u planiranju preventivnih aktivnosti   | 28  |    |
| u e- e u identifikaciji u enika sa problemima u pona-anju i planiranju preventivnih aktivnosti za ove u enike                         | 19  |    |
| u e- e u definisanju –kolskih pravila pona-anja   | 7   |    |
| u e- e u definisanju nagrada i sankcija za pofeljna i nepofeljna pona-anja u enika  | 1   |    |
| U planu i programu stru nih organa –kole predvi eno je razmatranje pitanja ostvarivanja i unapre ivanja preventivnog delovanja –kole: | nastavni ko ve e                          | 17 |
|   | odeljenska ve a                           | 17 |
|   | stru no ve e za razrednu nastavu          | 9  |
|   | stru ni aktiv za razvojno planiranje      | 9  |
|   | stru ni aktiv za razvoj –kolskog programa | 2  |

U e- e nastavnika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti predvi eno je godi-njim planovima rada u svih 28 –kola, ali u samo jednoj –koli planirano je u e- e svih nastavnika, dok u 27 –kola u estvuju lanovi timova za za-titu u enika od nasilja. Osim lanova timova, u 10 –kola je planirano da u ovim aktivnostima u estvuju odeljenjske stare-ine i/ili pojedini predmetni nastavnici.

Planiranje u e- a nastavnika u identifikaciji u enika sa problemima u pona-anju i izradi individualnih preventivnih mera i aktivnosti evidentirano je u godi-njim planovima rada 19 –kola. Pri tome, u pet –kola planira se da u procesu identifikacije ovih u enika i izradi individualnog plana mera u estvuju svi nastavnici; u pet –kola lanovi tima za za-titu u enika od nasilja, odeljenjske stare-ine, pojedini premetni nastavnici i stru ni saradnici; a u 9 –kola odeljenjske stare-ine i pojedini nastavnici ili stru ni saradnici.

Dobijeni podaci ukazuju da je planiranje u e- a nastavnika u utvr ivanju ili preispitivanju pravila pona-anja predvi eno godi-njim planovima rada 7 –kola, u kojima je planirano da lanovi Tima za za-titu u enika od nasilja i pojedini nastavnici (odeljenjske stare-ine) u estvuju u definisanju pravila pona-anja. Me utim, analizom ovih dokumenata uo ili smo da je predvi eno da odeljenjske stare-ine zajedno sa

u enicima donose odeljenjska pravila, ali ne i da u estvuju u definisanju pravila pona-anja na nivou -kole. To se ti e u e- a nastavnika u definisanju nagrada i sankcija za pojedine oblike pofeljnih i nepofeljnih pona-anja, ono je planirano jednim godi-njim planom rada -kole.

Na osnovu navedenih nalaza, mofle se re i da u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole, u najve em broju slu ajeva, najve u ulogu imaju lanovi tima za za-titu u enika od nasilja i odeljenjske stare-ine (u manjem broju -kola u estvuju i pojedini predmetni nastavnici), dok je u e- e svih nastavnika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti zastupljeno u veoma malom broju -kola.

Me utim, kada pogledamo rezultate analize plana i programa rada stru nih organa -kole, zapafla se da je u planu i programu nastavni kog ve a predvi eno razmatranje (i unapre ivanje) pitanja prevencije nepofeljnih pona-anja u enika u 17 -kola. Ovaj podatak ukazuje da su, u vi-e od polovine -kola obuhva enih istraffivanjem, svi nastavnici na neki na in uklju eni u ostvarivanje njenog preventivnog delovanja. Tako e, u 17 godi-njih planova rada -kola predvi eno je planiranje i razmatranje preventivnih mera i aktivnosti u planu i programu rada odeljenjskih ve a. Planirano je da problem prevencije nepofeljnih pona-anja u enika bude predmet rada stru nog ve a za razrednu nastavu i stru nog aktiva za razvojno planiranje u 9 -kola; dok se stru ni aktiv za razvoj -kolskog programa ovim problemom bavi u samo dve -kole.

Na osnovu iznetih podataka mofle se konstatovati da, u vi-e od polovine -kola, ve ina nastavnika u estvuje u ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona-anja u enika, putem u e- a u radu stru nih organa. Stru ni organi koji mogu imati veoma vafnu ulogu u razvijanju preventivnog delovanja -kole jesu stru ni aktivni za razvojno planiranje i razvoj -kolskog programa, a u malom broju -kola su pitanja prevencije nepofeljnih pona-anja u enika sadrflana u njihovim planovima. Kao op-ti zaklju ak o preventivnom delovanju stru nih organa -kole, name e se utisak da se u zna ajnom broju -kola stru ni organi, koji treba da su zna ajni inioci ostvarivanja prevencije nepofeljnih pona-anja u enika, ne bave planiranjem, preispitivanjem i unapre ivanjem ovog vafnog podru ja vaspitno-obrazovnog rada. Tako e, u godi-njim planovima rada -kola u kojima je evidentirano da se stru ni organi bave ovim problemom, dobijeni podaci ukazuju da je u ve em broju programa rada stru nih organa -kole povremeno



zastupljena tema prevencije nepoželjnih ponašanja u enika (planirano je da pitanja prevencije nepoželjnih ponašanja u enika budu razmatrana od strane nastavnika u 6 razreda, a povremeno u 11 razreda; odeljenskih nastavnika u 5 razreda, a redovno u 6, povremeno u 12 razreda; stručnog nastavnika za razrednu nastavu redovno u 4 razreda, a povremeno u 5 razreda; stručnog aktiva za razvojno planiranje redovno u 5 razreda, povremeno u 4 razreda).

*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 u enika do njihovog aktivnog uključivanja u rad i život škole), tako i učesće roditelja u prevenciji nepoželjnih ponašanja u enika može da se ostvaruje na različite načine. Analizom godišnjih planova rada škole, 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. Učesće roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole

| Način učesća roditelja:                        | Broj godišnjih planova rada škole |
|--|-----------------------------------|
| informisanje o preventivnim aktivnostima škole | 20                                |
| učesće u donošenju odluka na nivou škole       | 19                                |
| učesće u realizaciji preventivnih aktivnosti   | 16                                |
| učesće u planiranju preventivnih aktivnosti    | 13                                |

Podatke o planiranju informisanja roditelja o preventivnim aktivnostima našli smo u 20 godišnjih planova rada škole. 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.

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

odnosi na učešće članova 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. U učešće 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 u učešće svih roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole nije zastupljeno u većini škola (informisanje svih roditelja o preventivnim aktivnostima planirano je u 10 škola; u učešće svih roditelja, u skladu sa njihovim mogućnostima i afinitetima, u realizaciji preventivnih aktivnosti planirano je u pet škola, dok u učešće 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 možemo 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. U učešće lokalne zajednice u ostvarivanju preventivnog delovanja škole

| Način učestvovanja 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-umjetnički 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 na predviđanja 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 u 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 –kole

|   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| Planirani na ini evaluacije:  | Broj godi-njih planova rada –kola |
| pra enje i evaluacija realizacije preventivnih mera i aktivnosti  | 8                                 |
| evaluacija ostvarenih rezultata nakon primene preventivnih mera i aktivnosti u odre enom vremenskom periodu | 10                                |

Na osnovu analize godi-njih planova rada –kola, ustanovili smo da je evaluacija preventivnog delovanja –kole zastupljena u manjem broju –kola. U polovini godi-njih planova rada –kola, u planu pra enja i evaluacije ostvarivanja godi-njeg plana rada –kole u jednoj re enici se pominje evaluacija programa za za-titu u enika od nasilja. Osim toga, u manjem broju –kola (10), kao sastavni deo programa za-tite u enika od nasilja i vid pra enja ostvarivanja i evaluacije programa, navodi se izve-tavanje nastavnika, u enika, roditelja o ostvarivanju programa za-tite u enika od nasilja; izrada izve-taja o realizovanim aktivnostima; pra enje 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 (Popadi , 2009), uvidom u godi-nje planove rada –kola nismo nai-li na podatke na osnovu kojih bismo mogli zaklju ivati o tome da su, u –kolama uklju enim u istraffivanje, planirani na ini pra enja 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 izražuju na nivou škole. Analiziraju i 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 (Bašić, 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 škole (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 značajnim učenicima vaspitno-obrazovnog rada, kao i na njihovo aktivno učestvovanje u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Takođe, prikupljeni su podaci o planiranim merama i aktivnostima koje se odnose na organizaciju rada i života škole, na ostvarivanja preventivnih mera i aktivnosti, evaluaciju programa zaštite učenika od nasilja.

*Preventivne mere i aktivnosti usmerene na značajne aktore 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 u enike

| Planirane mere i aktivnosti:   | Broj programa za-tite u enika od nasilja: |
|--|---|
| tematska predavanja  | 25  |
| podu avanje u enika nenasilnom i konstruktivnom re-avanju sukoba     | 21  |
| izrada plana aktivnosti i mera za u enike sa problemima u pona-anju  | 10  |
| podu avanje u enika socijalnim ve-tinama                             | 9   |
| informisanje u enika o u eni kim pravima, obavezama i odgovornostima | 8   |
| mentorski rad sa u enicima koji ispoljavaju probleme u pona-anju     | /   |

Na osnovu prikupljenih podataka o preventivnim merama i aktivnostima sadrflanim u programima za-tite u enika u 28 osnovnih -kola, evidentirali smo da je u najve em broju programa za-tite u enika od nasilja (25) planirana realizacija preventivnih aktivnosti namenjenih u enicima putem predavanja. Tako e, veoma je zastupljeno podu avanje u enika nenasilnom i konstruktivnom re-avanju sukoba, koje je planirano u 21 programu za-tite u enika od nasilja. Ostale preventivne mere i aktivnosti koje su usmerene ka u enicima evidentirane su u manjem broju programa za-tite u enika od nasilja. Tako je izrada plana mera i aktivnosti za u enike sa problemima u pona-anju predvi ena programima za-tite u enika od nasilja u 10 -kola, dok je podu avanje u enika socijalnim ve-tinama zabeleffeno u 9 programa za-tite u enika od nasilja<sup>16</sup>, a informisanje u enika o njihovim pravima, obavezama i odgovornostima planirano je u okviru 8 programa za-tite u enika od nasilja.

Ukoliko se izuzme izrada plana mera i aktivnosti za ōrizi neō u enike (koji ispoljavaju probleme u pona-anju ili su u izvesnom riziku za razvoj nepoffeljnih obrazaca pona-anja), od svih navedenih preventivnih mera i aktivnosti usmerenih ka u enicima jedino je podu avanje u enika nenasilnoj komunikaciji planirano za u enike

<sup>16</sup> Mada socijalne ve-tine obuhvataju i razvijanje nenasilnih oblika re-avanja konflikata, jer pretpostavljaju uspostavljanje pozitivne komunikacije sa drugima i osposobljavanje za re-avanje problema (Sharon & Simpson, 2010), u na-em instrumentu istravivanja izdvojeno je podu avanje u enika nenasilnom re-avanju sukoba kao posebno zna ajno podru je 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 učenicom i njegovim roditeljima, pojačan vaspitni rad, uključivanje u nastavne 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 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 nastavne 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 budu 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 obuka 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 na interni stručni 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 za-tite u enika od nasilja |
|---|--|
| pruflanje podr-ke roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge (individualni i grupni savetodavni radi ) | 21                                       |
| informisanje roditelja o vrstama nasilja, njihovom prepoznavanju i za-titi deteta od nasilja                  | 20                                       |
| upoznavanje roditelja sa -kolskim pravilima pona-anja i posledicama njihovog nepo-tovanja                     | 9  |
| upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima u enika  | 3  |

U programima za-tite u enika od nasilja najvi-e pafnje posve uje se pruflanju podr-ke roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge, tako -to se planira realizacija obrazovnih programa, individualnih i grupnih oblika savetovanja itd. Ove aktivnosti planirane su u 21 programu za-tite u enika od nasilja. Tako e, veoma zastupljeno je planiranje mera i aktivnosti putem kojih roditelji treba da se informi-u o razli itim oblicima nasilja, njihovom prepoznavanju i na inima za-tite deteta od nasilja (ove aktivnosti zastupljene su u 20 programa za-tite u enika od nasilja). Upoznavanje roditelja sa -kolskim pravilima pona-anja planirano je programima za-tite u enika od nasilja u 9 -kola; a informisanje o pravima, obavezama i odgovornostima u enika (i roditelja) ini sadrflaj programa za-tite u enika od nasilja u tri -kole.

Programima za-tite u enika od nasilja predvi eno je da se roditelji upoznaju sa -kolskim pravilima i pravima i obavezama u enika na po etku -kolske godine. Tako e, planirano je da se informisanje roditelja o razli itim vrstama nasilja u jednoj polovini -kola realizuje prema potrebi i povremeno, a u drugoj polovini tokom -kolske godine (kontinuirano). Sve aktivnosti, osim pruflanja podr-ke roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge, namenjene su svim roditeljima, nezavisno od toga da li se suo avaju sa odre enim problemima tokom odrastanja svoje dece.

*Preventivne mere i aktivnosti usmerene na organizaciju rada i žvota škole.*  
 Analizom programa za-tite u enika od nasilja, prikupili smo podatke o planiranim preventivnim merama i aktivnostima koje se ti u organizacije rada i flivota -kole:

definisanje pravila ponašanja, utvrđivanje rizika u njihovim zonama u školskoj zgradi i dvorištu, planiranje nadzora u enicima i nagrada ivanje ispoljenih ponašanja u enicima.

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

| Planirane preventivne mere i aktivnosti:                                 | Broj programa zaštitnih u enicima od nasilja |
|--|--|
| definisanje pravila ponašanja i posledice njihovog kršenja               | 21   |
| nadzor u enicima u riziku u njihovim zonama u školskoj zgradi i dvorištu | 14   |
| utvrđivanje rizika u njihovim zonama u školskoj zgradi i dvorištu        | 8  |
| nagrada ivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja u enicima         | 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 u enicima evidentirano je u 14, a utvrđivanje rizika u njihovim zonama u školskoj zgradi i dvorištu u 8 programa. Nagrada ivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja u enicima predviđeno je programima zaštitnih u enicima 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 škole ne razlikuju se bitno od podataka dobijenih analizom programa zaštitnih u enicima od nasilja. Tako, u programima zaštitnih u enicima od nasilja, među planiranim načinima ostvarivanja preventivnih aktivnosti namenjenih učenicima, nastavnicima i roditeljima, dominiraju predavanja, koja su zastupljena u 27 programa zaštitnih u enicima 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 radionice i drugi oblici rada koji su u 23 programa planirani za realizaciju preventivnih aktivnosti namenjenih učenicima. Korišćenje multimedijalnih sredstava planirano je programima zaštitnih u enicima od nasilja u 9 škola. Primena grupnih oblika rada i diskusija zabeležena je u veoma malom broju programa zaštitnih u enicima od nasilja, tako da je planiranje grupnog rada evidentirano u tri

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

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

Tabela 16. U enika u ostvarivanju prevencije nasilja u enika

| Planirani na inicijativu u enika:  | Broj programa zaštite u enika od nasilja |
|--|--|
| u enika u identifikaciji i definisanju nasilnih i nenasilnih oblika ponašanja    | 10                                       |
| u enika u utvrđivanju, formulisanju ili preispitivanju pravila ponašanja u enika | 4  |
| u enika u definisanju nagrada i sankcija za pojedine oblike ponašanja            | /  |
| u enika u planiranju preventivnih aktivnosti                                     | 8  |

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

za-tite nije evidentirano da se planira uklju ivanje u enika u definisanje nagrada i sankcija za ispoljena pofeljna i nepofeljna pona-anja.

Aktivno u estvovanje nastavnika u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole poku-ali smo da sagledamo trafle i podatke, u programima za-tite u enika od nasilja, o njihovom u e- u u definisanju pravila pona-anja, nagrada i sankcija; planiranju preventivnih aktivnosti; identifikaciji u enika sa problemima u pona-anju i izradi individualnih planova mera i aktivnosti za njih.

Tabela 17. U e- e nastavnika u ostvarivanju prevencije nasilja u -koli

| Planirani na ini u e- a nastavnika:   | Broj programa za-tite u enika od nasilja |
|---|--|
| u e- e u planiranju preventivnih aktivnosti   | 28                                       |
| u e- e u identifikaciji u enika sa problemima u pona-anju i planiranju preventivnih aktivnosti za ove u enike | 19                                       |
| u e- e u definisanju -kolskih pravila pona-anja   | 3  |
| u e- e u definisanju nagrada i sankcija za pofeljna i nepofeljna pona-anja u enika                            | 1  |

U svih 28 -kola obuhva enih istraffivanjem nastavnici u estvuju u planiranju preventivnih mera i aktivnosti; samo -to, osim lanova timova za za-titu u enika od nasilja koji u svim -kolama u estvuju u planiranju ovih aktivnosti, u polovini -kola (13) u planiranje su uklju ene i odeljenjske stare-ine ili pojedini predmetni nastavnici i stru ni saradnici (ukoliko nisu ve uklju eni kao lanovi tima). Samo u jednoj -koli je predvi eno u e- e svih nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti -kole. Identifikacija u enika sa problemima u pona-anju, koja se zasniva na zapaflanjima i prikupljanju informacija o pona-anju u enika, planirana je u 19 programa za-tite u enika od nasilja. U procesu identifikacije u enika sa problemima u pona-anju, planirano je da svi nastavnici u estvuju u 7 -kola, dok je u 12 -kola predvi eno u e- e odeljenjskih stare-ina, pojedinih predmetnih nastavnika i stru nih saradnika (u polovini ovih -kola u identifikaciji ove grupe u enika u estvuju i lanovi tima za za-titu u enika od nasilja).

Podatke o u e- u nastavnika u utvr ivanju, formulisanju, preispitivanju i modifikovanju pravila pona-anja u -koli na-li smo u veoma malom broju programa

za-tite (ta nije u etiri), dok je u e- e nastavnika u definisanju nagrada i sankcija koje slede za ispoljena pofeljna i nepofeljna pona-anja planirano jednim programom za-tite u enika od nasilja.

U e- e roditelja u ostvarivanju prevencije nasilja u -koli moffe da se zasniva na informisanju roditelja o preventivnim aktivnostima -kole, ali i na uklju ivanju roditelja u proces njihovog planiranja i realizacije. Analizom programa za-tite u enika od nasilja prikupljali smo podatke o zastupljenosti sve tri mogu nosti u e- a roditelja (informisanje, planiranje, realizacija) u ostvarivanju prevencije nasilja i drugih nepofeljnih pona-anja u enika.

Tabela 18. U e- e roditelja u ostvarivanju prevencije nasilja u -koli

| Planirani na ini u e- a roditelja:             | Broj programa za-tite u enika od nasilja |
|--|--|
| informisanje o preventivnim aktivnostima -kole | 21                                       |
| u e- e u realizaciji preventivnih aktivnosti   | 8  |
| u e- e u planiranju preventivnih aktivnosti    | 5  |

Najzastupljeniji na in planiranog u e- a roditelja jeste informisanje roditelja o preventivnim aktivnostima, -to je predvi eno programima za-tite u enika od nasilja u 21 -koli, dok je u e- e roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti zastupljeno u pet, a u realizaciji preventivnih aktivnosti u 8 programa za-tite u enika od nasilja. Na osnovu ovih nalaza, zaklju ujemo da je u e- e roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti zastupljeno u manjem broju programa za-tite u enika od nasilja i da se ovi podaci u zna ajnoj meri razlikuju od podataka koje smo dobili analizom godi-njih planova rada -kola. Ta razlika proizilazi iz injenice da smo, analizom godi-njih planova rada -kola, podatke o uklju ivanju roditelja u rad i flivot -kole (i u ostvarivanje njenog preventivnog delovanja) prikupljali analiziraju i programe rada saveta roditelja, odeljenjskog stare-ine, programa saradnje sa porodicom itd. U tim programima nailazili smo na informacije koje ukazuju da su roditelji na odre eni na in uklju eni u prevenciju nasilja i drugih oblika nepofeljnih pona-anja u enika.

U analiziranim programima za-tite u enika od nasilja nismo nai-li na podatke o kori- enju materijalnih i tehni kih 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 školama.

Kada je reč o ostvarivanju uloge stručnjaka i lokalnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada 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. U učenicima 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 nivoi 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 školama, dok je evaluacija ostvarenih efekata planirana u 16 školama. Ovi podaci ukazuju da evaluacija nije dovoljno zastupljena u programima prevencije, tako da u polovini škola nisu predviđeni na nivou škole se ispitivati i pratiti efekti primene preventivnih mera i aktivnosti, dok u dve trećine programa zaštite učenika od nasilja nije planirano na koji način se pratiti i vrednovati proces

realizacije programa. Međutim, i u programima zaštite u kojima je planirana evaluacija programa, ona se svodi na izvođenje učenika (učenika iz škole), roditelja (saveta roditelja) i nastavnika o ostvarivanju programa ili na praćenje realizacije preventivnih i interventnih aktivnosti i evaluaciju programa bez definisanih namena na koje se ta evaluacija vrši. Samo se u pojedinim školama planira evaluacija realizacije programa na osnovu zapisnika, izveštaja, anketa učesnika i korisnika preventivnih aktivnosti.

Takođe, učenika i roditelja u evaluaciji programa nije planirano velikim brojem programa zaštite učenika od nasilja. Učenički i roditeljski udružuju u evaluaciji programa kao članovi timova za zaštitu učenika od nasilja. Učenika u evaluaciji realizacije preventivnih mera i aktivnosti predviđeno je programima zaštite učenika od nasilja u dve škole, a njihovo udruživanje u evaluaciji ishoda programa prevencije planirano je u četiri programa zaštite učenika od nasilja. Učenički i predstavnici lokalne zajednice u praćenju i vrednovanju procesa realizacije programa planirano je u četiri škole, dok je njihovo udruživanje u praćenju ostvarenih rezultata nakon primene preventivnih mera i aktivnosti planirano u 6 programa zaštite učenika od nasilja.

Navedeni podaci ukazuju da 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 škole 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 škole 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 –kola (ve ina preventivnih mera i aktivnosti evidentirana je u približno podjednakom broju –kola u oba poduzorka). Izvesne razlike zabelelene su u zastupljenosti pojedinih preventivnih mera i aktivnosti, o emu e biti re i u nastavku.

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

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

| Planirane mere i aktivnosti:   | OP | OP+ŠBN <sup>17</sup> |
|--|----|----------------------|
| u estvovanje u enika u definisanju pravila pona–anja                       | /  | 4                    |
| u estvovanje u enika u planiranju preventivnih aktivnosti                  | 2  | 6                    |
| u estvovanje u enika u radu timova za za–titu u enika od nasilja           | 2  | 5                    |
| u estvovanje roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti                | 1  | 4                    |
| u estvovanje roditelja u radu timova za za–titu u enika od nasilja         | 3  | 5                    |
| upoznavanje roditelja sa –kolskim pravilima                                | 3  | 6                    |
| u estvovanje nastavnika u definisanju pravila pona–anja                    | /  | 3                    |
| nadziranje pona–anja u enika   | 9  | 5                    |
| nagra ivanje i pohvaljivanje u enika                                       | 1  | 4                    |
| kori– enje multimedijalnih sredstava u realizaciji preventivnih aktivnosti | 2  | 7                    |
| planiranje na ina na koje e se vrednovati ishodi programa                  | 6  | 10                   |

<sup>17</sup> 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 za-tite u enika od nasilja, u -kolama u kojima se realizuje program <sup>T</sup>kolala bez nasilja planirano je u e- e u enika u formulisanju i preispitivanju pravila pona-anja u etiri -kole, dok planiranje takvog angaflovanja u enika nije zabelefleno u programima za-tite u enika od nasilja u -kolama u kojima se ovaj program ne realizuje. Tako e, u e- e u enika u planiranju preventivnih aktivnosti zastupljenije je u -kolama u kojima se realizuje program <sup>T</sup>kolala bez nasilja, te je u ovim -kolama ono evidentirano u 6 programa za-tite u enika od nasilja, a u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja u e- e u enika u planiranju preventivnih aktivnosti zabelefleno je u dva programa. U -kolama koje svoje preventivno delovanje zasnivaju i na programu <sup>T</sup>kolala bez nasilja, predvi eno je u e- e u enika u radu tima za za-titu u enika od nasilja u pet programa za-tite u enika od nasilja, dok je u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja planirano da u enici budu lanovi tima u dve -kole.

Preventivne mere i aktivnosti koje se odnose na roditelje ne-to su zastupljenije u -kolama u kojima se realizuje program <sup>T</sup>kolala bez nasilja. Tako je upoznavanje roditelja sa pravilima pona-anja u -koli, u e- e roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti i u radu timova za za-titu u enika od nasilja planirano u ne-to ve em broju programa za-tite u enika od nasilja u -kolama u kojima se realizuje program <sup>T</sup>kolala bez nasilja nego u onima ije se preventivno delovanje zasniva na obaveznom programu prevencije. U programima za-tite u enika od nasilja u -kolama u kojima se primenjuje program <sup>T</sup>kolala bez nasilja predvi eno je u e- e roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti u etiri -kole, dok je u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja ono evidentirano u jednoj -koli. Informisanje roditelja o pravilima pona-anja u -koli predvi eno je programima za-tite u enika od nasilja u 6 -kola u kojima se primenjuje program <sup>T</sup>kolala bez nasilja, a u tri -kole u kojima se realizuje samo obavezni program prevencije. Tako e, programima za-tite u enika od nasilja planirano je da predstavnici roditelja budu uklju eni u rad timova za za-titu u enika od nasilja u pet -kola u kojima se realizuje program <sup>T</sup>kolala bez nasilja i u tri -kole u kojima se primenjuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja.

U e- e nastavnika u utvr ivanju pravila pona-anja u -koli zabelefleno je u tri programa za-tite u enika od nasilja u -kolama u kojima se realizuje program <sup>T</sup>kolala bez

nasilja, dok ova vrsta učenja nastavnika u radu i flivotu 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 flivota 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.

Na ini realizacije preventivnih aktivnosti koji preovlađuju 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 u enika 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 škole ukazuju da je u četiri škole 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, u eni kog parlamenta i sl.). Prema tome, u 7 godišnjih planova rada škole u kojima se realizuje samo program zaštite u enika od nasilja evidentirano je planiranje u četiri škole 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 u enika od nasilja, što se može objasniti time da smo analizom godišnjih planova rada škole obuhvatili programe rada različitih učenika vaspitno-obrazovnog procesa koji sudeluju u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Slična je situacija i sa učenicima roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti, koje je u programima zaštite u enika od nasilja zastupljenije u školama koje realizuju program "Škola bez nasilja", dok podaci dobijeni analizom godišnjih planova rada škole ukazuju da je u četiri škole roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti predviđeno programima rada značajnih 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 škole ukazuju da je planiranje u četiri škole roditelja u realizaciji preventivnih aktivnosti zastupljenije u godišnjim planovima rada škole koje realizuju samo obavezni program zaštite u enika od nasilja (evidentirano je u 10 godišnjih planova rada ovih škola i u 6 godišnjih planova rada škole koje realizuju program "Škola bez nasilja").

Na kraju, na osnovu prikupljenih podataka koji se odnose na sadržaj razvojnih planova škole, ustanovili smo da pitanja prevencije nepoželjnih ponašanja u 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 u enika 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 –kola), ne možemo zaključivati o bilo kakvoj značajnosti uo enih 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 zavisići 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: Popadi, 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 u timovima 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 dati uvid u 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 na načinu njihove realizacije, kao i o tome da li i na koji način učenicima i roditeljima 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, te kako i sa kojim se suočavaju tokom realizacije preventivnih mera i aktivnosti i mogu im na načinu 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 trafili 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 učenicima u nastavku u njihovom planiranju i realizaciji. Ovakav pristup omogućio nam je da vidimo poređenje 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 vršenja njihovih 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 –kolskoj praksi.

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

| Mere i aktivnosti :  | f   | %      |
|--|-----|--------|
| isticanje pravila pona-anja u –koli  | 148 | 91,4 % |
| upoznavanje roditelja sa pravilima pona-anja u –koli                             | 147 | 90,7 % |
| predavanja o prevenciji zloupotrebe droge i alkohola                             | 143 | 88,3 % |
| informisanje u enika o pravima, obavezama i odgovornostima                       | 143 | 88,3 % |
| predavanja o prevenciji nasilja  | 137 | 84,6 % |
| definisane pravila pona-anja i posledica njihovog kr-enja                        | 137 | 84,6 % |
| upoznavanje roditelja sa pravima, obavezama i odgovornostima u enika i roditelja | 134 | 82,7 % |
| programi razvijanja nenasilnih oblika komunikacije                               | 131 | 80,9 % |
| prufanje podr-ke roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge               | 127 | 78,4 % |
| predavanja o bezbednom kori-enju interneta                                       | 112 | 69,1 % |
| sprovo enje redovnog nadzora pona-anja u enika                                   | 95  | 58,6 % |
| predavanja o zdravom na inu flivota  | 94  | 58,0 % |
| predavanja o –tetnosti pu-enja   | 92  | 56,8 % |
| program razvijanja socijalnih ve-tina u enika                                    | 79  | 48,8 % |
| izrada plana mera i aktivnosti za u enike sa problemima u pona-anju              | 79  | 48,8 % |
| predavanja o reproduktivnom zdravlju   | 74  | 45,7 % |
| nagra ivanje i pohvaljivanje prosocijalnih pona-anja u enika                     | 73  | 45,1 % |
| utvr ivanje rizi nih zona u –kolskoj zgradi i dvori-tu                           | 69  | 42,6 % |

Na osnovu odgovora nastavnika, mofe se konstatovati da su mere kao –to su isticanje pravila pona-anja u –kolskim prostorijama i informisanje roditelja o pravilima pona-anja u –koli najzastupljenije preventivne mere i aktivnosti u –kolskoj praksi. Od 162 nastavnika, 148 (91,4%) navelo je isticanje pravila pona-anja u –kolskim prostorijama, a njih 147 (90,7%) opredelilo se za upoznavanje roditelja sa pravilima

pona-anja u školi kao mera 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 u učenicima 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 mera 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 življenja (58,0%) i čistosti 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, nagradivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja, utvrđivanje rizicnih zona u školskoj zgradi i dvorištu. Ove mere i aktivnosti biralo je manje od 50% nastavnika, s tim što je utvrđivanje rizicnih 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 nagradivanjem). 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 škole 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 aktivnosti 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 škole (16). Takođe, većina nastavnika (82,7%) prepoznaje upoznavanje roditelja sa pravilima, 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 bezbednosti učenika, zdravom načinu života i reproduktivnom zdravlju zabeleženo je u najvećem broju godišnjih planova rada škole, 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 škole (9).

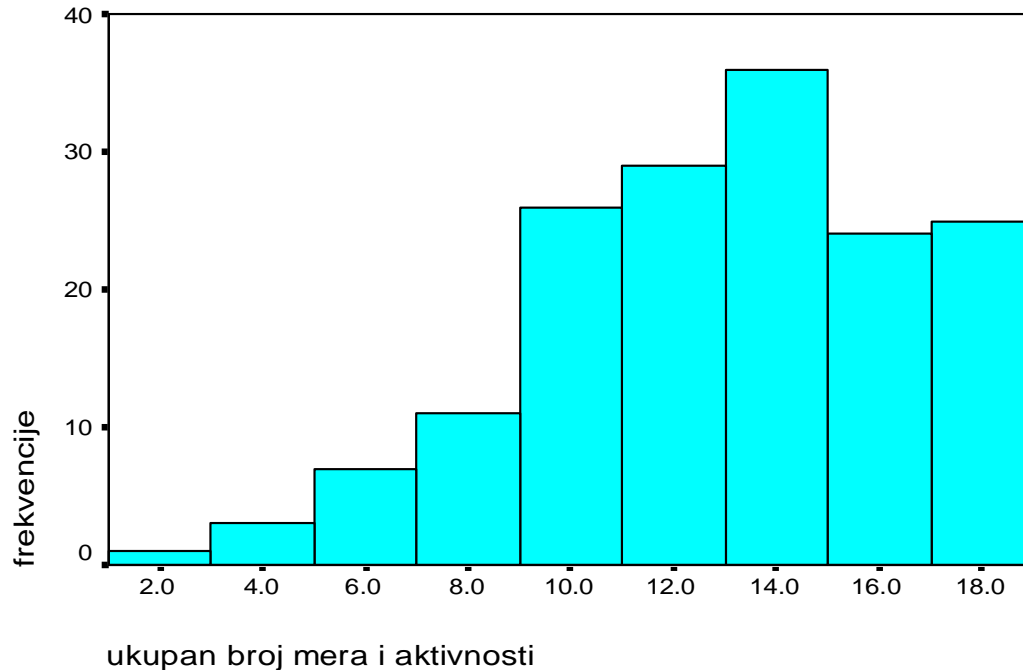
Što se tiče mera usmerenih na organizaciju rada i aktivnosti škole, nagradavanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja evidentirano je u 9 godišnjih planova rada škole, a oko 45% nastavnika smatra da se učenici nagrađuju i pohvaljuju za ispoljena prosocijalna ponašanja. Takođe, prema većini nastavnika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

Nameće 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. Uo ene razlike u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti pokre u odre ena pitanja. Pre svega, postavlja se pitanje da li se u –kolama realizuju aktivnosti koje nisu planirane programskim dokumentima (–to se, po re ima odre enog broja stru nih saradnika, de–ava u –kolskoj praksi) i da li se aktivnosti ija je realizacija predvi ena programskim dokumentima ne ostvaruju u –kolskoj praksi. obja–njenje za ove razlike mofemo prona i u razlikovanju programa –kolskog rada kao dokumenta i kao realnog procesa –kolskog rada. Sa jedne strane najkra e i najjednostavnije re eno, programom kao dokumentom planira se ono –to e se raditi u cilju ostvarivanja vaspitne i obrazovne funkcije –kole. Me utim, nastavne i sve druge –kolske aktivnosti karakteri–e dinami nost i procesualnost (Hebib, 2009), –to mofle rezultirati podvojeno– u –kolske realnosti ó stvarnog flivota –kole i lanova –kolskog kolektiva i one koja je sadrflana u njenim programskim dokumentima. Stoga je u kreiranju programa –kolskog rada vafno polaziti od realnog rada i flivota –kole, kako bi se ostvarila uskla enost programa sa realnim potrebama konkretne –kole i realnim vaspitno-obrazovnim procesom, kao i usagla–enost procesa planiranja i realizacije vaspitno-obrazovnog rada.

Drugo pitanje, koje se ti e u e– a lanova tima za za–titu u enika od nasilja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, otvara dilemu o tome da li je odre eni broj nastavnika, lanova tima, aktivno uklju en u proces planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti u njihovim –kolama. Jer, sti e se utisak da su nastavnici jedne –kole navodili razli ite mere i aktivnosti kao one koje se realizuju u njihovim –kolama. U prilog tome govore podaci do kojih smo do–li izra unavanjem ukupnog broja preventivnih mera i aktivnosti koje se, prema odgovorima nastavnika, realizuju u –kolama. Broj aktivnosti koje su nastavnici evidentirali, kao one koje se realizuju u njihovim –kolama, kre e se u rasponu od dve do osamnaest. Prema odgovoru samo jednog ispitanika u –koli 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 istraflivanja (tabelarni prikaz ovih podataka dat je u prilogu br. 2, tabela 1).

Grafikon 1. Ukupan broj mera i aktivnosti koje se u –kolama realizuju u cilju prevencije nepoželjnih oblika ponašanja u enika



Prema odgovorima nastavnika, prosečan broj preventivnih mera i aktivnosti koje se realizuju u –kolama iznosi  $AS=12,43$  (uz standardnu devijaciju  $SD=3,55$ ). Dok nešto manje od polovine ispitanika (47,5%) smatra da se u –kolama realizuje od 2 do 12 preventivnih mera i aktivnosti, druga polovina (52,5%) navodi da se u –kolama realizuje od 13 do 18 mera i aktivnosti. Na osnovu ovih rezultata, može se konstatovati da se u –kolama 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 –kolama. To nas vraća na postavljeno pitanje o tome da li svi nastavnici, članovi timova za zaštitu u enika od nasilja, zaista učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u njihovim –kolama.

*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 izvorimo 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<br>(85) | OP<br>(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) |
| definisane 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 flivota                                 | 68,2 % (58)    | 46,8 % (36) |
| predavanja o tetnosti pušenja                                       | 64,7 % (55)    | 48,1 % (37) |
| spvođenje 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 rizičnih zona u šk.zgradi i dvorištu                    | 45,9 % (39)    | 39,0 % (30) |
| nagrađivanje 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 –kola (izuzev manjih razlika u zastupljenosti pojedinih preventivnih mera i aktivnosti). U obe grupe –kola, skoro podjednak broj nastavnika naveo je da se u njihovim –kolama u enici 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 –kolska pravila ponašanja itd.

U –kolama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite u enika od nasilja preko 90% nastavnika navodi da se ostvaruje upoznavanje roditelja sa pravilima ponašanja u –koli i da se pravila ponašanja isti u u –kolskim prostorijama. Ove preventivne mere u –kolama u kojima se realizuje program "Škola bez nasilja" zabeležene su u manje od 90% odgovora nastavnika (88% i 89%). Međutim, u –kolama 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 –koli realizuju programi razvijanja nenasilnih oblika komunikacije i rešavanja sukoba; dok su ove mere i aktivnosti u –kolama 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 –tetnosti pružena realizuju se u –kolama koje primenjuju program "Škola bez nasilja", dok u drugoj grupi –kola 47% i 48% nastavnika navodi da se ova predavanja realizuju u njihovim –kolama. Izrada plana mera i aktivnosti za u enike koji ispoljavaju probleme u ponašanju i program razvijanja socijalnih veština u enika javljaju se u preko 50% odgovora nastavnika u –kolama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite u enika od nasilja, a u –kolama u kojima se realizuje program "Škola bez nasilja" one su navedene u manje od 50% odgovora nastavnika.

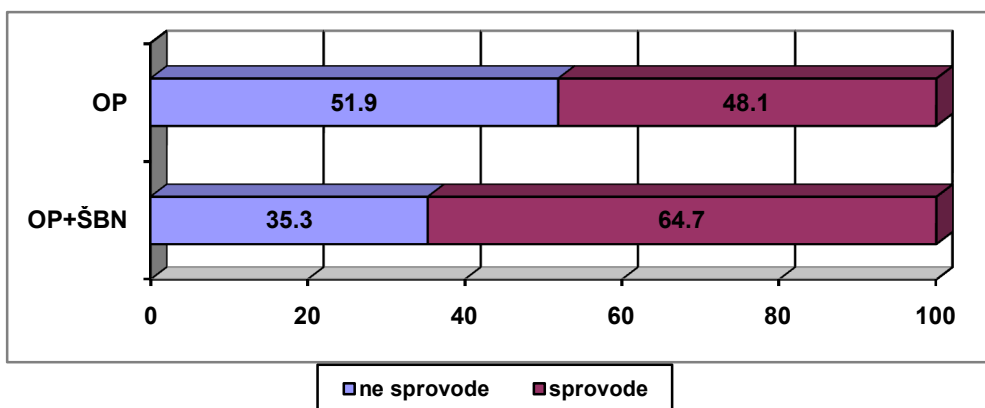
Iz ovih rezultata istraživanja možemo zaključiti da su pojedine preventivne mere i aktivnosti nešto zastupljenije u –kolama u kojima se ostvarivanje prevencije bazira samo na obaveznom programu zaštite u enika od nasilja. Mada bi bilo očekivano da se merama i aktivnostima, kao što su isticanje pravila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

kojima se realizuje program *Škola 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 *Škola 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 *Škola bez nasilja*, 64,7% ili 55 nastavnika navodi da se predavanja o bezbednosti 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 bezbednosti pušenja zastupljenija u školama u kojima se realizuje program *Škola 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.

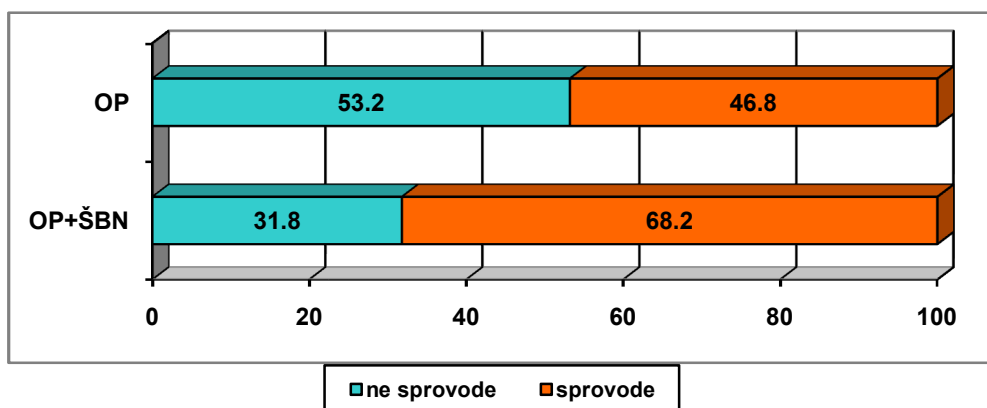
Grafikon 2. Realizacija predavanja o bezbednosti pušenja u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije



U drugom slučaju, u školama u kojima se realizuje program *Škola 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. Prosečan broj mera i aktivnosti koje se realizuju u školama u kojima se primenjuje samo obavezni ili oba programa prevencije

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

*Načini ostvarivanja preventivnih mera i aktivnosti u školskoj praksi.* U teorijskom delu našeg rada govorili smo o potrebi i važnosti preduzimanja različitih preventivnih aktivnosti i oblika rada putem kojih se one realizuju, kao pretpostavci ostvarivanja efektivnijeg preventivnog delovanja škole. Rezultati nekih istraživanja ukazuju da su se neuspešni programi, između ostalog, veoma delom sastojali od predavanja koja su odrasli držali mladima (Popadić, 2009). Imajući u vidu značaj različitih oblika rada u procesu realizacije preventivnih aktivnosti, imali smo nameru da, ispitivanjem nastavnika, prikupimo informacije o načinima na koje se realizuju preventivne aktivnosti u našoj školskoj praksi. Dobijeni rezultati prikazani su u tabeli 24.

Tabela 24. Načini 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 % |

Većina nastavnika navodi da se preventivne aktivnosti realizuju putem predavanja i radionica (94,4% i 84%). Ostali oblici rada, kao što su diskusije i grupni rad, su nešto manje zastupljeni, tako da oko polovine ispitanih nastavnika navodi da se u njihovim školama primenjuju grupni oblici rada i diskusije. Nastavnici su, odgovarajući na pitanje o načinima realizacije preventivnih mera i aktivnosti, pored



zaokruflivanja ponu enih odgovora, imali mogu nost da dopi–u druge oblike rada. Samo nekoliko nastavnika je navelo da se u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti koristi individualni savetodavni rad sa uenicima i roditeljima, vr–nja ko savetovanje, kao i razli iti oblici rada u nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

Da bismo utvrdili da li postoje razlike u na inima na koje se realizuju preventivne aktivnosti u –kolama u kojima se ostvaruje samo obavezni program za–tite u enika od nasilja i u onima koje su uklju ene u program <sup>TN</sup>kola bez nasilja, izvr–ili smo pore enje prikupljenih podataka od strane nastavnika u ove dve grupe –kola. Rezultati ukazuju da ne postoje statisti ki zna ajne razlike u na inima realizacije preventivnih aktivnosti u poduzorcima istraflivanja, osim –to je realizacija radionica ne–to zastupljenija u –kolama u kojima se preventivno delovanje zasniva na obaveznom programu za–tite u enika od nasilja (u ovom slu aju statisti ka razlika je blizu kriterijuma zna ajnosti, na nivou 0,06). Rezultati ove analize predstavljeni su u slede oj tabeli i na osnovu njih moemo konstatovati da se u obe grupe –kola podjednako koriste predavanja, diskusije, grupni oblici rada i radionice u procesu realizacije preventivnih aktivnosti.

Tabela 25. Na ini rada putem kojih se ostvaruju preventivne aktivnosti u –kolama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

| Oblici rada : | OP+ <sup>TN</sup> BN<br>(85) | OP<br>(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 na ine ostvaruju preventivne aktivnosti, namera nam je bila i da ustanovimo koji na ini ili oblici rada su naj e– e zastupljeni u –kolskoj praksi. Nastavnici su, osim zaokruflivanja ponu enih odgovora, imali mogu nost da navedu, odnosno dopi–u neke druge na ine rada koje naj e– e primenjuju u procesu realizacije preventivnih aktivnosti. Kao takve, jedan broj nastavnika je navodio

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

Tabela 26. Naj e– i na 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 eni ki parlament     | 12  | 7,4 %  |
| vannastavne aktivnosti | 6   | 3,7 %  |

Prema re ima nastavnika, naju ustaliji na 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 odeljenske zajednice kao naj e– i oblik rada u procesu ostvarivanja prevencije nepofeljnih pona–anja u enika. Na osnovu ovih rezultata, mofle se smatrati da se savetodavnom radu ne pridaje velika pafnja u postoje oj praksi preventivnog delovanja –kole, mada rezultati mnogih istraflivanja govore da on mofle dati dobre rezultate u procesu identifikacije potreba u enika, posebno onih koji su izlofleni bilo kakvoj vrsti rizika za pojavu nepofeljnih pona–anja (Sheridan & Kratochwill, 2007). Tako e, moglo bi se zaklju iti da delovanje u eni kih tela i organa (vr–nja ki tim, u eni ki parlament i sl.) ne zauzima zna ajno mesto u ostvarivanju preventivnog delovanja –kole, jer je samo 12 nastavnika (7,4%) navelo da se, u cilju ostvarivanja prevencije nepofeljnih pona–anja u enika, –kola u najve oj meri oslanja na aktivnosti u eni kih tela i organa. Kao naj e– i na in realizacije preventivnih aktivnosti, nastavnici su u najmanjem broju navodili vannastavne aktivnosti (3,7%). Mada, za vannastavne aktivnosti ne mofle mo re i da predstavljaju oblik ili na in ostvarivanja preventivnih aktivnosti, jer su one vrsta –kolskih aktivnosti putem kojih mogu da se realizuju razli iti vaspitno-obrazovni sadrfaji, pa izme u ostalog i preventivne aktivnosti. Realizacijom raznovrsnih

vannastavnih aktivnosti u koje je uklju en veliki broj u enika indirektno se ostvaruje preventivno delovanje –kole. Pruflanjem mogu nosti za u estvovanje u vannastavnim aktivnostima, koje podsti u pozitivan razvoj, poja ava se nadzor nad pona–anjem u enika u slobodnom vremenu, smanjuje privla nost neprimerenih sadrflaja i na socijalno prihvatljiv na in zadovoljavaju uzrasne i razvojne potrebe i interesovanja (fiuni -Pavlovi i dr., 2010).

Ovi nalazi istraffivanja ukazuju da u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti dominiraju predavanja i radionice, dok su drugi oblici rada manje zastupljeni u –kolskoj praksi, bar po re ima nastavnika koji su u estvovali u istraffivanju. Interesantan je podatak da nijedan nastavnik nije naveo grupni oblik rada kao naj e– i na in realizacije preventivnih aktivnosti, iako se 50% nastavnika izjasnilo da koristi ovaj oblik rada u tu svrhu. S obzirom na injenicu da nastavnici, osim ponu enih, nisu navodili neke druge na ine rada putem kojih se realizuju preventivne aktivnosti (izuzev malog broja nastavnika koji je naveo u eni ki parlament i vannastavne aktivnosti), postavlja se pitanje da li mofta nastavnici nisu upoznati sa tim da putem pojedinih na ina realizacije nastavnih i vannastavnih aktivnosti mofta da se ostvaruje preventivna uloga –kole, pa ih zato nisu navodili kao takve.

O potrebi i vafnosti primene razli itih preventivnih mera i aktivnosti, kao i raznovrsnih na ina njihove realizacije, govorili smo u teorijskom delu ovog rada. Kao –to smo rekli, primenom razli itih oblika rada (posebno interaktivnih) postiftu se bolji rezultati, jer se ostvaruje (sve)obuhvatniji pristup prevenciji nepofleljnih pona–anja u enika i doprinosi se delovanju na razli itim nivoima prevencije (primenom odgovaraju ih i odabranih mera i aktivnosti koje su uskla ene sa razli itim potrebama u enika).

Nakon dobijenih podataka o oblicima rada putem kojih se naj e– e realizuju preventivne aktivnosti, izvr–ili smo njihovo pore enje s obzirom na to da li se u –kolama realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije (program za–tite u enika od nasilja i TŠkola bez nasilja).

Tabela 27. Naj e- i na ini realizacije preventivnih aktivnosti u –kolama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

|                        | OP+TNBN<br>(85) | OP<br>(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) |
| u eni ki parlament     | 7,1 % (6)       | 7,8 % (6)   |
| vannastavne aktivnosti | 4,7 % (4)       | 2,6 % (2)   |

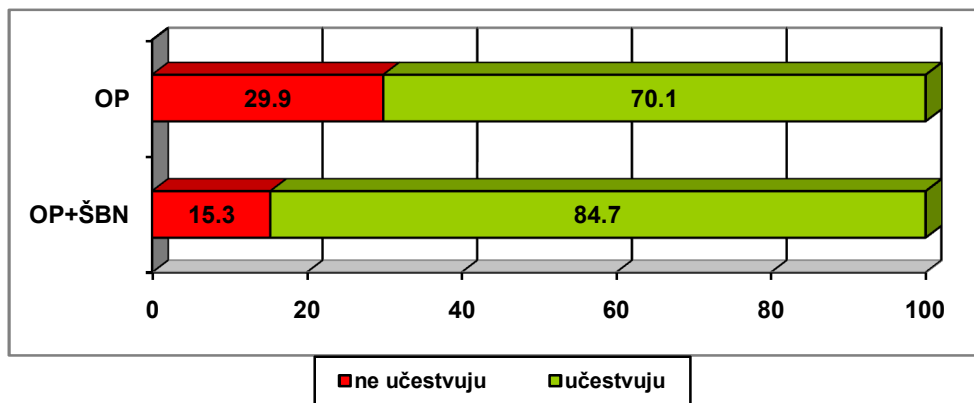
Kao –to se mođe videti u prethodnoj tabeli, naj e- e kori– eni oblici rada putem kojih se realizuju preventivne aktivnosti približno su podjednako zastupljeni u obe grupe –kola, bez obzira na to da li se u njima realizuje samo obavezni program ili i program TNKola bez nasilja (ustanovili smo da ne postoje statisti ki zna ajne razlike u zastupljenosti pojedinih na ina rada u ove dve grupe –kola).

*Učešće učenika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti.* U cilju prikupljanja podataka o u e- u u enika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti u –kolskoj praksi, pitali smo nastavnike o tome da li i na koji na in u enici u estvuju u tom procesu. Ukupno 36 od 162 nastavnika, odnosno 22,2 %, odgovorilo je da u enici ne u estvuju u osmi–ljanju i planiranju mera i aktivnosti kojima je cilj ostvarivanje preventivnog delovanja u njihovoj –koli, dok je 126 ispitanika (77,8 %) dalo pozitivan odgovor. Prema tome, ve ina nastavnika smatra da u enici u estvuju u procesu planiranja preventivnih aktivnosti.

Kako bismo ispitali da li u enici podjednako u estvuju u planiranju preventivnih aktivnosti u –kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za–tite u enika od nasilja i u –kolama koje ostvaruju program TNKola bez nasilja, izvr–ili smo pore enje odgovora nastavnika u ove dve grupe –kola. U –kolama u kojima se realizuje program TNKola bez nasilja 84,7% nastavnika je odgovorilo da u enici u estvuju u planiranju preventivnih aktivnosti, dok je u –kolama koje primenjuju samo obavezni program za–tite u enika od nasilja 70,1% nastavnika zaokruřilo potvrđan odgovor o u e- u

u enika u planiranju ovih aktivnosti. Rezultati ukazuju da je u e– e u enika u planiranju preventivnih aktivnosti zna ajno zastupljenije u –kolama u kojima se ostvaruje program <sup>TM</sup>kola bez nasilja. Na zna ajnost ove razlike ukazuje vrednost hi-kvadrata (4,97), koji je zna ajan na nivou 0,05, te sa 95% pouzdanosti mo flemo zaklju iti da su u enici u –kolama koje u ostvarivanju svog preventivnog delovanja primenjuju i program <sup>TM</sup>kola bez nasilja vi–e uklju eni u proces planiranja preventivnih aktivnosti. Ovi rezultati predstavljeni su u grafikonu 4.

Grafikon 4. U e– e u enika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti



Osim –to su nastavnici odgovarali na pitanje o tome da li u enici u estvuju u planiranju preventivnih aktivnosti, od njih se o ekivalo da navedu na ine na koje u enici u estvuju u procesu planiranja. S obzirom da je ovo pitanje bilo otvorenog tipa, odgovore nastavnika razvrstali smo u odre ene kategorije prema srodnosti sadrflaja. U tabeli 28 prikazano je na koje sve na ine, prema re ima nastavnika, u enici u estvuju u planiranju preventivnih aktivnosti. Najve i broj nastavnika (61,1%) navodi da se u e– e u enika u planiranju preventivnih aktivnosti ostvaruje delovanjem u eni kog parlamenta i vr–nja kog tima. Zatim slede aktivnosti na asovima odeljenjske zajednice i odeljenjskog stare–ine (30,2%), tematske radionice (20,6%) i izno–enje u eni kih ideja i predloga (19,8%). Manje od 10% nastavnika navelo je da u enici u estvuju u definisanju pravila pona–anja i posledica njihovog kr–enja, osmi–ljanju i ure ivanju zidnih panoa i novina, planiranju i realizaciji razli itih –kolskih manifestacija, radu tima za za–titu u enika od nasilja, organizovanju predavanja za u enike.

Tabela 28. Na inima na koje u enicima u estvuju u planiranju preventivnog delovanja –kole  
(N = 126)

| Na inima u enicima :   | f  | %      |
|--|----|--------|
| aktivnosti u enicima kog parlamenta  | 77 | 61,1 % |
| aktivnosti na osnovima odeljenjske zajednice / odeljenjskog stare–inestare–ine | 38 | 30,2 % |
| u enicima u realizaciji tematskih radionica                                    | 26 | 20,6 % |
| iznošenje u enicima njih ideja i predloga                                      | 25 | 19,8 % |
| u enicima u definisanju pravila ponašanja                                      | 11 | 8,7 %  |
| u enicima u radu tima za zaštitu u enicima od nasilja                          | 8  | 6,3 %  |
| u enicima u izradi panoa, zidnih novina i sl.                                  | 8  | 6,3 %  |
| u enicima u planiranju i realizaciji –kolskih manifestacija                    | 4  | 3,2 %  |
| u enicima u realizaciji predavanja   | 7  | 5,6 %  |

Na osnovu ovih nalaza, može se konstatovati da se u enicima u planiranje preventivnih aktivnosti najviše uključuju putem delovanja u enicima organa i zajednica. Kroz delovanje u enicima zajednica, tela i organa u enicima imaju priliku da na jedan legitiman i organizovan način iznesu svoje ideje, predloge, sugestije, primedbe i sl. Na taj način, u enicima uzimaju aktivno učešće u prevenciji nepoželjnih ponašanja, čime se doprinosi efektivnijem ostvarivanju preventivne funkcije –kole.

Da bismo ispitali da li postoje razlike u enicima na koje u enicima u estvuju u planiranju preventivnih aktivnosti u –kolama u kojima se realizuje jedan ili oba programa prevencije (obavezni program zaštite u enicima od nasilja i –kola bez nasilja), uporedili smo podatke koje smo dobili u ove dve grupe –kole. Dobijeni rezultati ukazuju da se i u jednoj i u drugoj grupi –kole u enicima u planiranju preventivnih aktivnosti najviše ostvaruje putem delovanja u enicima tela i organa, kao i putem različitih aktivnosti na osnovima odeljenjske zajednice i odeljenjskog stare–ine. U tabeli 29 može se videti da su i drugi na inima u enicima u planiranju preventivnog delovanja –kole približno podjednako zastupljeni u –kolama, nezavisno od toga da li se u njima primenjuje samo obavezni ili oba programa prevencije.

Tabela 29. Na ini u e- a u enika u planiranju preventivnog delovanja -kole u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije (N = 126)

| Na ini u e- a u enika:   | OP+ <sup>T</sup> BN<br>(72) | OP<br>(54)  |
|--|-----------------------------|-------------|
| delovanje u eni kog parlamenta, vr-nja kog tima                      | 59,7 % (43)                 | 63,0 % (34) |
| aktivnosti na asovima odeljenjske zajednice i odeljenjskog stare-ine | 33,3 % (24)                 | 25,9 % (14) |
| izno-enje u eni kih ideja i predloga                                 | 20,8 % (15)                 | 18,5 % (10) |
| u e- e u realizaciji tematskih radionica                             | 16,7 % (12)                 | 25,9 % (14) |
| u e- e u definisanju -kolskih pravila                                | 9,7 % ( 7)                  | 7,4 % ( 4)  |
| u e- e u izradi panoa, zidnih novina                                 | 8,3 % ( 6)                  | 3,7 % ( 2)  |
| u e- e u radu tima za za-titu u enika od nasilja                     | 5,6 % ( 4)                  | 7,4 % ( 4)  |
| u e- e u realizaciji predavanja                                      | 5,6 % ( 4)                  | 5,6 % ( 3)  |
| u e- e u planiranju i realizaciji -kolskih manifestacija             | 2,8 % ( 2)                  | 3,7 % ( 2)  |

Primenom statističkih mera zaključivanja, ustanovili smo da nema statistički značajnih razlika u zastupljenosti pojedinih oblika u e- a u enika u -kolama u kojima se realizuje jedan ili oba programa prevencije. Prema tome, može se zaključiti da su svi navedeni na ini u e- a u enika u planiranju preventivnih aktivnosti u približno jednakoj meri zastupljeni i u -kolama u kojima se realizuje obavezni program zaštite u enika od nasilja i u -kolama u kojima se, pored obaveznog, primenjuje i program <sup>T</sup>škola bez nasilja.

Na osnovu ovih rezultata istraživanja, može se konstatovati da veliki broj nastavnika smatra da se u e- e u enika u planiranju preventivnih aktivnosti ostvaruje delovanjem njihovih organa, tela i zajednica. Ovakvi nalazi ukazuju da su u enici, prema iskazima više od polovine ispitanih nastavnika, aktivno uključeni u -kolski rad i život, ali i u sam proces prevencije nepoželjnih ponašanja. Aktivno u e- e u enika u vaspitno-obrazovnom procesu smatra se važnom pretpostavkom uspostavljanja pozitivnog odnosa u enika prema školi, koji predstavlja značajan zaštitni inilac 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, Kranfleli Tavra, prema: Bašić, 2009).

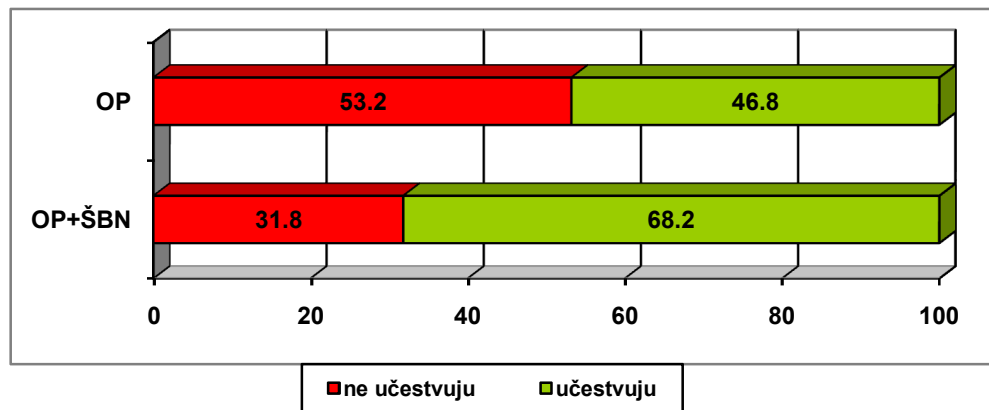
*Učešće roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti.* Uključivanje svih značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada, a ne samo učenika, u rad i život škole predstavlja značajnu pretpostavku efektivnog ostvarivanja prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Saradnjom i partnerstvom 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 (Bašić, 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, učesnici 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 učesnika 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 učesnika roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti u ove dve grupe škola. Pouzdano možemo zaključiti, na osnovu odgovora nastavnika, da se roditelji više



uključuju u proces planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti u učionama u kojima se realizuje program "Škola bez nasilja" nego u učionama koje ostvaruju samo obavezni program prevencije i u kojima je učestvovalo znatno manje roditelja. U učionama roditelja u planiranju preventivnih aktivnosti predstavljeno je u grafikonu 5.

Grafikon br. 5 Učestvovalo roditelja u planiranju preventivnih mera i aktivnosti



Kada je reč o tome na koji način roditelji učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, više 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 pružanje podrške uspešnijem ostvarivanju njihove vaspitne uloge (po reči ima nastavnika, i roditelji određuju njihova zanimanja, relevantnih za teme koje se obrađuju, povremeno održavaju predavanja).

četvrtina ukupnog broja ispitanih nastavnika smatra da roditelji učestvuju u planiranju preventivnih mera i aktivnosti putem iznošenja predloga i ideja na roditeljskim sastancima, a petina njih navodi da roditelji svoje učestvovalo ostvaruju preko svojih predstavnika u timovima za zaštitu učenika od nasilja. Nešto manji broj nastavnika (17%) rekao je da roditelji učestvuju u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika putem individualnih savetodavnih razgovora sa odeljenjskim starešinama, tako što se na taj način obavestavaju o uspehu i ponašanju njihove dece, ali im se pruža i podrška u vaspitnom procesu. Veoma mali broj nastavnika smatra da je učestvovalo roditelja u organizaciji školskih manifestacija vid njihovog učestvovalo u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti (oko 6%).

Tabela 30. Na inima na koje roditelji učestvuju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti (N = 94)

| Na inima u kojima 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 na inima u kojima roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti dominira u kojima 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 u kojima roditelja govori 24,5% nastavnika). Osim ove vrste u kojima roditelja u proces planiranja i realizacije preventivnih aktivnosti, za većinu drugih navedenih na inima uključivanja roditelja u ostvarivanje preventivnog delovanja škole (predavanja, radionice, savetodavni razgovori), ne možemo reći da predstavljaju oblike njihovog participativnog u kojima 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 u kojima roditelja u planiranju i realizaciji ovih aktivnosti u školama u kojima se realizuje samo obavezan ili oba programa prevencije.

Tabela 31. Na in i na koje roditelji u estvuju u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u –kolama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

| Na in i u e– a roditelja :                                     | OP+ <sup>T</sup> BN<br>(58) | OP<br>(36)  |
|--|-----------------------------|-------------|
| delovanje saveta roditelja                                     | 50,0 % (29)                 | 66,7 % (24) |
| u estvovanje u realizaciji predavanja i radionica              | 34,5 % (20)                 | 25,0 % ( 9) |
| izno–enje predloga i ideja na roditeljskim sastancima          | 22,4 % (13)                 | 27,8 % (10) |
| u estvovanje u radu tima za za–titu u enika od nasilja         | 20,7 % (12)                 | 19,4 % ( 7) |
| individualni savetodavni razgovori                             | 17,2 % (10)                 | 16,7 % ( 6) |
| u estvovanje u planiranju i realizaciji –kolskih manifestacija | 8,6 % ( 5)                  | 2,8 % ( 1)  |

Rezultati dati u tabeli 31 pokazuju da se u obe grupe –kola roditelji na približno isti na in i u približno istoj meri uklju uju u planiranje i realizaciju preventivnih mera i aktivnosti. Da bismo ispitali da li, izme u –kola u kojima se realizuje samo obavezan ili oba programa prevencije, postoje statisti ki zna ajne razlike u zastupljenosti pojedinih na ina u e– a roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti, primenili smo statisti ke mere zaklju ivanja (hi-kvadrat). Nisu na ene statisti ki zna ajne razlike u pogledu na ina na koje roditelji u estvuju u ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona–anja u –kolama u kojima se primenjuje samo obavezni program za–tite u enika od nasilja i –kolama u kojima se, pored obaveznog, realizuje program <sup>T</sup>kola bez nasilja.

U obe grupe –kola, 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 –kola, oko 20% nastavnika procenjuje da roditelji u estvuju u radu tima za za–titu u enika od nasilja, –to bi zna ilo da, pored svih preporuka o vafnosti u e– a roditelja u ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona–anja, oni nisu dovoljno uklju eni u taj proces. O nedovoljnom u e– u roditelja u radu ovog tima govore i ranije izneti podaci koji se odnose na analizu programskih dokumenata –kole, a ukazuju da su roditelji lanovi tima u jednoj etvrtini –kola obuhva enih istraflivanjem. U e– e roditelja, odnosno njihovog predstavnika u radu tima za za–titu

u enika od nasilja jeste važno, s obzirom da se na taj način ostvaruje njihovo legitimno uključivanje u preventivno delovanje škole, što ne znači i da i drugi način 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, što daje potpuniji uvid u njihove potrebe i/ili probleme u odgajanju njihove dece, kao i u različite moguće nastave njihovog angažovanja u prevenciji nepoželjnih ponašanja u enika.

### **3.2. Stavovi nastavnika o važnosti različitih preventivnih mera i aktivnosti**

Polazeći od toga da su stavovi nastavnika prema potrebama, moguće i pretpostavkama ostvarivanja preventivnog delovanja škole važna osnova njihove posvećenosti ovom zadatku, smatrali smo korisnim da ispitamo njihove stavove koristeći i 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 (Bašić, 2009), te smo pomenutu skalu stavova konstruisali tako da se tvrdnje sadržane u njoj odnose na različite moguće nastave i potrebe uključivanja u enika, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice u ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja u enika.

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 u enika, roditelja i lokalne sredine smatraju značajnim u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja u enika. Takođe, veliki broj nastavnika smatra da je njihovo lično učešće u planiranju preventivnih aktivnosti, kao i stručno usavršavanje nastavnika, važno za njihovo zalaganje i efektivnije delovanje u prevenciji nepoželjnih ponašanja u enika u školi (93,8% nastavnika smatra važnim i veoma važnim svoje učešće u planiranju preventivnih aktivnosti, a njih 88,87% smatra važnim i veoma važnim stručno usavršavanje nastavnika).

Prema rezultatima prikazanim u tabeli 32, nastavnici najviše značaj u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika pridaju učenika u identifikaciji poželjnih i nepoželjnih ponašanja (AS=4,62) i definisanju pravila ponašanja u školi (AS=4,58). Takođe, nastavnici smatraju da je važno da učenici iznose mišljenje o postojenosti i predlažu nove aktivnosti u školi (treći rang, AS=4,49). Zatim slede tvrdnje koje se odnose na važnost upoznavanja roditelja sa organizacijom rada i flivota škole (AS=4,46) i učenika nastavnika u planiranju preventivnih mera i aktivnosti (AS=4,42). Na šestoj rang poziciji (AS=4,40) nalazi se učenika u definisanju nagrada i sankcija; a na sedmom mestu nalaze se aktivnosti putem kojih učenici učestvuju u rešavanju problema učenika i ponašanja i stručno usavršavanje nastavnika (ove dve preventivne mere dele VII i VIII rang). Takođe, nastavnici smatraju važnim učenika lokalne zajednice u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti, kao i učenika značajnih subjekata (nastavnika, učenika, roditelja i predstavnika lokalne zajednice) u praćenju i evaluaciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Interesantan je podatak da 52,5% nastavnika smatra veoma važnim, a 37,7% važnim, učenika u utvrđivanju nagrada i sankcija za poželjna i nepoželjna ponašanja učenika, dok analizom programskih dokumenata ni u jednoj školi nije evidentirano učenika u njihovom definisanju.

Nastavnici kao najmanje značajne i važne mere i aktivnosti procenjuju učenika 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 označio kao veoma važne i važne (45% i 35%).

Tabela 32. Stavovi nastavnika o važnosti preventivnih mera i aktivnosti (N=162)

| Tvrdnje:  | min. | mak. | AS   | SD   | Rang     |
|---|------|------|------|------|----------|
| U enici treba da u estvuju u definisanju pofeljnih i nepofeljnih pona-anja  | 2    | 5    | 4,62 | 0,58 | I        |
| U enici treba da u estvuju u definisanju pravila u -koli  | 1    | 5    | 4,58 | 0,63 | II       |
| Vafno je da u enici daju mi-ljenje o postoje im, kao i da iniciraju nove aktivnosti u -koli   | 3    | 5    | 4,49 | 0,55 | III      |
| Roditelje treba upoznati sa organizacijom rada i flivota -kole  | 2    | 5    | 4,46 | 0,68 | IV       |
| U e- e nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti vafno je sa aspekta njihovog zalaganja da se one -to uspe-nije realizuju             | 2    | 5    | 4,42 | 0,65 | V        |
| U enici treba da u estvuju u definisanju nagrada i sankcija   | 1    | 5    | 4,40 | 0,74 | VI       |
| U enici treba da u estvuju u re-avanju problema u u enju i pona-anju  | 2    | 5    | 4,33 | 0,68 | VII-VIII |
| Stru no usavr-avanje nastavnika vafno je za razvijanje njihovih kompetencija i efektivnije u e- e u preventivnim aktivnostima -kole         | 1    | 5    | 4,33 | 0,79 | VII-VIII |
| U pra enju ostvarenih rezultata preventivnog delovanja -kole treba da u estvuju nastavnici, u enici, roditelji i predstavnici lok.zajednice | 1    | 5    | 4,31 | 0,81 | IX       |
| Lokalna zajednica treba da prufla stru nu podr-ku -koli u procesu planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti                   | 1    | 5    | 4,25 | 0,84 | X        |
| Roditelji treba da u estvuju u realizaciji mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja -kole                 | 1    | 5    | 4,10 | 0,84 | XI       |
| Roditelji treba da u estvuju u planiranju mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja -kole                  | 1    | 5    | 4,09 | 0,89 | XII      |

Ukoliko uporedimo podatke o stavovima nastavnika prema pomenutim merama i aktivnostima, do kojih smo do-li u -kolama u kojima se realizuje obavezni program za-tite u enika od nasilja i u -kolama koje primenjuju i program T<sup>M</sup>kola bez nasilja,

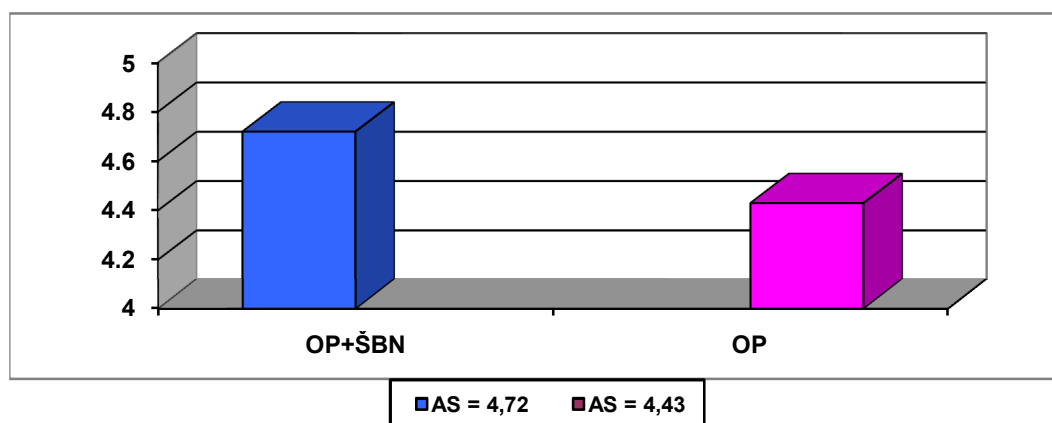
dobijamo rezultate koji pokazuju da je na ena samo jedna statisti ki zna ajna razlika izme u ove dve grupe –kola u pogledu nastavni kih stavova o vafnosti tvrdnji koje se ti u u e– a u enika, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice u ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona–anja.

Tabela 33. Stavovi nastavnika o vafnosti preventivnih mera i aktivnosti u –kolama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

| Tvrdnje:   | OP+ <sup>T</sup> BN<br>(85) |      | OP<br>(77) |      | t-test i<br>zna ajnost<br>razlika |
|--|-----------------------------|------|------------|------|-----------------------------------|
|  | AS                          | SD   | AS         | SD   |                                   |
| U enici, zajedno sa nastavnicima, treba da u estvuju u definisanju pravila u –koli   | 4,72                        | 0,53 | 4,43       | 0,70 | t = 3,00<br>(nivo 0,01)           |
| U enici, zajedno sa nastavnicima treba da u estvuju u identifikaciji pofeljnih i nepofeljnih pona–anja                                   | 4,64                        | 0,57 | 4,60       | 0,59 | t = 0,41<br>(nije zna ajno)       |
| Vafno je da u enici daju mi–ljenje o postoje im, kao i da iniciraju nove aktivnosti u –koli  | 4,53                        | 0,55 | 4,45       | 0,55 | t = 0,87<br>(nije zna ajno)       |
| Roditelje treba upoznati sa organizacijom rada i flivota –kole   | 4,47                        | 0,73 | 4,45       | 0,62 | t = 0,15<br>(nije zna ajno)       |
| U enici treba da u estvuju u utvr ivanju nagrada i sankcija  | 4,39                        | 0,79 | 4,42       | 0,69 | t = 0,23<br>(nije zna ajno)       |
| U enici treba da u estvuju u razmatranju i re–avanju problema u u enju i pona–anju   | 4,36                        | 0,72 | 4,29       | 0,63 | t = 0,74<br>(nije zna ajno)       |
| U e– e nastavnika u planiranju prev.akt. vafno je za njihovo zalaganja da se aktivnosti –to uspe–nije realizuju                          | 4,36                        | 0,70 | 4,48       | 0,58 | t = 1,14<br>(nije zna ajno)       |
| U pra enju ostvarenih rezultata prev. delovanja –kole treba da u estvuju nastavnici, u enici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice | 4,31                        | 0,87 | 4,32       | 0,73 | t = 0,15<br>(nije zna ajno)       |
| Stru no usavr–avanje nastavnika vafno je za razvijanje njihovih kompetencija i efektivnije u e– e u prev.akt. –kole                      | 4,26                        | 0,89 | 4,40       | 0,67 | t = 1,15<br>(nije zna ajno)       |
| Lokalna zajednica treba da prufla stru nu podr–ku –koli u procesu planiranja i realizacije prev. mera i aktivnosti                       | 4,20                        | 0,90 | 4,30       | 0,78 | t = 0,74<br>(nije zna ajno)       |
| Roditelji treba da u estvuju u planiranju preventivnih mera i aktivnosti   | 4,06                        | 0,92 | 4,12       | 0,86 | t = 0,42<br>(nije zna ajno)       |
| Roditelji treba da u estvuju u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti  | 4,04                        | 0,85 | 4,18       | 0,82 | t = 1,11<br>(nije zna ajno)       |

Jedina statistički značajna razlika na ena je u slučaju 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 učenicima u definisanju školskih pravila ponašanja. Ova razlika u stavovima nastavnika o važnosti učenika u definisanju pravila ponašanja predstavljena je u grafikonu 6.

Grafikon 6. Stavovi nastavnika o važnosti 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 učenika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole. Ovi rezultati dati su u tabeli 34.



Tabela 34. Stavovi nastavnika o važnosti učenja u enika, nastavnika i roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole

|            | OP+TBN<br>(85) |      | OP<br>(77) |      | t-test<br>i značajnost razlika |
|------------|----------------|------|------------|------|--------------------------------|
|            | AS             | SD   | AS         | SD   |                                |
| učenici    | 26,99          | 2,44 | 26,64      | 2,39 | t = 0,92<br>(nije značajno)    |
| nastavnici | 8,62           | 1,39 | 8,88       | 1,01 | t = 1,35<br>(nije značajno)    |
| Roditelji  | 12,56          | 2,02 | 12,75      | 1,96 | t = 0,60<br>(nije značajno)    |

Prikazani rezultati ukazuju da nema statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o važnosti učenja u enika, nastavnika i roditelja, bilo da se u njihovim školama realizuje samo obavezan program zaštite u enika od nasilja ili da škola ostvaruje i program škole 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 u enika.

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 u enika. Nešto 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 učenja u nastavne aktivnosti izdvojilo je 18% nastavnika, dok je zajedničko delovanje

zna ajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada (u enika, nastavnika, roditelja) u ostvarivanju preventivnog delovanja –kole 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 zna ajan doprinos prevenciji nepofeljnih pona–anja u enika mogu dati mere i aktivnosti kao –to su ostvarivanje saradnje sa lokalnom zajednicom, sankcionisanje i nagra ivanje u enika, redovan nadzor pona–anja u enika, upoznavanje roditelja i u enika sa obavezama i odgovornostima, delovanje u eni kog parlamenta i vr–nja kog tima, programi razvijanja nenasilne komunikacije i socijalnih ve–tina u enika, izrada plana mera i aktivnosti za u enike koji ispoljavaju nepofeljna pona–anja. Tako e, samo 4,5% nastavnika veruje da tim za za–titu u enika od nasilja ima veoma vafnu ulogu u preventivnom delovanju –kole.

Tabela 35. Mere i aktivnosti za koje nastavnici smatraju da u najve oj meri doprinose ostvarivanju preventivnog delovanja –kole (N = 155)

| Najefikasnije mere i aktivnosti :  | f  | %      |
|--|----|--------|
| realizacija tematskih radionica i/ili diskusija  | 55 | 35,5 % |
| savetodavni rad sa u enicima   | 42 | 27,1 % |
| saradnja sa roditeljima  | 34 | 21,9 % |
| definisana pravila pona–anja u –koli   | 32 | 20,6 % |
| uklju ivanje u enika u vannastavne aktivnosti  | 28 | 18,1 % |
| realizacija tematskih predavanja   | 27 | 17,4 % |
| zajedni ko delovanje nastavnika, u enika i roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja –kole | 27 | 17,4 % |
| sankcionisanje nepofeljnih pona–anja   | 14 | 9,0 %  |
| delovanje u eni kog parlamenta i vr–nja kog tima   | 13 | 8,4 %  |
| redovan nadzor pona–anja u enika   | 12 | 7,7 %  |
| upoznavanje u enika i roditelja sa pravima i obavezama   | 12 | 7,7 %  |
| izrada plana mera i aktivnosti za u enike koji imaju problema u pona–anju                        | 11 | 7,1 %  |
| nagra ivanje prosocijalnih pona–anja u enika   | 10 | 6,5 %  |
| ostvarivanje saradnja sa lokalnom zajednicom   | 8  | 5,2 %  |
| dosledno sprovo enje vaspitnih i preventivnih mera   | 7  | 4,5 %  |
| razvijanje nenasilne komunikacije i socijalnih ve–tina   | 6  | 3,9 %  |
| organizacija razli itih manifestacija u –koli  | 5  | 3,2 %  |

Upoređujući i ove rezultate istraživanja sa rezultatima drugih istraživanja kojima se ispitala efektivnost različitih mera i aktivnosti u prevenciji nepoželjnih ponašanja u enika, uočava se da se iskustvo nastavnika značajno razlikuje. U stručnoj literaturi se, kao mere koje daju dobre rezultate, pominju treninzi socijalnih veština, poduzimanje u enika 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 u enika (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 učeničke i roditeljske u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti smatra važnim ili veoma važnim (slično je procenjena i važnost učeničke i roditeljske u enika). 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 različitno procenjuju njihovu delotvornost i važnost u ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja u enika 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 u eni kog parlamenta, programi razvijanja nenasilne komunikacije me u u enicima ili odrflavanje tematskih predavanja), te mere i aktivnosti planirane su programskim dokumentima u ve ini -kola. Postavlja se pitanje kakav odnos nastavnici imaju prema ovim aktivnostima i kako se one realizuju ako ih oni ne doffivljavaju kao veoma zna ajne. Sli na je situacija i sa merama koje su namenjene u enicima sa problemima u pona-anju, a odnose se na izradu individualnog plana mera i aktivnosti. Oko polovine ispitanih nastavnika izjasnilo se da se u njihovim -kolama pravi plan mera za ove u enike. Tako e, analizom godi-njih planova rada -kola i programa za-tite u enika od nasilja utvr eno je da je u ne-to manje od polovine -kola planirana izrada individualnog plana mera i aktivnosti za u enike sa problemima u pona-anju. Me utim, samo 7% nastavnika smatra da ova mera zna ajno doprinosi prevenciji nepoffeljnih pona-anja u enika. U stru noj literaturi se esto govori o zna aju individualnih intervencija koje obuhvataju razli ite mere i aktivnosti putem kojih se pomafle u enicima u riziku da prevazi u te-ko e sa kojima se suo avaju (McGuire, 2008; Scott et al., 2010). Izrada individualnog plana mera i aktivnosti, za u enike koji su u riziku ili ispoljavaju probleme u pona-anju, mofle se smatrati veoma zna ajnom za ostvarivanje preventivnog (i interventnog) delovanja.

Na osnovu podataka o merama i aktivnostima za koje nastavnici smatraju da u najve oj meri doprinose prevenciji nepoffeljnih pona-anja u enika, izvr-ili smo pore enje dobijenih rezultata u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja i onima koje su uklju ene u projekat T#kola bez nasilja.

U -kolama u kojima se ostvaruje program T#kola bez nasilja, 40% nastavnika smatra da tematske radionice u najve oj meri doprinose prevenciji nepoffeljnih pona-anja u enika, dok nastavnici u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja najve i zna aj pridaju savetodavnom radu sa u enicima (34,3%). U -kolama u kojima se realizuje program T#kola bez nasilja, kao mere i aktivnosti koje najvi-e doprinose ostvarivanju preventivnog delovanja -kole, slede ostvarivanje saradnje sa roditeljima, savetodavni rad sa u enicima, uklju ivanje u enika u vannastavne aktivnosti, zajedni ko delovanje zna ajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole itd. U -kolama u kojima se ostvaruje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja, nastavnici smatraju da,

osim savetodavnog rada sa uenicima, najve i doprinos prevenciji nepofeljnih pona-anja pruflaju tematske radionice, definisana pravila pona-anja, predavanja i zajedni ko delovanje u enika, nastavnika i roditelja. U -kolama u kojima se realizuje program Tkola bez nasilja nastavnici ne-to ve i zna aj pridaju tematskim radionicama, dok nastavnici u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja zna ajnijim procenjuju definisana pravila pona-anja i savetodavni rad sa uenicima.

Tabela 36. Mere i aktivnosti za koje nastavnici u dve grupe -kola smatraju da u najve o j meri doprinose ostvarivanju preventivnog delovanja -kole (N = 155)

| Najefikasnije mere i aktivnosti :  | OP+TBN (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 uenicima  | 21,2 % (18) | 34,3 % (24) |
| uklju ivanje u enika u vannastavne aktivnosti  | 20,0 % (17) | 15,7 % (11) |
| zajedni ko delovanje nastavnika, u enika i roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole | 17,6 % (15) | 17,1 % (12) |
| realizacija tematskih predavanja   | 16,5 % (14) | 18,6 % (13) |
| definisana pravila pona-anja u -koli   | 15,3 % (13) | 27,1 % (19) |
| delovanje u eni kog parlamenta i vr-nja kog tima   | 9,4 % (8)   | 7,1 % (5)   |
| sankcionisanje nepofeljnih pona-anja u enika   | 8,2 % (7)   | 10,0 % (7)  |
| redovan nadzor pona-anja u enika   | 8,2 % (7)   | 7,1 % (5)   |
| upoznavanje u enika 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 rizi ne u enike  | 5,9 % (5)   | 8,6 % (6)   |
| dosledno sprovo enje vaspitnih i preventivnih mera   | 5,9 % (5)   | 2,9 % (2)   |
| programi razvijanja nenasilne komunikacije i socijalnih ve-tina                                  | 5,9 % (5)   | 1,4 % (1)   |
| delovanje tima za za-titu u enika od nasilja   | 4,7 % (4)   | 4,3 % (3)   |
| organizacija razli itih manifestacija u -koli  | 3,5 % (3)   | 2,9 % (2)   |
| nagra ivanje prosocijalnih pona-anja u enika   | 3,5 % (3)   | 10,0 % (7)  |

Da bismo proverili da li izme u ove dve grupe -kola postoje statisti ki zna ajne razlike u shvatanjima nastavnika o tome koje mere i aktivnosti u najve o j meri

doprinosu prevenciji nepoželjnih ponašanja u enika, primenili smo statističke mere zaključivanja. Nismo našli statistički značajne razlike u proceni nastavnika jedne i drugih škola o efektivnosti različitih preventivnih mera i aktivnosti. Jedino su blizu kriterijuma značajnosti razlike u proceni značajnog savetodavnog rada sa učenicima i definisanih pravila ponašanja u školi, koje nastavnici u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite u enika od nasilja smatraju efektivnijim preventivnim merama nego nastavnici u školama u kojima se primenjuje i program "Škola bez nasilja". Ta nije, već i broj nastavnika u školama u kojima se ostvaruje samo obavezni program prevencije je naveo ove mere kao one koje najviše doprinose ostvarivanju prevencije nepoželjnih ponašanja u enika. Na kraju, možemo konstatovati da nisu utvrđene 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 u enika, 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 u enika ( $AS = 2,26$ ,  $SD = 0,99$ ). 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 u enika (tabela 37).

Tabela 37. Prosečan broj najefektivnijih preventivnih mera i aktivnosti koje navode nastavnici u školama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije

|                               | ukupan broj najefikasnijih mera i aktivnosti |      | Broj Ispitanika |
|-------------------------------|--|------|-----------------|
|                               | AS   | SD   |                 |
| OP+TBN                        | 2,22   | 0,93 | 85              |
| OP                            | 2,30   | 1,05 | 70              |
| t-test = 0,48 (nije značajno) |  |      |                 |

Iako se može pomisliti da ovi podaci, o broju aktivnosti i mera koje nastavnici navode kao najefektivnije u ostvarivanju preventivnog delovanja škole, nemaju velikog značaja za naše istraživanje, oni se mogu tumačiti na različite načine i u odnosu na to procenjivati njihovu važnost. U tom smislu, može se reći da je nešto više od polovine ispitanih nastavnika navelo samo jednu ili dve preventivne mere za koje smatraju da u najvećoj meri doprinose prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika (što znači da ih procenjuju kao efikasne ili efektivne). S obzirom na ovakve nalaze, nameće se pitanje kakav pristup planiranju i realizaciji različitih preventivnih mera i aktivnosti imaju nastavnici, ukoliko za većinu njih smatraju da nisu dovoljno efektivne. Polazeći od važnosti primene raznovrsnih mera i aktivnosti u ostvarivanju preventivnog delovanja škole (ime se, između ostalog, izlazi u susret različitim potrebama učenika i doprinosi otvaranju preventivnog delovanja na univerzalnom, selektivnom i indikovanoj nivou prevencije), ovakvi nalazi mogu ukazivati na određene teškoće u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u školskoj praksi.

### 3.3. Mišljenje nastavnika o teškoćama u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti

Na pitanje o teškoćama sa kojima se suočavaju tokom planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti odgovor nije dalo pet nastavnika (3,1%), dok 38 nastavnika (24,2%) smatra da nema teškoća u ostvarivanju preventivnih mera i aktivnosti. Ovo pitanje je, takođe, bilo otvorenog tipa, te smo odgovore nastavnika grupisali u određene kategorije na osnovu srodnosti sadržaja.

Najveći broj nastavnika (40%) naveo je da teško je u ostvarivanju preventivnog delovanja –kole proizilaze iz nezainteresovanosti roditelja za saradnju i njihovog nedovoljnog angažovanja u vaspitno-obrazovnom radu i rešavanju u nekih problema. Zatim slede teško je koje se tiče u prostorne i vremenske organizacije rada –kole (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 proistići 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 učenikima daje previše prava, a nastavnici su obespravljani itd.).

Tabela 38. Teško je nastavnicima u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti

(N=157)

| Teško je u planiranju i sprovođenju preventivnih aktivnosti | f  | %      |
|---|----|--------|
| nezainteresovanost roditelja                                | 64 | 40,8 % |
| vremenska i prostorna organizacija rada –kole               | 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 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 pojava u izuzetno teških uslova 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 izvan njihovog delokruga, nameće se pitanje koliko se oni osećaju obaveznim i odgovornim da ulažu napore da se teško je prevaziđe 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 teškoću u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, dok je 25,2% navelo dve poteškoće, 10,1% tri i 3,4% četiri teškoće, a samo jedan nastavnik (0,8%) naveo je pet poteškoća. U proseku, nastavnici su navodili jednu ili dve teškoće 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 teškoćama 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. Te-ko e u nastavnika u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije (N = 157)

| Te-ko e u planiranju i sprovo enju preventivnih aktivnosti | OP+ <sup>TM</sup> BN (85) | OP (72)     |
|--|---------------------------|-------------|
| nezainteresovanost roditelja                               | 38,8 % (33)               | 43,1 % (31) |
| vremenska i prostorna organizacija rada -kole              | 18,8 % (16)               | 11,1 % ( 8) |
| nezainteresovanost nastavnika                              | 16,5 % (14)               | 9,7 % ( 7)  |
| nedoslednost u sprovo enju preventivnih mera               | 12,9 % (11)               | 8,3 % ( 6)  |
| nezainteresovanost u enika                                 | 10,6 % ( 9)               | 5,6 % ( 4)  |
| nedovoljna podr-ka lokalne zajednice                       | 9,4 % ( 8)                | 8,3 % ( 6)  |
| preoptere enost nastavnika obavezama                       | 5,9 % ( 5)                | 5,6 % ( 4)  |
| nedovoljno materijalnih sredstava                          | 4,7 % ( 4)                | 2,8 % ( 2)  |
| neadekvatna zakonska re-enja                               | 3,5 % ( 3)                | 4,2 % ( 3)  |
| nedovoljna stru nost i osposobljenost nastavnog kadra      | 3,5 % ( 3)                | 5,6 % ( 4)  |
| lo-i me uljudski odnosi u -kolskom kolektivu               | 2,4 % ( 2)                | 6,9 % ( 5)  |
| nemaju te-ko a   | 20,0 % (17)               | 29,2 % (21) |

Nastavnici, bez obzira na program prevencije koji se u njihovim -kolama realizuje, smatraju da pote-ko e u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole proizilaze iz nezainteresovanosti roditelja i nastavnika, vremenske i prostorne organizacije rada u -koli i nedoslednosti u sprovo enju preventivnih mera i aktivnosti. Lo-i me uljudski odnosi predstavljaju pote-ko u u ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona-anja u enika koja je najmanje zastupljena u odgovorima nastavnika zaposlenih u -kolama u kojima se realizuje program <sup>TM</sup>kola bez nasilja. U -kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja, samo dva nastavnika (2,8%) smatraju da nedostatak materijalnih sredstava predstavlja te-ko u u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole.

Prose an broj te-ko a koje su navodili nastavnici u obe grupe -kola (-kole u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja i -kole u kojima se, pored obaveznog, primenjuje program <sup>TM</sup>kola bez nasilja) iznosi jednu ili dve te-ko e (u oba slu aja  $AS=1,59$ ; s tim -to je u prvom slu aju  $SD=0,98$ , a u drugom  $SD=0,78$ ).

Nastavnici su, osim navo enja te-ko a na koje nailaze u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, imali zadatak da izdvoje te-ko e za koje smatraju da im zadaju najvi-e problema u radu. Pet nastavnika nije odgovorilo na ovo pitanje (3,1%). Ponovo se kao najzastupljenija pojavljuje pote-ko a koja se odnosi na nezainteresovanost roditelja, te oko 37% nastavnika smatra da im to predstavlja najve u te-ko u. Na drugom mestu, po u estalosti javljanja u odgovorima nastavnika, nalazi se vremenska i prostorna organizaciju rada u -koli (10,8), a na tre em mestu nezainteresovanost u enika (8,9%). Ostale pote-ko e, koje nastavnici smatraju veoma oteflavaju im faktorom u ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona-anja u enika, pojavljuju se u odgovorima manje od 7% nastavnika, dok se oko 24% nastavnika izjasnilo da nema pote-ko a u realizaciji preventivnih aktivnosti koje bi izdvojio kao najve e. Za veoma mali broj nastavnika, najve e pote-ko e predstavljaju lo-a koordinacija i saradnja u esnika vaspitno-obrazovnog rada (2,5%) i lo-i me uljudski odnosi (3,8%). Ovi rezultati predstavljeni su u tabeli 40.

Tabela 40. Najve e te-ko e nastavnika u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti (N = 157)

| Najve e te-ko e u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti           | f  | %      |
|--|----|--------|
| nezainteresovanost roditelja   | 58 | 36,9 % |
| vremenska i prostorna organizacija rada -kole                                | 17 | 10,8 % |
| nezainteresovanost u enika   | 14 | 8,9 %  |
| neadekvatna zakonska re-enja   | 11 | 7,0 %  |
| nezainteresovanost nastavnika  | 10 | 6,4 %  |
| nedoslednost i nesistemati nost u realizaciji preventivnih mera i aktivnosti | 10 | 6,4 %  |
| nedovoljna podr-ka lokalne zajednice   | 9  | 5,7 %  |
| nedovoljno materijalnih sredstava  | 9  | 5,7 %  |
| preoptere enost nastavnika obavezama   | 8  | 5,1 %  |
| lo-i medjuljudski odnosi u -kolskom kolektivu                                | 6  | 3,8 %  |
| lo-a koordinacija i saradnja u esnika v-o rada                               | 4  | 2,5 %  |
| nemaju te-ko a   | 38 | 24,2 % |

Kao najve u pote-ko u, 73% nastavnika navelo je jednu pote-ko u u svom radu, 21,8% nastavnika navodilo je dve, a 5% nastavnika izdvojilo je tri najzna ajnije pote-ko e u ostvarivanju preventivnog delovanja. U proseku, nastavnici su navodili jednu ili dve pote-ko e (AS=1,32; SD=0,57).

Kada se uporede nalazi o najve im pote-ko ama koje su izdvojili nastavnici zaposleni u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja i u -kolama koje primenjuju program <sup>T</sup>kola bez nasilja, dolazi se do slede ih rezultata. Nastavnici i jednih i drugih -kola, kao najve u te-ko u u ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona-anja u enika, navode nezainteresovanost roditelja za saradnju i njihovo nedovoljno angaflovanje u vaspitno-obrazovnom radu. Na drugom mestu se u -kolama u kojima se realizuje program -kola bez nasilja nalaze te-ko e koje proisti u iz nezainteresovanosti nastavnika i u enika, a u -kolama u kojima se ostvaruje samo obavezni program nastavnici su izdvojili nezainteresovanost u enika. U -kolama u kojima se realizuje program <sup>T</sup>kola bez nasilja slede te-ko e koje se odnose na nedoslednost u sprovo enju preventivnih mera i aktivnosti, neadekvatna zakonska re-enja, nedostatak materijalnih sredstava, nedovoljno podr-ke lokalne zajednice; a u -kolama u kojima se realizuje samo obavezni program za-tite u enika od nasilja sledi neadekvatna podr-ka lokalne zajednice, neadekvatna zakonska re-enja, vremenska i prostorna organizacija rada u -koli, lo-i me uljudski odnosi itd. Iako su evidentirane manje razlike u zastupljenosti pojedinih pote-ko a u ove dve grupe -kola (-to se mofle videti u tabeli koja sledi), nismo na-li statisti ki zna ajne razlike me u 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+TŠBN<br>(85) | OP<br>(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 regulacija  | 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 u procesu 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 školama bez nasilja 20% nastavnika izjasnilo da nema poteškoća koje se mogu smatrati najizraženijim uticajnim 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 školama 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 ( $t$ -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 i 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 dati 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 istraffivanja zaključili smo da nagrađivanje učenika nije dovoljno zastupljeno u školskoj praksi).

Tabela 42. Mogu i na ini unapre ivanja preventivnog delovanja –kole (N=158)

| Predlozi nastavnika:   | f  | %      |
|--|----|--------|
| zajedni ko delovanje zna ajnih subjekata v-o rada                      | 26 | 16,5 % |
| kvalitetnija saradnja sa lokalnom zajednicom                           | 25 | 15,8 % |
| organizovanje radionica, diskusija i predavanja za u enike             | 24 | 15,2 % |
| kvalitetnija saradnja sa roditeljima                                   | 21 | 13,3 % |
| stru no usavr–avanje nastavnika  | 19 | 12,0 % |
| raznovrsne vannastavne aktivnosti                                      | 14 | 8,9 %  |
| kontinuirana realizacija preventivnih aktivnosti                       | 11 | 7,0 %  |
| dosledno sankcionisanje nepofeljnih pona–anja                          | 10 | 6,3 %  |
| organizovanje obrazovnih programa za roditelje                         | 10 | 6,3 %  |
| ja anje vaspitne uloge –kole   | 10 | 6,3 %  |
| promene zakonskih re–enja  | 7  | 4,4 %  |
| organizacione promene  | 7  | 4,4 %  |
| nagra ivanje prosocijalnih pona–anja u enika                           | 6  | 3,8 %  |
| pove anje broj stru nih saradnika                                      | 4  | 2,5 %  |
| spvo enje redovnog nadzora u enika                                     | 3  | 1,9 %  |
| upoznavanje roditelja i u enika sa pravima, obavezama i odgovornostima | 2  | 1,3 %  |
| ne znaju, neodlu ni, nekompetentni                                     | 25 | 15,8 % |

Kao mogu e na ine unapre ivanja preventivnog delovanja –kole, 63,4% nastavnika je navelo jedan predlog, 27,6% nastavnika dalo je dva, a tri, etiri ili pet predloga iznelo je 8,9% nastavnika. U proseku je svaki nastavnik izneo jedan ili dva predloga (AS=1,49; SD=0,75).

Ispituju i da li program prevencije koji se realizuje u –koli ima odre eni uticaj na shvatanja nastavnika o mogu nostima i na inima unapre ivanja preventivnog delovanja –kole, uporedili smo podatke dobijene u –kolama koje svoje preventivno delovanje zasnivaju na obaveznom programu za–tite u enika od nasilja i –kolama koje su uklju ene u projekat Tškola bez nasilja. U tabeli 43 prikazani su ovi rezultati koji ukazuju da nastavnici i u jednim i u drugim –kolama sli no procenjuju na koji na in je mogu e pobolj–ati preventivno delovanje –kole.

Tabela 43. Mogu e na ine unapre ivanja preventivnog delovanja u –kolama u kojima se realizuje samo obavezni ili oba programa prevencije (N = 158)

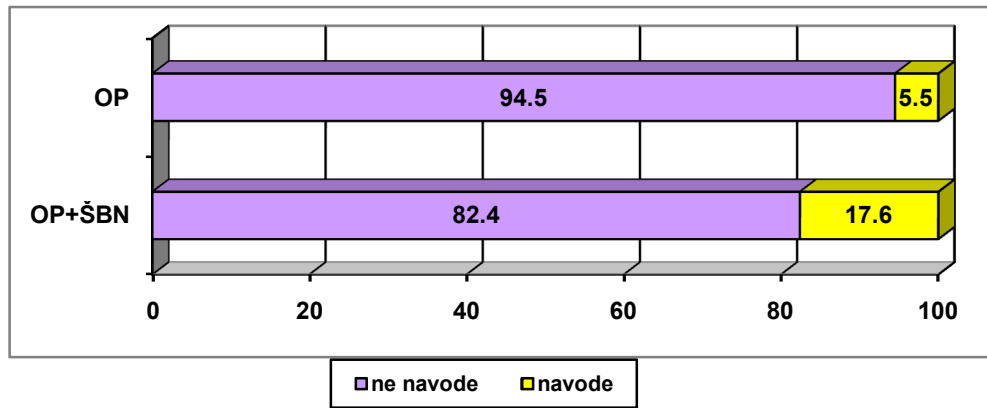
| Predlozi nastavnika:   | OP+ <sup>TM</sup> BN<br>(85) | OP<br>(73)  |
|--|------------------------------|-------------|
| stru no usavr–avanje nastavnika  | 17,6 % (15)                  | 5,5 % ( 4)  |
| organizovanje radionica, diskusija i predavanja za u enike             | 16,5 % (14)                  | 13,7 % (10) |
| zajedni ko delovanje u enika, 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 nepofeljnih pona–anja                          | 9,4 % ( 8)                   | 2,7 % ( 2)  |
| raznovrsne vannastavne 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 re–enja  | 4,7 % ( 4)                   | 4,1 % ( 3)  |
| ja anje vaspitne uloge –kole   | 4,7 % ( 4)                   | 8,2 % ( 6)  |
| organizacione promene  | 3,5 % ( 3)                   | 5,5 % ( 4)  |
| pove anje broja stru nih saradnika                                     | 2,4 % ( 2)                   | 2,7 % ( 2)  |
| upoznavanje roditelja i u enika sa pravima, obavezama i odgovornostima | 2,4 % ( 2)                   | 0,0 % ( 0)  |
| sprovo enje redovnog nadzora u enika                                   | 2,4 % ( 2)                   | 1,4 % ( 1)  |
| nagra ivanje prosocijalnih pona–anja u enika                           | 1,2 % ( 1)                   | 6,8 % ( 5)  |
| ne znaju, neodlu ni, nekompetentni                                     | 17,6 % (15)                  | 13,7 % (10) |

Upore uju i dobijene nalaze, mo fle se konstatovati da su nastavnici u obe grupe –kola sli no procenjivali mogu e na ine unapre ivanja preventivnog delovanja –kole. Jedino su nastavnici zaposleni u –kolama u kojima se primenjuje program <sup>TM</sup>kola bez nasilja u zna ajno ve em broju navodili stru no usavr–avanje kao na in unapre ivanja prevencije nepofeljnih pona–anja u enika. Dok u –kolama u kojima se realizuje program –kola bez nasilja 17,6% nastavnika smatra da se njihovim stru nim usavr–avanjem mo fle unaprediti preventivno delovanje –kole, takvo mi–ljenje ima 5,5% nastavnika koji rade u –kolama u kojima se primenjuje samo obavezan program za–tite u enika od nasilja. Ova razlika je zna ajna na nivou 0,02 ( 2= 5,50). Sa 98% pouzdanosti mo flemo zaklju iti da nastavnici u –kolama u kojima se realizuju oba



programa prevencije u značajno većem broju prepoznaju potrebu za stručnim usavršavanjem u cilju ostvarivanja boljih rezultata u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika.

Grafikon 7. Stručno usavršavanje nastavnika u funkciji unapređivanja preventivnog delovanja škole



U proseku, u obe grupe škole nastavnici su iznosili jedan ili dva predloga za efektivnije ostvarivanje prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. Na ovaj zaključak ukazuju rezultati dati u tabeli 44.

Tabela 32. Prosečan 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 istraffivanja, ukazali smo na one zakonske i podzakonske odredbe kojima se ure uju pitanja ostvarivanja prevencije nepofeljnih pona-anja u enika i na one koje, reguli-u i oblast vaspitanja i obrazovanja, mogu da se indirektno odnose na unapre ivanje preventivne uloge -kole. Analiziraju i programska dokumenta -kole, prikupljali smo informacije o planiranim merama i aktivnostima. Poku-ali smo da ukaflemo na one mere i aktivnosti koje se planiraju i realizuju u -kolskoj praksi u cilju prevencije nepofeljnih pona-anja u enika i one aktivnosti kojima se posredno ostvaruje preventivno delovanje -kole. Na kraju, od nastavnika smo prikupili informacije o realizaciji preventivnih mera i aktivnosti i problemima koji se javljaju u -kolskoj praksi. Analiziraju i zakonska i podzakonska dokumenta, kao i dokumenta koja se razra uju na nivou -kole, i ispituju i nastavnike o pitanjima i problemima ostvarivanja prevencije nepofeljnih pona-anja u enika, nastojali smo da sagledamo ostvarivanje preventivnog delovanja -kole povezuju i ove razli ite nivoe ó normativnu osnovu -kolskog rada i -kolsku realnost.

Sagledavaju i i jedno i drugo, op-ti utisak koji sti emo jeste da u -kolskoj praksi dominira ostvarivanje preventivnog delovanja -kole na jedan indirektan na in, kroz sadrflaje i aktivnosti kojima je primarni cilj postizanje odre enih vaspitnih i obrazovnih efekata. Jedan od osnovnih zadataka -kole jeste da u enici usvoje pofeljna pona-anja koja se zasnivaju na odre enom sistemu vrednosti, mada na osnovu analize programskih dokumenata koja se izra uju na nivou -kole nismo mogli da steknemo utisak da se promovisanju i isticanju razli itih oblika pofeljnih pona-anja pridaje zna ajnija paflnja (izme u ostalog, nagra ivanje kao vaflan vid njihovog podsticanja nije zastupljeno u velikom broju -kola). Poklanjanje ve e paflnje podsticanju i prufanju podr-ke pofeljnim pona-anjima u enika mofle da predstavlja zna ajan potencijal u ostvarivanju preventivnog delovanja -kole.

S obzirom na na-e stavove da se prevencija nepofeljnih pona-anja u enika dobrim delom ostvaruje u okviru celokupnog vaspitnog i obrazovnog rada -kole, ne smatramo spornim preovladavanje aktivnosti kojima primarni cilj nije preventivno

delovanje, iako ono može da se javi kao poželjan efekat njihove realizacije. Ali, mišljenja smo da preventivno delovanje škole, osim toga, zahteva planiranje i realizaciju aktivnosti kojima je primarni cilj prevencija nepoželjnih ponašanja u školi (analizom programa zaštite u školi 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 osvešćivanju 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 jeste se na šta se pristupa aktivnostima koje nisu isplanirane programskim dokumentima i razloga zbog kojeg se aktivnosti koje su planirane ne realizuju. Jedan mogući 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 u 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 u školi.

Da bi planiranje i programiranje preventivnih aktivnosti bilo uspešno, važno je i to koji akteri školskog rada i članovi učenstva u tom procesu. Prema dobijenim rezultatima, aktivno učestvovali u veći broj učenika i roditelja evidentirano je u veoma malom broju škola (uglavnom predstavnici učenstva i saveta roditelja učenstva u planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti). Takođe, pregledom

programskih dokumenata –kole uo ili smo da se pomo dru–tvenih i stru nih institucija u postoje oj praksi svodi na kori– enje kulturnih i sportskih sadrflaja u lokalnoj sredini i odrflavanje tematskih predavanja u –koli od strane stru njaka odgovaraju ih obrazovnih profila, dok se stru njaci iz oblasti prevencije ne uklju uju u proces planiranja preventivnog delovanja –kole. Upravo, stru na podr–ka i pomo relevantnih institucija ili pojedinaca moŕe biti od velike pomo i nastavnicima (i stru nim saradnicima) u procesu planiranja preventivnih mera i aktivnosti. Takva pomo je posebno vafna za planiranje efektivnih intervencija na selektivnom i indikovanom nivou prevencije (pruflanje razli itih nivoa podr–ke u enicima koji su u riziku ili ispoljavaju odre ene oblike nepofeljnih pona–anja nije dovoljno zastupljeno u –kolskoj praksi, te bi ovakva pomo relevantnih stru njaka i institucija mogla da unapredi preventivno delovanje –kole u tom domenu).

Razloge za nedovoljno u e– e zna ajnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa u planiranju preventivnih mera i aktivnosti moŕda moŕemo traffiti u odredbama podzakonskih dokumenata u kojima se u enici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice pominju kao mogu i, ali ne i obavezni lanovi timova za za–titu u enika od nasilja koji ima glavnu ulogu u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti ili u nedovoljnoj osve– enosti svih aktera –kolskog rada i flivota o vafnosti zajedni kog delovanja u cilju postizanja –to boljih preventivnih, vaspitnih i obrazovnih rezultata. Opisano stanje u –kolskoj praksi zahteva pokretanje svih raspolofivih resursa u cilju podsticanja, promovisanja i ostvarivanja zajedni kog delovanja i uklju ivanja zainteresovanih i odgovornih aktera vaspitno-obrazovnog rada u proces planiranja, realizacije i evaluacije preventivne delatnosti –kole. ak je i jedan broj nastavnika prepoznao zajedni ko delovanje klju nih aktera vaspitno-obrazovnog rada –kole kao mogu i na in unapre ivanja njene preventivne funkcije

Jedna od osnovnih pretpostavki aktivnog u e– a, integracije i koordinacije aktivnosti svih zna ajnih subjekata –kolskog rada i flivota jeste njihovo informisanje o problemima prevencije nepofeljnih pona–anja u enika, vafnosti i razli itim mogu nostima njihovog zajedni kog u e– a u procesu ostvarivanja preventivnog delovanja –kole. Pre svega, vafno je stru no usavr–avanje nastavnika i stru nih

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 na nekim istraživanja pokazuju da, u našoj školskoj praksi u cilju realizacije preventivnih aktivnosti namenjenih učenicima, nastavnici najčešće koriste predavanja i radionički tip rada (pri čemu predavanja procenjuju kao najefektivniju metodu), mada bi im ponudnja odgovarajućih programa stručnog usavršavanja moglo pomoći i da sagledaju mogućnosti i prednosti drugih njihovih metoda rada. U prilog ocene o važnosti pouzdatijeg 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 didaktičkih metoda rada 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 u učenicima i roditeljima, a i većina nastavnika (u samo jednoj školi u istraživanju 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 učenicima i njihovim 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 značajnih subjekata vaspitno-obrazovnog rada koji treba aktivno, odgovorno i posvećeno da sudeluju u svim fazama procesa prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. U cilju prevazilaženja postoje ih 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 članova o značaju i mogućnostima ostvarivanja preventivne (i vaspitne) uloge škole. Još jednom ponavljamo, da bi se to postiglo neophodno je informisanje svih značajnih aktera školskog rada i članova o različitim pitanjima vezanim za prevenciju nepoželjnih ponašanja učenika (uzroci nepoželjnih ponašanja, mere koje se mogu preduzeti da bi se sprečilo javljanje nepoželjnih ponašanja, uloga učenika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole, uloga porodice i značaj saradnje sa školom

itd.). Osim informisanja, potrebno je osmišljavanje različitih načina u elenku 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. Tako je, 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 ponašanja 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 spremanju 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 čestina su po samom poimanju, 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 i ona ukazuje njihovu etiologiju 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 proisti iz detetovih individualnih karakteristika, odlika porodičnih odnosa i uslova porodičnog života, uticaja vršnjaka i



obeležja –kolskog rada i flivota. Da bi se delovanje faktora rizika umanjilo ili eliminisalo, važno je identifikovati faktore za–tite koji proizlaze iz pozitivnih uticaja porodice, vr–njaka, –kole, ali i li nih snaga pojedinca koje mu pomažu da prevazi e nepovoljne uslove flivota, tj. delovanje faktora rizika.

U stru noj literaturi, jedan od najzastupljenijih pristupa prevenciji nepofeljnih pona–anja dece i mladih zasniva se na identifikaciji rizi nih i za–titnih inilaca i preduzimanju mera i aktivnosti putem kojih e se slabiti dejstvo rizi nih i ja ati za–titni faktori. Prevencija treba da je usmerena na podsticanje prosocijalnih oblika pona–anja i spre avanje razvijanja razli itih formi neprilago enih i neprihvatljivih pona–anja. U njenom ostvarivanju –kola mođe da ima veoma važnu ulogu. Ona, svojim vaspitnim i obrazovnim radom, ostvaruje i svoje preventivno delovanje. Osim toga, u –koli se mogu planirati i realizovati aktivnosti kojima je osnovni i primarni cilj prevencija odre enih oblika nepofeljnih pona–anja. Tako e, zaposleni (nastavnici, stru ni saradnici), zahvaljuju i svojim profesionalnim kompetencijama, mogu da daju zna ajan doprinos identifikaciji potencijalnih rizika za javljanje nepofeljnih pona–anja kod u enika i za–titnih faktora i, u skladu sa tim, preduzimanju osmi–ljenih, isplaniranih, odmerenih, svrsishodnih preventivnih mera i aktivnosti. T–kola nije uvek u mogu nosti da uti e na negativno dejstvo faktora rizika, ali zato mođe da deluje na ja anje za–titnih faktora u svojoj sredini, tako –to e predstavljati podrđavaju e i podsticajno okruđenje, razvijati flivotne ve–tine u enika koje e im pomo i da se lak–e izbore za razli itim nepovoljnim uticajima tokom svog odrastanja itd.

T–kola svoje preventivno delovanje mođe da ostvaruje kroz razli ite aktivnosti namenjene u enicima, nastavnicima, roditeljima, kojima se podsti e razvijanje i ja anje njihovih kompetencija i doprinosi unapre ivanju njihovih interpersonalnih odnosa, –to se mođe smatrati zna ajnim preduslovom efektivnog ostvarivanja preventivnog delovanja –kole. Aktivno u e– e u enika, nastavnika i roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti, kao i pra enju postignutih rezultata, predstavlja važnu pretpostavku uspe–ne prevencije nepofeljnih pona–anja u enika.

Tako e, kao zna ajna pretpostavka izdvaja se zakonska i programska osnova preventivnog rada –kole kojom se postavljaju temelji i defini–e 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 škole treba da sprovodi u cilju prevencije nepoželjnih ponašanja u enika. 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 u enika zaživela u školskoj praksi nisu dovoljni zakonski i podzakonski propisi i mere, 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. Programski dokumenti koji 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 članova, uključujući i moguće potrebe njihovog aktivnog učestvovanja 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 u enika. 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 u enika.

Polazeći od saznanja koja upućuju na zaključke da škole, kao najvažniji društveni činilac vaspitanja i obrazovanja, raspolaze 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 u enika, tako što smo istraživanje

sproveli na tri nivoa: analiza zakonskih i podzakonskih dokumenta, analiza programskih dokumenata koja se izražuju na nivou škole, ispitivanje mišljenja i stavova nastavnika o ovom problemu. U daljem tekstu izdvojeni su najvažniji 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; afirmativna razvojna, uzrasna 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 budu sadržaj razvojnog plana škole; da program prevencije treba da bude 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 sprečavanja, javljanja, ponavljanja i izbegavanja 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 jeste 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 predviđeni su i aktivnosti važnu ulogu ima tim za zaštitu učenika od nasilja u kojima rad mogu da budu

uklju eni u enici i roditelji. U ovim podzakonskim dokumentima zaposleni u –kolama mogu na i predloge preventivnih mera i aktivnosti.

Ono –to je, tako e, vafno ista i, a –to je u ovim dokumentima izdvojeno kao osnovni cilj preventivnih i interventnih aktivnosti, ti e se prepoznavanja potrebe stvaranja bezbednog i podsticajnog okruflenja za rad i boravak u enika u –koli. Specifi ni ciljevi intervencije i prevencije odnose se na razvijanje i negovanje tolerancije, uvaflavanja i po–tovanja drugih; unapre ivanje kompetencija za nenasilno reagovanje i prepoznavanje razli itih oblika nasilja; uklju ivanje svih intetresnih grupa u proces izrade programa prevencije itd. Postavljanje ovakvih ciljeva smatramo zna ajnim stoga –to jedno takvo okruflenje ó podsticajno, bezbedno, tolerantno, uvaflavaju e ó predstavlja osnovu ostvarivanja preventivnog delovanja –kole.

Analizom programskih dokumenata –kole (razvojnih planova, godi–njih planova rada –kole i programa za–tite u enika od nasilja) do–li smo do slede ih podataka o planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti u –kolskoj praksi.

Najpre, analizom razvojnih planova osnovnih –kola ustanovili smo da su prevashodno planirane mere i aktivnosti koje su usmerene na unapre ivanje kvaliteta nastave i vannastavnih aktivnosti (primena savremenih nastavnih metoda, raznovrsnija ponuda vannastavnih aktivnosti i sl.); uklju ivanje roditelja u rad i flivot –kole i razvijanje partnerskih odnosa sa porodicom; stru no usavr–avanje nastavnika itd. U razvojnim planovima ve ine –kola, prevencija se ne navodi kao jedan od razvojnih ciljeva, niti se u planiranju razli itih mera i aktivnosti pominje ostvarivanje ili unapre ivanje preventivnog delovanja –kole. Samo je u pojedinim razvojnim planovima istaknuta potreba za razvijanjem i unapre ivanjem preventivnih aktivnosti –kole (prevencija razli itih oblika nepofeljnih pona–anja pominje se u pet razvojnih planova –kola).

Iako se unapre ivanjem razli itih segmenata ili podru ja vaspitno-obrazovnog rada –kole doprinosi ostvarivanju njenog preventivnog delovanja, mofle se zaklju iti da planiranje aktivnosti kojima je osnovni ili primarni cilj prevencija nepofeljnih pona–anja u enika nisu dovoljno zastupljene u razvojnim planovima osnovnih –kola.

U godi–njim planovima rada –kola, me u planiranim aktivnostima namenjenim u enicima najvi–e su zastupljena tematska predavanja, aktivnosti kojima je cilj

razvijanje nenasilnih oblika komunikacije i informisanje u enika o njihovim pravima, obavezama i odgovornostima. Tako e, u najve em broju –kola planiraju se raznovrsne vannastavne aktivnosti (slobodne aktivnosti, dru–tveno-koristan rad, delovanje u eni kih zajednica, parlamenta i de jih i omladinskih organizacija). Me utim, u 13 godi–njih planova rada –kola na eni su podaci o planiranju izrade plana mera i aktivnosti za u enike sa problemima u pona–anju. Osim –to se u polovini godi–njih planova –kola ne planira ovakav vid individualizovane podr–ke i pomo i u enicima, kao veoma vaflan nalaz istraffivanja izdvojili bismo injenicu da se preventivne aktivnosti planiraju za sve u enike (na univerzalnom nivou prevencije), dok nisu planirani sadrflaji kojima bi se adekvatnije odgovorilo na potrebe razli itih kategorija u enika. Najzastupljeniji na ini realizacije preventivnih aktivnosti jesu predavanja i radionice, dok su grupni oblici rada, upotreba multimedijalnih sredstava i sl. znatno manje zastupljeni u –kolskoj praksi. S obzirom na to da predavanja pruffaju mogu nost istovremenog obuhvata velikog broja u enika, time se moffe objasniti njihova –iroka primena u ostvarivanju preventivnog delovanja –kole.

Me u aktivnostima namenjenim nastavnicima, koje su usmerene na unapre ivanje njihove stru ne osposobljenosti, dominira stru no usavr–avanje u oblasti primene razli itih didakti ko–metodi kih re–enja u nastavi, dok su ostale teme i oblasti stru nog usavr–avanja, koje smatramo posebno zna ajnim za preventivno delovanje nastavnika (upoznavanje sa razvojnim i uzrasnim karakteristikama u enika i prirodom i mehanizmima razvoja nepoffeljnih pona–anja; osposobljavanje za podsticanje razvoja socijalnih ve–tina u enika i nenasilnih oblika komunikacije), zastupljene u planovima njihovog stru nog usavr–avanja u manjem broju –kola.

U najve em broju godi–njih planova rada –kola planirane aktivnosti namenjene roditeljima jesu savetodavni rad sa roditeljima i razli iti obrazovni programi. To se ti e mera usmerenih na organizaciju rada i flivota –kole, u skoro svim godi–njim planovima rada –kola predvi a se definisanje pravila pona–anja u –koli, mkoja imaju vaflnu ulogu u procesu ostvarivanja prevencije nepoffeljnih pona–anja u enika.

Kada je re o u e–u zna ajnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa u ostvarivanju prevencije nepoffeljnih pona–anja, moffe se zaklju iti da u enici, nastavnici i roditelji mogu biti aktivnije uklju eni u planiranje, realizaciju i evaluaciju preventivnih

mera i aktivnosti. Ovakav zaključak temeljimo na sledećim nalazima. U većini slučajeva u predlaganju i pokretanju različitih aktivnosti planirano je velikim brojem godišnjih planova rada –kole, dok je njihovo učešće u definisanju pravila ponašanja, poželjnih i nepoželjnih ponašanja planirano u manje od polovine godišnjih planova rada –kole, a planiranje uključivanja učenika u proces definisanja nagrada i sankcija za poželjna i nepoželjna ponašanja nije evidentirano ni u jednom godišnjem planu rada –kole. Međutim, osnovni problem leži u tome što u većini ovih aktivnosti uestvuju predstavnici ueni koga parlamenta, tako da za veliki broj slučajeva učenika možemo reći da ne uestvuju aktivno u životu –kole.

Situacija je slična i kada je u pitanju učešće nastavnika i roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja –kole. Planirano je da svi nastavnici uestvuju u planiranju preventivnih mera i aktivnosti samo u jednoj –koli. U svim –kolama predviđeno je da u planiranju ovih aktivnosti uestvuju članovi timova za zaštitu učenika od nasilja, a u 10 –kole planira se učešće odeljenjskih starešina i/ili pojedinih predmetnih nastavnika. U većini slučajeva roditelja u planiranju i realizaciji preventivnih mera i aktivnosti predviđeno je godišnjim planovima rada polovine –kole obuhvatajućih njihovo istraživanje. Ali, u najvećem broju –kole planira se učešće predstavnika saveta roditelja, tako da najveći broj roditelja ne uestvuje u ovim aktivnostima.

Pored toga što se može zaključiti da uenici i roditelji mogu znatno više biti uključeni u proces planiranja i realizacije preventivnih aktivnosti, nedovoljno je zastupljeno i njihovo učešće u evaluaciji ostvarivanja preventivnog delovanja –kole. Kao članovi timova za zaštitu učenika od nasilja, planirano je da uenici uestvuju u evaluaciji procesa realizacije preventivnih aktivnosti u dve –kole, a u četiri –kole u vrednovanju ostvarenih rezultata nakon primene programa zaštite učenika od nasilja. U većini slučajeva roditelja (i predstavnika lokalne zajednice) u evaluaciji procesa realizacije preventivnih aktivnosti planirano je u četiri –kole, a u većini slučajeva u praćenju ostvarenih ishoda u 6 –kole. Inače, evaluacija toka realizacije preventivnih aktivnosti i ostvarenih rezultata zabeležena je u manje od polovine godišnjih planova rada –kole (evaluacija procesa u 8, a ishoda u 10 –kole).

Poređenjem podataka o ostvarivanju preventivne funkcije –kole koje smo dobili analizom godišnjih planova rada –kole 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 (područje avajanje nenasilnim oblicima komunikacije), što potvrđuje da se preventivno delovanje u našoj 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 škole bez nasilja, utvrdili smo da ne postoje bitne razlike u preventivnim merama i aktivnostima koje su u njima planirane.

Na osnovu iskaza nastavnika, možemo 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 čistosti pušenja, 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 u učeni i roditelji informišu o pravima, obavezama i odgovornostima (u programskim dokumentima škola ova vrsta informisanja roditelja planirana je u manje od polovine škola).

Prema rezultatima ima velikog broja nastavnika (77,8%), u učeni u estvuju u planiranju preventivnih aktivnosti najviše putem delovanja u učeni kog parlamenta i delovanja odeljenjskih zajednica. Nešto više od polovine nastavnika smatra da roditelji u estvuju u planiranju preventivnih aktivnosti i to putem delovanja saveta roditelja i organizovanja predavanja i radionica za roditelje.

Ukoliko bismo, na osnovu rezultata istraživajanja, mogli da kašemo da postoji značajna usaglašenost između zahteva i obaveza (u pogledu ostvarivanja preventivnog delovanja škole) koje se putem podzakonskih akata postavljaju pred školom i sadržajaj programskih dokumenata škole, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da između u 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 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 rezultatima 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 i odgovore nastavnika dobijene u školama u kojima se realizuje samo obavezni program zaštite učenika od nasilja i u školama koje, pored obaveznog, ostvaruju program škole 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 unapreivanju preventivnog delovanja škole.

Sagledavajući i dobijene rezultate istraživanja, zaključujemo da integrisani pristup prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika, koji podrazumeva aktivno učestvovanje 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 opsefnih istraživanja naučno zasnovanih i delotvornih programa.

Na osnovu podataka do kojih smo došli u ovom istraživanju, zaključujemo da bi unapreivanje preventivnog delovanja škole moglo ići u nekoliko pravaca. Krupan korak bi bio otkrivanje 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, jer im 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. Unapreivanjem stručnog usavršavanja nastavnika u ovoj oblasti moglo bi se doprineti ne samo efektivnijem planiranju i realizaciji preventivnih aktivnosti, nego i aktivnijem učestvovanju učenika i roditelja, što predstavlja još jedan važan zadatak škole u unapreivanju prevencije nepoželjnih ponašanja učenika.

Na kraju, smatramo važnim da ukazemo 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 opštnu 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 istraflivanju kojim bismo dobili konkretnije odgovore na pitanja o razli itim problemima planiranja i realizacije pojedinih segmenata preventivnog rada -kole. Na kraju, nadamo se da e poku-aj da sagledamo pitanja i probleme ostvarivanja preventivne funkcije -kole dati doprinos razvoju pedago-ke teorije, posebno Tškolske pedagogije, u oblasti prevencije nepoffeljnih pona-anja u enika.

## 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.

Banur, 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.

Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Tiskarska knjiga.

Bear, G. (2010). Discipline: Effective School Practices, National Association of School Psychologists. Retrieved from [www.nasponline.org/.../Effective\\_School\\_Discipline](http://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: Tiskarska 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. & Jolivet, K. (n.d.). Prevention of Antisocial and Violent Behavior in Youth: A Review of Literature. Retrieved 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. & Eccles, 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.

Dejanovi, V. (1999). Participacija mladih ó uvodna razmatranja. U Pe-i, M., Brankovi, B., Tomanovi -Mihajlovi, S. i Dejanovi, 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](http://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-Focused 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? Retrieved from [www.fellegi.hu/files/Essay/Essay\\_Psych\\_4.pdf](http://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 Spasenovi , V. (2011). Zna aj razgranate strukture -kolskih 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 uflbenike i nastavna sredstva.

Institute of Medicine (1994). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. Washington: National Academies Press.

Ivi , I., Pe-ikan A. i Anti , S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivne nastave (učenja)*. Beograd: Institut za psihologiju.

Jensen, E. (1995). *Super nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. 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).



Krnjaji , S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vr-ac: Vi-a -kola za obrazovanje vaspita a.

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.

Lali ó Vu eti , N. i Spasenovi , V. (2007). Nagra ivanje i kafnjanje dece razli itog socijalnog pona-anja. *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 Shool Safety, School Climate and Classroom Management. Retrived from [https:// www.researchgate.net](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, 38661.
- 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. & Bloxson, 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.
- Muffi, 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: Tiskarska knjižnica.
- 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.

Popadi , D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.

Popovi - iti , B. i fiuni -Pavlovi , V. (2005). *Prevenција prestupništva dece i omladine*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Pedago-ko dru-tvo 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](http://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](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/issues/118420)

Roosa, M.W. et al. (2002). Cultural /Ethnic Issues and the Prevention Scientist in the 21<sup>st</sup> 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 trough 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](http://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* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Springer.
- Simonsen, B., Sugai, G. & Negrón, 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 Mirković, S. (2007). Interventni programi razvijanja socijalnih veština u enika. *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...](http://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 ó 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* (2<sup>nd</sup> 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 inUK youth councils. *Childhood*, Vol. 16, No. 4, 535-552.

fiuni -Pavlovi , V. i Kova evi -Lepojevi , M. (ur.) (2010). Uvod: Savremeni pristupi u prevenciji i tretmanu poreme aja pona-anja. U *Prevencija i tretman poreme aja pona-anja (9-38)*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

fiuni -Pavlovi , V., Popovi - iti , B. i Pavlovi , M. (2010). *Programi prevencije poremećaja ponašanja u školi*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

fiuni -Pavlovi , V. i Pavlovi , M. (2013). *Tretman poremećaja ponašanja u detinjstvu i adolescenciji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju i Izdava ki centar ó 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 u enika u školi, molimo Vas da odgovorite na pitanja koja se nalaze u ovom upitniku. Vaši odgovori bi će nam od dragocene pomoći i 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 anonimn.

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 u enika. 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 u enika
- 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 opasnosti pušenja
- f) predavanja o reproduktivnom zdravlju
- g) predavanja o zdravom načinu života
- h) predavanja o bezbednom korišćenju interneta
- i) informisanje u enika o njihovim pravima, obavezama i odgovornostima
- j) definisanje pravila ponašanja i posledica njihovog nepoštovanja
- k) isticanje pravila ponašanja u prostorijama škole (u kladionici, holovima, trpezariji i )

l) nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja učenika

lj) utvrđivanje rizičnih zona (u kojima najčešće dolazi do ispoljavanja nepoželjnih ponašanja učenika) u školskoj zgradi i dvorištu

m) sprovođenje redovnog nadzora učenika, posebno u rizičnim zonama

n) izrada plana aktivnosti i mera za rizične učenike

nj) upoznavanje roditelja sa pravilima ponašanja u školi

o) upoznavanje roditelja sa pravima, odgovornostima i obavezama učenika i roditelja

p) pružanje podrške roditeljima u ostvarivanju njihove vaspitne uloge

r) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Zaokružite načine na koje se realizuju preventivne mere i aktivnosti u Vašoj školi. Možete zaokružiti više odgovora ili navesti druge oblike rada putem kojih se ostvaruju preventivne aktivnosti.

a) predavanja

b) diskusije

c) grupni rad

d) radionice

e) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Navedite načine rada putem kojih se najčešće realizuju preventivne mere i aktivnosti.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Da li učenici učestvuju u osmišljavanju i planiranju mera i aktivnosti kojima je cilj ostvarivanje preventivnog delovanja. Zaokružite odgovarajući odgovor.

DA

NE

Ukoliko je Va–odgovor na prethodno pitanje potvrđan, Molimo Vas navedite na ine na koje se u enici uklju uju uklju uju u proces planiranja preventivnih mera i aktivnosti.

---

---

---

---

4. Da li su roditelji uklju eni u proces planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti. Zaokružite odgovaraju i odgovor.

DA NE

Ukoliko je Va–odgovor na prethodno pitanje potvrđan, molimo Vas navedite na ine na koje su roditelji uklju eni u planiranje i realizaciju preventivnih mera i aktivnosti.

---

---

---

---

5. U slede o j tabeli navedene su tvrdnje koje se odnose na mogu e na ine i pretpostavke ostvarivanja preventivnog delovanja –kole, kao i na u e– e zna ajnih aktera vaspitno-obrazovnog rada u procesu ostvarivanja prevencije nepofeljnih pona–anja u enika.

Molimo Vas da izrazite svoj stav o tome koliko su navedene tvrdnje vafne tako –to ete pored svake zaokrufliti odgovaraju i broj. Brojevi imaju slede e zna enje:

1 = uop–te nije vafno

2 = uglavnom nije vafno

3 = neodlu an sam

4 = vafno je

5 = veoma je vafno

|   | Uopšte nije važno | Nije važno | Neodlučan/a sam | Važno je | Veoma je važno |
|---|-------------------|------------|-----------------|----------|----------------|
| U enici treba, zajedno sa nastavnicima, da u estvuju u definisanju pravila pona–anja u –koli  | 1                 | 2          | 3               | 4        | 5              |
| U enici zajedno sa nastavnicima treba da u estvuju u identifikaciji pofeljnih i nepofeljnih pona–anja   | 1                 | 2          | 3               | 4        | 5              |
| U enici zajedno sa nastavnicima treba da u estvuju u utvr ivanju nagrada i sankcija za ispoljena pofeljna i nepofeljna pona–anja                            | 1                 | 2          | 3               | 4        | 5              |
| U enici treba da u estvuju u razmatranju i re–avanju problema u u enju i pona–anju  | 1                 | 2          | 3               | 4        | 5              |
| Vafno je da u enici daju mi–ljenje i sugestije o postoje im –kolskim aktivnostima, kao i da sami pokre u odre ene aktivnosti                                | 1                 | 2          | 3               | 4        | 5              |
| U e– e nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti u –koli vafno je sa aspekta njihovog zalaganja i nastojanja da se aktivnosti –to uspe–nije realizuju | 1                 | 2          | 3               | 4        | 5              |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| Stručno usavršavanje nastavnika važno je za razvijanje nastavnih kompetencija i efektivnije uče 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 pruži stručnu podršku učenicima u procesu planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Upravljanje ostvarenih rezultata preventivnog delovanja škole treba da učestvuju nastavnici, učenici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



6. Na osnovu Va-eg dosada-njeg iskustva, navedite mere i aktivnosti za koje smatrate da u najve- ojoj meri doprinose ostvarivanju prevencije nepofeljnih pona-anja u enika.

---

---

---

---

7. Navedite te-ko e na koje nailazite tokom planiranja i realizacije preventivnih aktivnosti u Va-ojoj -koli.

---

---

---

---

---

Koje te-ko e možete izdvojiti kao najizraffenije, odnosno kao one koje Vam zadaju najvi-e problema u procesu planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti.

---

---

8. Na koji na in je, prema Va-em mi-ljenju, mogu e unaprediti delovanje -kole u cilju prevencije nepofeljnih pona-anja u enika?

---

---

---

---

---

---

Škola: \_\_\_\_\_

**Evidencioni list za analizu Godišnjeg plana rada škole**

| Planirane preventivne mere i aktivnosti   |  | Planirana učestalost aktivnosti |    |                          |                             | Učesnici /korisnici planiranih mera i akt. |                |   |
|---|--|---------------------------------|----|--------------------------|-----------------------------|--|----------------|---|
|   |  | ne                              | da | redovno/<br>kontinuirano | povremeno<br>/<br>neredovno | prema<br>potrebi                           | svi<br>učenici | grupa<br>učenika sa<br>nepoželjnim<br>ponašanjima |
| Tematska predavanja   | a) različiti oblici nasilja  |                                 |    |                          |                             |  |                |   |
|   | b) bezbedno korišćenje interneta                                     |                                 |    |                          |                             |  |                |   |
|   | c)prevencija upotrebe cigareta, psihoaktivnih supstanci, alkohola... |                                 |    |                          |                             |  |                |   |
|   | c)reproduktivno zdravlje   |                                 |    |                          |                             |  |                |   |
|   | d)zdrav način života   |                                 |    |                          |                             |  |                |   |
|   | e)   |                                 |    |                          |                             |  |                |   |
| 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                                      |  |                                 |    |                          |                             |  |                |   |
| Programi razvijanja socijalnih veština uenika   |  |                                 |    |                          |                             |  |                |   |
| Programi razvijanja nenasilnih i konstruktivnih načina rešavanja sukoba među uenicima |  |                                 |    |                          |                             |  |                |   |
|   |  |                                 |    |                          |                             |  |                |   |

| <b>Realizacija vannastavnih aktivnosti kojima se doprinosi ostvarivanju preventivnog delovanja škole</b>                      | ne | da | redovno/<br>kontinuirano     | povremeno<br>/<br>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   |    |    |                              |                             |               |   |   |                     |
| <b>Preventivne mere i aktivnosti usmerene na nastavnike</b>   | ne | da | redovno/<br>kontinuirano     | povremeno<br>/<br>neredovno | prema potrebi | svi nastavnici  | grupa nastavnika                        | 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 |    |    |                              |                             |               |   |   |                     |
| <b>Preventivne mere i aktivnosti usmerene na roditelje</b>  | ne | da | redovno<br>/<br>kontinuirano | povremeno<br>/<br>neredovno | prema potrebi | svi roditelji   | roditelji uč. sa problemima u ponašanju | -                   |

|  |                    |    |    |                          |                         |               |             |                              |                                    |
|--|--------------------|----|----|--------------------------|-------------------------|---------------|-------------|------------------------------|------------------------------------|
| 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:                            | savetodavn i rad   |    |    |                          |                         |               |             |                              |                                    |
|  | obrazovni programi |    |    |                          |                         |               |             |                              |                                    |
| <b>Preventivne mere i aktivnosti usmerene na organizaciju rada i života škole</b>              |                    | ne | Da | -                        |                         |               |             |                              |                                    |
| Definisana pravila ponašanja i posledice njihovog kršenja                                      |                    |    |    | -                        |                         |               |             |                              |                                    |
| Utvrđene rizične zone u školskoj zgradi i dvorištu   |                    |    |    | -                        |                         |               |             |                              |                                    |
| Planiran nadzor učenika u školskoj zgradi i dvorištu   |                    |    |    | -                        |                         |               |             |                              |                                    |
| Predviđeno nagrađivanje i pohvaljivanje prosocijalnih ponašanja učenika                        |                    |    |    | -                        |                         |               |             |                              |                                    |
| <b>Način ostvarivanja preventivnih aktivnosti usmerenih na učenike, nastavnike i roditelje</b> |                    | ne | Da | -                        | -                       | -             | učenici     | nastavnici                   | Roditelji                          |
| Predavanja, tribine  |                    |    |    | -                        | -                       | -             |             |                              |                                    |
| Diskusije, okrugli stolovi   |                    |    |    | -                        | -                       | -             |             |                              |                                    |
| Grupni oblici rada   |                    |    |    | -                        | -                       | -             |             |                              |                                    |
| Radionice  |                    |    |    | -                        | -                       | -             |             |                              |                                    |
| Upotreba multimedija (film, slika...)  |                    |    |    | -                        | -                       | -             |             |                              |                                    |
| <b>Učešće učenika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole</b>                              |                    | ne | da | redovno/<br>kontinuirano | povremeno/<br>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, formulisanju 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   |                                      |    |                          |                     |               |                |                                 |                     |
| <b>Učešće nastavnika u ostvarivanju preventivnog delovanja škole</b>   | ne                                   | da | redovno/<br>kontinuirano | povremeno/neređovno | prema potrebi | svi nastavnici | grupa nastavnika (članovi Tima) | pojedini nastavnici |
| 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 |    |    |                          |                         |                          |   |   |   |
|---|----------|----|----|--------------------------|-------------------------|--------------------------|---|---|---|
| <b>Učešće roditelja u ostvarivanju preventivnog delovanja škole</b>   |          | ne | da | redovno/<br>kontinuirano | povremeno/<br>neredovno | pre<br>ma<br>potr<br>ebi | svi<br>roditelji<br>(roditeljski<br>sastanci) | predstav<br>nici<br>Saveta<br>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  |          |    |    |                          |                         |                          |   |   | - |
| <b>Učešće lokalne zajednice u ostvarivanju preventivnog delovanja škole</b>   |          | ne | da | redovno/<br>kontinuirano | povremeno/<br>neredovno | pre<br>ma<br>potr<br>ebi | -   | -   | - |
| Pružanje materijalne i tehničke podrške školi   |          |    |    |                          |                         |                          | -   | -   | - |
| Pružanje stručne podrške školi uključivanjem relevantnih stručnjaka u proces planiranja i realizacije programa prevencije |          |    |    |                          |                         |                          | -   | -   | - |
| <b>Evaluacija preventivne delatnosti škole</b>  |          | ne | da | redovno/<br>kontinuirano | povremeno/<br>neredovno | Učesnici                 |   |   |   |
|   |          |    |    |                          |                         | učeni<br>ci              | nastavnici                                    | roditelji/<br>predstavnici<br>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. |                                 |                        |
|--|---------------------------------|----|-----------------|-----------------------|---------------|--|---------------------------------|------------------------|
|  | ne                              | da | redovno (kont.) | povremeno (neredovno) | prema potrebi | svi učenici                                | grupa uč. sa nep. pon.          | pojedinci sa nep. pon. |
| <b>Preventivne mere i aktivnosti usmerene na učenike</b>             |                                 |    |                 |                       |               |  |                                 |                        |
| Tematska predavanja  |                                 |    |                 |                       |               |  |                                 |                        |
| Podučavanje učenika socijalnim veštinama                             |                                 |    |                 |                       |               |  |                                 |                        |
| Podučavanje učenika nenasilnom i konstruktivnom rešavanju sukoba     |                                 |    |                 |                       |               |  |                                 |                        |
| 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                    |                                 |    |                 |                       |               |  |                                 |                        |
| <b>Preventivne mere i aktivnosti usmerene na nastavnike</b>          | 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 veština učenika  |    |    |                 |                       |               |               |   |          |
| Obučavanje nastavnika za podsticanje nenasilnih oblika komunikacije   |    |    |                 |                       |               |               |   |          |
| <b>Preventivne mere i aktivnosti usmerene na roditelje</b>  | 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...) |    |    |                 |                       |               |               |   |          |
| <b>Preventivne</b>  | ne | da | redovno         | Povremeno/            | Prema         | Napomena      |   |          |



|   |    |    |         |              |             |         |            |   |
|---|----|----|---------|--------------|-------------|---------|------------|---|
| <b>mere i aktivnosti koje se odnose na organizaciju rada i života škole</b> |    |    |         | 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.         |    |    |         |              |             |         |            |   |
| <b>Način ostvarivanja preventivnih aktivnosti</b>                           | ne | da | redovno | povr./nered. | pr. potrebi | učenici | nastavnici | Roditelji                               |
| Predavanja, tribine   |    |    |         |              |             |         |            |   |
| Diskusije, okrugli stolovi  |    |    |         |              |             |         |            |   |
| Grupni oblici rada  |    |    |         |              |             |         |            |   |
| Radionice   |    |    |         |              |             |         |            |   |
| Upotreba multimedija (film, slike, pozorište...)                            |    |    |         |              |             |         |            |   |
| <b>Delovanje Tima za zaštitu učenika od nasilja</b>                         | ne | da | redovno | Povr./nered. | Pr. pot.    | učenici | nastavnici | roditelji / predstavnici lok. Zajednice |
| Postojanje, učestalost delovanja i sastav tima                              |    |    |         |              |             |         |            |   |

| <b>Učešće učenika u ostvarivanju prevencije nasilja u školi</b>   | 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 panoa 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   |    |    |         |              |          |                |                                 |                     |
| <b>Učešće nastavnika u ostvarivanju prevencije nasilja u školi</b>  | 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 |    |    |         |              |          |                               |                               |          |
| <b>Učešće roditelja u ostvarivanju prevencije nasilja u školi</b>  | 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   |    |    |         |              |          |                               |                               |          |
| <b>Učešće lokalne zajednice u ostvarivanju prevencije nasilja u školi</b>                                  | 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 |    |    |                        |                       |          |            |   |
| <b>Evaluacija Programa zaštite učenika od nasilja</b>   | ne | da | Redovno (kontinuirano) | Povremeno (neredovno) | Učesnici |            |   |
|   |    |    |                        |                       | učenici  | nastavnici | roditelji/<br>predstavnici<br>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 –estog zadatka istrافivanja

Tabela 1. Ukupan broj mera i aktivnosti koje se realizuju po –kolama u cilju prevencije nepofeljnih oblika pona-anja u enika

| 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-dljučni   | važno je       | veoma važno    |
|---|-------------------|--------------|---------------|----------------|----------------|
| U enici treba, zajedno sa nastavnicima, da u estvuju u definisanju pravila pona-anja u -koli  | 1<br>(0,6 %)      | 0<br>(0,0 %) | 6<br>(3,7 %)  | 52<br>(32,1 %) | 103<br>(63,6%) |
| U enici zajedno sa nastavnicima treba da u estvuju u identifikaciji pofeljnih i nepofeljnih pona-anja   | 0<br>(0,0 %)      | 1<br>(0,6 %) | 5<br>(3,1%)   | 49<br>(30,2 %) | 107<br>(66,0%) |
| U enici zajedno sa nastavnicima treba da u estvuju u utvr ivanju nagrada i sankcija za ispoljena pofeljna i nepofeljna pona-anja                            | 1<br>(0,6 %)      | 2<br>(1,2 %) | 13<br>(8,0 %) | 61<br>(37,7 %) | 85<br>(52,5%)  |
| U enici treba da u estvuju u razmatranju i re-avanju problema u u enju i pona-anju  | 0<br>(0,0 %)      | 3<br>(1,9 %) | 10<br>(6,2 %) | 80<br>(49,4 %) | 69<br>(42,6%)  |
| Vafno je da u enici daju mi-ljenje i sugestije o postoje im -kolskim aktivnostima, kao i da sami pokre u odre ene aktivnosti                                | 0<br>(0,0 %)      | 0<br>(0,0 %) | 4<br>(2,5 %)  | 74<br>(45,7%)  | 84<br>(51,9%)  |
| U e- e nastavnika u planiranju preventivnih aktivnosti u -koli vafno je sa aspekta njihovog zalaganja i nastojanja da se aktivnosti -to uspe-nije realizuju | 0<br>(0,0 %)      | 2<br>(1,2 %) | 8<br>(4,9 %)  | 72<br>(44,4%)  | 80<br>(49,4%)  |
| Stru no usavr-avanje nastavnika vafno je za razvijanje nastavni kih kompetencija i efektivnije u e- e u preventivnim aktivnostima -kole                     | 1<br>(0,6 %)      | 5<br>(3,1 %) | 12<br>(7,4 %) | 66<br>(40,7%)  | 78<br>(48,1%)  |
| Roditelje treba informisati i upoznati sa organizacijom rada i fivota -kole   | 0<br>(0,0 %)      | 5<br>(3,1 %) | 2<br>(1,2 %)  | 68<br>(42,0 %) | 87<br>(53,7%)  |
| Roditelji treba da u estvuju u planiranju mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja -kole                                  | 3<br>(1,9 %)      | 5<br>(3,1 %) | 24<br>(14,8%) | 73<br>(45,1%)  | 57<br>(35,2%)  |
| Roditelji treba da u estvuju u realizaciji mera i aktivnosti u cilju efektivnijeg ostvarivanja preventivnog delovanja -kole                                 | 1<br>(0,6 %)      | 6<br>(3,7 %) | 25<br>(15,4%) | 73<br>(45,1%)  | 57<br>(35,2%)  |
| Lokalna zajednica treba da prufa stru nu podr-ku -koli u procesu planiranja i realizacije preventivnih mera i aktivnosti                                    | 2<br>(1,2 %)      | 4<br>(2,5 %) | 18<br>(11,1%) | 66<br>(40,7 %) | 72<br>(44,4%)  |
| U pra enju ostvarenih rezultata preventivnog delovanja -kole treba da u estvuju nastavnici, u enici, roditelji i predstavnici lokalne zajednice             | 1<br>(0,6 %)      | 4<br>(2,5 %) | 17<br>(10,5%) | 61<br>(37,7%)  | 79<br>(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 Шлић

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 Шлић



Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Зорица Шалић

Број уписа \_\_\_\_\_

Студијски програм \_\_\_\_\_

Наслов рада ВАСПИТНИ РАД У ШКОЛИ У ФУНКЦИЈИ ПРЕВЕНЦИЈЕ НЕПОЖЕЉНИХ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Ментор Проф. др Емина Хебић

Потписани Зорице Шалић

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

ЗШалић

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 ЛОШАНАХА 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.

Змањт