

Прегледни
рад

др Далиборка Р. Поповић¹
Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац



Превенција вршњачкој насиља у школском систему²

Резиме: У оквиру научне литературе школа се описује као институција формалној карактера, један од најзначајнијих трансмисера и чинилаца друштвених утицаја на децу и контролисани агенс социјализације, као основни контекст одрастања и непосредан увод и припрема деце за активно учење у живој друштвеној заједници. Сходно томе, школа веома значајну улогу има и у области учења и развијања просоцијалних вештина, а самим тим и у превенцији вршњачкој насиља. У раду се стога разматра значај и улога школској контекста као система који делује у области превенције вршњачкој насиља, односно улога наставника у функционисању школе као социјалној систему и могућности превенције вршњачкој насиља остваривањем позитивне комуникације и развијањем просоцијалних облика понашања кроз наставу и ваннаставне активности. Резултати анализе наведене теме показују да постоји низ наставних и ваннаставних активности у школи путем којих наставник може да утиче на превенцију вршњачкој насиља (кооперативна настава, радионице, игре улоге, односно секције, трибине, излети, вршњачка едукација и сл.). Пре свега, неопходно је да наставник буде позитиван модел комуникације и понашања, као и креатор такве педагошке климе у школском амбијенту која код ученика изазива осећај слободе, сигурности, поштовања и прихваћености.

Кључне речи: школа, превенција вршњачкој насиља, наставник, настава, ваннаставне активности.

Увод

Функција школе као васпитно-образовне установе огледа се у: усвајању наставних садржаја

¹ daliborka.p76@gmail.com

² Рад потиче из докторске дисертације *Значај сарадње породице и школе у превенцији насиља међу вршњацима*, одбрањена 1.4.2013. године на Филозофском факултету (одсек за Педагогију) у Новом Саду, пред Комисијом у саставу: проф. др Слађана Зуковић (ментор), проф. др Оливера Кнежевић Флорић и проф. др Бранко Јовановић.

од стране ученика у складу са наставним планом и програмом, развијању ставова, уверења, начела, односа према другим вршњацима, учењу социјалних и комуникацијских вештина, развијању индивидуалности, интересовања, односа према знању, науци, друштву и сл. Иако су њени циљеви и исходи позитивно дефинисани, школа понекад може бити и место одакле ученици црпе негативне утицаје који детерминишу њихово неадекватно понашање. Наиме, уколико се ученици

у школи суочавају са неприхватљивим облицима понашања својих вршњака, зависно од узраста, тренутних ставова, поводљивости или потребе за доказивањем, могу и сами усвојити такве облике понашања (Jašović, 2001; Đurić, 1998). Зато Хаурд и Драјдн (Howard & Dryden, 1999) наглашавају важност правовремене идентификације ризичних фактора који доприносе развоју поремећаја у понашању и правовремене превенције у васпитно-образовним установама како би се зауставио њихов даљи развој.

С друге стране, и школа као институција својим захтевима или злоупотребом моћи може вршити насиље над ученицима. Иако оно није увек директно и отворено усмерено према деци, ипак за последицу може имати доживљавање патње и успоравање емотивног развоја деце, што у значајној мери може детерминисати квалитет односа међу вршњацима. Међутим, неки аутори (Ševkušić, Milošević, 2004; Krnjajić, 2002) сматрају да је појава насиља у образовним установама мање производ школе, већ се оно, пренето из породичног и вршњачког окружења, само рефлектује у школском контексту. Наиме, иако се у последње време све чешће дешавају конфликти не само између вршњака већ и између ученика и наставника (који у школу долазе са низом интраперсоналних конфликта), углавном се сматра да је таква ситуација производ разговора и ситуација у породици (Zuković, 2008) или у некој од неформалних група. „То да је наставник ‘испед врата оставио све своје бриге’, само је фраза“ (Каšарог, Vilotijević, 2005: 201). Такав је случај и код ученика, па школа понекад постаје „бојно поље“, на коме свако тражи своја права, угрожавајући при томе туђа и учествујући у креирању атмосфере у којој влада општа нетрпељивост и агресивност.

Школски систем – ризичан и/или протективан фактор вршњачког насиља

Вршњачко насиље, тј. понашање у коме доминирају разноврсни облици агресивних реак-

ција ученика, у највећој мери је резултат васпитања, односно потиче из миљеа у коме дете расте (Olweus, 1993; Bin, 2004). Како се у школи одвија велики број социјалних контаката, постоји опасност да баш неки од њих буду извори агресивног понашања и вршњачких сукоба. С обзиром на то да школу похађају ученици различитих особина и да потичу из различитих социјално-културних окружења, школа мора тежити васпитном деловању у свим аспектима развоја ученика водећи рачуна о његовим индивидуалним карактеристикама, што ће само по себи превентивно деловати на развој конфликтних ситуација.

Школа као системско окружење представља један од најугрожавајућих елемената спречавања развоја агресивног понашања (Savović, 2004; Polovina, 2011). У њој је најпре могуће дијагностиковати потенцијалне жртве и насилнике, открити разноврсне облике вршњачког насиља и предупредити их превентивним деловањем, спречити интервентним мерама, а могуће је и поспешити их неадекватним васпитним поступцима. Дакле, школа је институција од чијег васпитног рада умногоме зависи у ком ће се правцу развијати ученици као личности, да ли ће школа код њих подстицати или превентирати испољавање агесије (Popović, 2010). Квалитетан васпитно-образовни рад се зато истиче као најбољи вид превенције свих облика неприлагођеног понашања, а посебно важна компонента је позитивна комуникација између наставника и ученика (Greenberg & Jennings, 2008). Школа као циљани и рационални облик васпитања и образовања, у оквиру којег индивидуа усваја знања, умења, навике и вредности, делује у складу са друштвеним циљевима и у најбољем интересу сваког појединца (Kostović i sar., 2011). Међутим, девијантности у друштву, које погађају и школу, доводе до сукоба добрих намера и лоших последица школовања. Ниво вршњачког насиља може бити и један од показатеља функционалности школе и квалитета њеног свеукупног рада. С тим у вези намеће се питање у

којој мери школа условљава вршњачко насиље и на које начине може контролисати његову манифестацију? Неки аутори (Solomon et al., 2000) истичу да се у вршњачком насиљу једним делом огледа и девијантна функција школе.

С обзиром на то да често долази до поистовећивања појмова школско насиље и насиље у школи, важно је разграничити их и правити разлику међу њима. Појмовна разграничења су садржана у одређењу да је школско насиље специфично институционално-организационо насиље у једној сфери друштвеног деловања (у сфери васпитања и образовања), а насиље у школи се огледа у специфичном виду друштвеног насиља које се испољава у том деловању посредством девијантне функције школе (Milošević, 2009). Девијантна функција школе је свакако скривена, успутна и није у складу са циљевима васпитања и образовања. Она се огледа у „нормативном, реактивном и вредносном смислу“ (Janković, Pešić, 1988: 9). Наведене девијантности се описују на следећи начин: нормативна девијантност – огледа се у одступању од циљева у зависности од положаја и улога и ученика и наставника; реактивна – у другачијим понашањима, реакцијама и комуникацији у школи и вредносна – доприноси развијању лажних вредности које су у супротности од остваривања универзалних људских вредности конкретног друштва. Из описа девијантности може се констатовати да, уколико постоје прва два облика девијантности, они директно доводе до трећег облика, односно поремећаја вредности, те се посебна пажња мора посветити реактивној улози школе и указати на начине њеног контролисања како не би прерасла у девијантност (Janković, Pešić, 1988).

Квалитетан васпитно-образовни рад који се спроводи у школи, како је већ истакнуто, сам по себи остварује велику улогу у превентивном деловању на насиље међу вршњацима, јер школа има могућност да најтемељније, најсистематичније и најпродуктивније делује на децу у најра-

нијем узрасту. Ангажовањем и подстицањем ученика на активности и задовољавање интересовања, смањује се време и простор за негативне утицаје, а примена разноврсних педагошких мера корективно делује уколико дође до испољавања негативног понашања (Ђорђевић, Враћар, 2006). С друге стране, постоји и низ фактора који могу утицати на појаву насиља у школама, а који потичу из школске средине. То су: нејасна правила понашања у школи, недоследност у примени казни, недостатак осећаја подршке и контроле код ученика и слично. Стога, увођење мера за редовно похађање наставе, корекција радних услова, унапређивање наставног процеса, укључивање ученика у планирање и програмирање школских активности, јачање васпитне улоге и јачање сарадње са родитељима (Роровић, 2012) и друштвеном средином, могу помоћи школи да у потпуности остварује своје педагошке функције, а да, с друге стране, корективно утиче на деловање осталих васпитних фактора (Dunderović i sar., 2009).

Рад наставника зато мора бити базиран на поверењу, уз међусобно уважавање у односу са ученицима, како у процесу наставе, тако и у ваннаставним активностима. „Васпитање је на првом месту свесна делатност, а највећи број наставника није ни свестан чињенице да школске ситуације које сами креирају на часу често представљају изворе агресивног понашања ученика које се помера са изазивача који је социјално неприхватљив објекат напада, на социјално прихватљиве објекте (вршњаке, школску имовину и сл.) и испољава се у школском дворишту, за време одмора или пре и после наставе кроз вербално или физичко агресивно понашање“ (Savović, 2004: 72). Наставници морају то имати у виду, а морају такође настојати да максимално упознају и уважавају своје ученике, што је део превентивног деловања на појаву вршњачког насиља. У прилог томе говоре и резултати испитивања ученика о школским ситуацијама које представљају изворе агресивног понашања, који су показали да се ученици најчешће разбесне у контакту са нас-

тавницима који не држе дату реч, а долазе и сами због нечега бесни на час; не поштују мишљења ученика и поверење које им је ученик указао; не-објективни су приликом процеса вредновања и оцењивања, на шта су ученици изузетно осетљиви и слично (Savović, 2004: 72). Може се закључити да описана понашања наставника настају као резултат недовољног разумевања значаја ових питања и ригидно примењиваних метода рада у настави. Такве и сличне ситуације доводе ученике до посебног емоционалног стања – љутње, беса и раздражљивости – које се код ученика испољава, зависно од индивидуалних карактеристика, у виду: „напетости у мишићима, променама у дисању, бржем лупању срца, влажности дланова, променама на лицу, плакањем, повлачењем и сл., што се често испољава викањем, свађом са вршњацима (померање агресије) или чак физичким насиљем“ (Kostić, 2009: 308).

Могућности превенције вршњачког насиља кроз наставне активности

Васпитно-образовни процес у школи се посматра као интеракцијски однос наставника и ученика, као и самих ученика, који, зависно од нормативног положаја и улога, непосредно размењују утицаје у социјалним ситуацијама у којима се налазе. Остварени интерперсонални односи стварају одређену климу која утиче на свеукупан развој ученика (Porović, 2010; Porović, 2011). У педагошкој литератури се запажа широк опус теоријских и емпиријских радова о постојећој и пожељној комуникацији између наставника и ученика, као и између самих ученика, при чему се указује на њен велики значај у постизању позитивних ефеката васпитно-образовног рада и одређивању правца развоја ученика. Личност наставника и његов свеукупан рад у школи зато су од пресудног значаја, јер „добри наставници су увек представљали најбитнију карику у образовању и васпитању деце

и младих“ (Ševkušić, 2000: 68). Ради остваривања квалитетне комуникације са ученицима у току наставног процеса, веома је важна емпатија наставника, односно заузимање перспективе ученика. На тај начин се у већој мери може остварити отвореност и двосмерност у комуникацији између ученика и наставника, што се рефлектује и на међувршњачке односе и комуникацију. Наиме, наставник својим понашањем пружа модел пожељне комуникације, што може бити значајан предиктор просоцијаних односа.

Поред пожељних особина које треба да поседује сваки наставник: стрпљивост, комуникативност, емпатија, доследност, самоувереност и сл. (Relja, 2006), а за развој правилне интерперсоналне комуникације у настави, истиче се значај троструке улоге наставника (Krnjajić, 1999). Пре свега, наставник мора контролисати дозвољену слободу ученика, затим, имајући у виду да ученици своја интерперсонална искуства граде на основу односа наставник – ученик и ученик – ученик, наставник мора тежити стварању наставне ситуације са понудом реалних и искрених односа и на крају да делује као посредник и катализатор у евентуалним конфликтима, да их каналише у конструктивно решавање сукоба (Krnjajić, 1999).

Развој правилне интеракције између вршњака не само да утиче на развој квалитетнијих интерперсоналних односа већ је веома ефикасно средство унапређивања и когнитивног развоја. Виготски је изградио читаву теорију полазећи од претпоставке да се индивидуални развој не може развити ван социјалног миљеа. Значај његове теорије социокултурног развоја огледа се у наглашавању улога институција социјалног карактера, а првенствено школе која развија индивидуално мишљење. Осим тога, наглашава се и чињеница да су у све више психичке функције интериоризовани социјални односи и да они чине основу социјалне структуре личности. Овакво становиште представља аргумент више

о значају улоге наставника у креирању социјалних односа у школи, пре свега због тога што свеукупни односи у школи знатно одређују индивидуални развој и квалитет каснијих социјалних реакција (према: Ševkušić, 2000).

Враћајући се на проблематику развојних праваца потенцијалних облика агресивног понашања, значајно је приметити да наставник својим свакодневним радом има велике могућности да га предупреди или развије, што потврђује наглашеност школе као институције која је након породице најодговорнија за превенцију агресивног понашања (Роровић, 2011а). Из изложених тврдњи Пијажеа и Виготског, који су подстакли покрет кооперативног учења (према: Ševkušić, 2000), увиђа се значај остваривања просоцијалне интеракције међу ученицима, за коју аутори тврде да је ефикаснија у формирању ставова и понашања, него интеракција ученика са одраслима. Зато наставници током наставног рада треба да теже да у што већој мери подстичу дијалог и дискусију међу ученицима употребом метода које подстичу размену мишљења и удружено разумевање проблема, при чему се узимају у обзир гледишта сваког учесника. Овако организована настава би умногоме допринела и превенцији вршњачког насиља, јер би ученици, уз адекватну подршку наставника, били у прилици да свакодневно увежбавају начине позитивне комуникације праћене поштовањем потреба и осећања својих вршњака и на тај начин учили да аргументовано износе своја мишљења, без увреда и свађа које по правилу касније прерастају у озбиљно обрачунавање.

Након обављеног истраживања о чиниоцима и корелатима социјалних односа међу вршњацима, Славица Шевкушић (2000) у одређивању узрока реаговања и опредељења младих посебно истиче значај утицаја одељенске заједнице. „Од посебног значаја је утицај одељенске заједнице као формалне групе у којој ученици проводе велики део времена, у којој се

одвија процес васпитања и образовања, као и различити видови неформалне комуникације“ (Ševkušić, 2000: 76). Притом је важно имати у виду значај механизма групног живота у школи и фактора који условљавају положај и улогу коју ученик заузима у току социјалне интеракције са другима. У том смислу, значајну пажњу треба обратити на социјално изоловану децу и начине њихове инклузије у одељенски колектив (Kostović i sar., 2011), јер социјална повученост и ниска фреквенција вршњачке интеракције може да укаже на жртву вршњачког насиља или насиља које је дете директно или индиректно доживело од одраслих.

Забрињавајућа је чињеница да је кооперативно учење веома мало заступљено у школама, док је на првом месту фронтални облик рада, што не отвара простор за адекватну вршњачку интеракцију и комуникацију. Наиме, истраживачки подаци (Ivanović, 2001) показују да 94,4% педагога процењује да је фронтални облик рада веома заступљен, а чак 81,1% педагога се изјаснило да је кооперативно учење заступљено мало или нимало, што је на листи облика рада условило његово последње место. Неадекватна комуникација у наставном процесу могла би се унапредити кооперативним учењем које подразумева већу интерактивност међу ученицима, што доприноси просоцијалном развоју. Примена кооперативног учења свакако захтева свеобухватнији наставников приступ планирању и програмирању сценарија наставе, са посебним освртом на развој конструктивне и квалитетне комуникације међу ученицима (Dunderović i sar., 2009).

Анализом наставних планова и програма за основну школу (доступно на: <http://www.mrn.gov.rs/sajt/page.php?page=204>) може се уочити да су у оквиру неких предмета предвиђени садржаји који омогућавају наставницима да у оквиру наставног процеса значајну пажњу посвете тематици вршњачког насиља. То су, пре свега, материји и страни језици, историја, грађанско вас-

питање и верска настава, што свакако не значи да се у оквиру других предмета не могу корелирати предметни садржаји са садржајима који се односе на тематику насиља. Наглашавајући свеукупан значај и улогу наставника у области развоја просоцијалних вредности током наставног процеса, посебно важним се чини указивање на сегмент деловања сопственим примером на ученика. Наиме, деловање наставника у области превенције вршњачког насиља ће бити најефикасније уколико је наставник позитиван модел комуникације и понашања.

Могућности превенције вршњачког насиља кроз ваннаставне активности

Поред кооперативног учења и демократски креиране атмосфере, која је неопходна у оквиру наставе као доминантног облика школског учења, веома велики значај у превенцији вршњачког насиља могу имати и садржаји који су заступљени на часовима одељенског старешине и осталим ваннаставним активностима (секције, друштвено-користан рад, трибине, предавања, излети, екскурзије, вршњачка едукација и сл.), односно начин њихове реализације. Како ваннаставне активности нису обавезне и предодређене за обраду конкретних програмских садржаја који су једнаки за све ученике, ученици одабиром ваннаставних активности већ показују своја интересовања за одређене садржаје и начине њихове реализације, а самим тим истичу и своје јаче стране. Полазећи од наведених карактеристика, програми превенције вршњачког насиља потенцирају реализацију програмских садржаја за ученике управо кроз ваннаставне активности (активности вршњачких тимова, радионице, спортске активности, кутија поверења, трибине, драматизације и сл.). Стога је неопходно размотрити сваки пример добре праксе и имплементирати га у програм ваннаставних активности на почетку школске године. С обзиром на

чињеницу да ваннаставне активности дају слободу наставницима да заједно са ученицима бирају тематику, у оквиру њих је могуће значајно место дати проблематици вршњачког насиља. Наиме, разноврсни облици рада омогућавају да се са ученицима разматра проблем појаве и облика вршњачког насиља, последице, могућности препознавања, начини реаговања, особе којима се може обратити у случају да доживљавају насиље или су само сведоци таквих дешавања и слично. Осим тога, разноврсни облици рада у оквиру ваннаставних активности омогућавају индивидуални приступ раду са ученицима, што поспешује слободу изражавања у оквиру њих, јер су ученици растерећенији будући да их наставници не оцењују. Ефекте педагошког рада могуће је пратити кроз развијена интересовања ученика за учешће у ваннаставним активностима које се баве овом тематиком, чему треба тежити, како би се у што већој мери развијала свест код ученика о вршњачком насиљу као проблему о коме нико не сме и не треба да ћути, без обзира да ли је директан или индиректан учесник. На тај начин би се могло доприносити развијању стратегија адекватног деловања у пољу међувршњачке интеракције.

Полазећи од истог циља, Министарство просвете је израдило *Посебан протокол о заштити ученика од насиља, злостављања и занемаривања*, а у складу са њим школе су обавезне да израде оперативне планове који садрже конкретне активности и њихове реализаторе. У реализацији активности обавезни су да учествују сви запослени у школи, који ће иницирати и ангажовање ученика, пре свега формирањем Школског и Вршњачког тима, који ће вршити едукацију у области превенције вршњачког насиља (*Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, 2009). Досадашња пракса показује да се у школама још увек не посвећује довољно пажње превенцији, што доводи до потребе за интервентним активностима

у конкретним случајевима – када већ дође до насиља (Томић Латинас, Никчевић Милковић, 2009).

Да би се постигла адекватна заштита ученика од насиља, неопходно је поћи од неких уопштених препрека (Нинковић, 2011). Као што је већ наглашено, ученике пре свега треба охрабри-ти да не ћуте уколико су сведоци насиља или знају да некоме прети опасност и да може бити угрожен. Такође, важно је радити на отклањању пред-расуда о тужакању, јер ученици често мисле да ће бити одбачени од стране вршњака уколико гово-ре о овим и сличним сазнањима. Треба осигура-ти да сваки ученик изгради осећај поверења пре-ма макар једном наставнику у школи и охрабри-ти их како се не би плашили последица уколико говоре о нечијим лошим намерама. Сазнања уче-ника могу бити од велике помоћи у обезбеђивању адекватне подршке од стране наставника, јер ће тако „обезбедити подршку наставника засновану на научним образложењима и евалуираним пост-упцима, створити мирно и безбедно окружење и сл.“ (Андевски, 2009: 287–289). Да би ове препо-руке могле бити оствариве у пракси, потребно је да ученици имају висок степен самопоуздања, на чему треба континуирано радити. Од посебног значаја се у том смислу истичу едукативно-пси-холошке радионице као облик ваннаставних ак-тивности, у оквиру којих на најлакши начин уче-ници могу учити основна правила реаговања у конфликтним ситуацијама, савладавање емоција и реакција (посебно љутње и беса), као и активи-рање ученика у креирању атмосфере узајамне то-леранције, разумевања, уважавања, помоћи. На тај начин се креира атмосфера која обезбеђују са-радњу уз поштовање индивидуалности, а уједно се развија и другарство.

Велики значај такође имају и спортске ак-тивности и фер-плеј игра, као и културно-за-бавне манифестације које припремају ученици, јер учешће у њима подразумева поштовање од-ређених правила. Стога је неопходно установи-ти правила понашања на свим нивоима, како у

учионици, тако и на сваком другом месту у шко-ли, али и дисциплинске мере у случају непошто-вања правила, које би се примењивале као ло-гична последица непоштовања правила. Неоп-ходно је нагласити да поштовање правила у ве-ликој мери може бити зависно од начина њихо-вог усвајања. Наиме, уколико се усвоје на демо-кратски начин, учешћем свих ученика, у већој мери ће се поштовати него ако их наметну на-ставници (Томић Латинас, Никчевић Милковић, 2009).

Свакако важан и незаобилазан сегмент у превенцији вршњачког насиља представља и стручно усавршавање наставника (Андековић, 2012), које би садржајно требало да буде усмере-но, како на могућности наставног, тако и на мо-гућности ваннаставног превентивног деловања. Истраживања обављена међу наставницима, о њиховим компетенцијама за превенцију вр-шњачког насиља, показују да они нису довољно компетентни у тој области, чега су и сами свес-ни. Сопствене компетенције за преузимање ак-тивности које би биле у функцији превенције вр-шњачког насиља наставници опажају на следећи начин: 67% наставника сматра да није компе-тентно за превенцију вршњачког насиља, 68,8% наставника не познаје методе превенције, док је само 32,25% наставника присуствовало бар јед-ној едукацији о превенцији вршњачког насиља (Орић, Јурчевић–Лозанчић, 2008). Податак да је све-га трећина наставника учествовала у едукацији за превенцију вршњачког насиља забрињава, тим пре што истраживања (Села–Шайовитз, 2009) показују да постоји значајна корелација између нивоа учешћа у обуци наставника и појаве вр-шњачког насиља, тј. веће учешће наставника у обуци за превенцију вршњачког насиља има за последицу смањење нивоа насилних реакција код ученика. Охрабрује налаз о томе да су на-ставници приправници свесни потребе за струч-ним усавршавањем у овој области, због чега и сами предлажу увођење курсева за наставнике (Nicolaidis et al., 2002), те да су, према процени ученика, наставници приправници посвећенији

ученицима и мотивисанији за реализацију програма превенције (Ђурић, 2008).

Као значајан ресурс за постизање бољих ефеката превентивног деловања у ваннаставним активностима, треба истаћи и улогу породице (Zuković, 2012), што импликује потребу осмишљавања садржаја програма ваннаставних активности које би омогућиле остваривање квалитетне комуникације са родитељима. Оваквим програмима треба да буду обухваћени, како родитељи чија су деца жртве, тако и родитељи починилаца насиља, посебно ако се има у виду чињеница да се школа углавном усредсређује на рад са родитељима чија су деца насилници (Nicolaidis et al., 2002). Значај оваквог приступа поткрепљују и резултати истраживања (Орић, Јурчевић–Lozančić, 2008) које је показало да наставници препознају значај улоге породице и указују на потребу веће укључености родитеља у рад школе, што је једним делом могуће остварити и кроз веће учешће родитеља у ваннаставним активностима.

Закључак

Наставници и школа, иако не врше директно насиље над ученицима, понекад могу креирати ситуације које и те како могу бити извор незадовољства ученика, које се може испољити у виду вршњачког насиља. Педагошка клима зато мора бити креирана тако да се у школском амбијенту ученици осећају сигурно, поштовано, прихваћено, слободно, да се у њему поштују правила и стандарди понашања, потребе и осећања других. Јер, колико ће се вршњачко насиље развијати и у којим све облицима „зависи од тога колико је у конкретном друштву постигнута демократизација образовања, која

Литература

- Andevski, M. (2009). *Prevenција nasilja u školi*. U: Milosavljević, Lj., Jovanović, N. i Stjepanović-Zaharijovski, D. (прir.). *Protivurečности социјализације младих и улога образовања у афирмацији вредности културе мира* (283–291). Ниш: Филозофски факултет.

проистиче из основних демократских поставки које претпостављају да сваки човек има право да буде поштеђен угњетавања и намерног понижавања, како у целини друштвених односа, тако и у интерперсоналним и групним односима у школи“ (Olweus, 1998: 55).

Наставник може имати директан утицај на појаву вршњачког насиља у школи. Наиме, он сам може бити насилан, може уочити насиље и реаговати или остати индиферентан на његову појаву, чиме ће показати какве норме понашања прихвата. Оливеј (Olweus, 1993) сматра да се ефикасно реаговање наставника састоји у сталном надзору ученика и предузимању брзе и директне акције, без игнорисања сумњивих ситуација. Поред директног, изузетно велики значај има наставников индиректан утицај на појаву вршњачког насиља. С обзиром на то да се повољни фактори за развој просоцијалног понашања у школи углавном везују за улогу наставника, посебно је значајно истаћи његов однос према ученицима и настави, као и његово понашање приликом обликовања школске климе. Дакле, испред наставника је стални задатак осмишљавања активности васпитног рада, чији је један од циљева унапређивање просоцијалног понашања ученика, које се може остварити развојем алтруизма, емпатије и осећаја самопоуздања. Такође, треба нагласити да се само фронталним радом, у коме доминира једносмерна комуникација, не може постићи дати циљ и да се вештине просоцијалног понашања најбоље стичу личним учешћем (радионице, симулације, игре улога...). Наставник мора имати то у виду, без обзира да ли примарну превенцију остварује кроз наставу или ваннаставне активности.

- Andelković, A. (2012). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 3, 125–135.
- Bin, A. (2004). *Učionica bez nasilništva*. Beograd: Kreativni centar.
- Dunderović, R., Radovanović I. i Levi S. (2009). *Upravljanje razredom*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Đorđević, Ž., Vračar, M. (2006). Vršnjačka medijacija u školi-program nenasilne komunikacije. *Pedagoška stvarnost*, 5–6, 361–374.
- Đurić, Z. (1998). *Uloga škole u borbi protiv nasilja i droge*. Beograd: Ministarstvo prosvete.
- Đurić, A. (2008). Vrednovanje rada škole: učenik kao ocenjivač. *Povijest u nastavi*, Vol. VI, 12 (2), 195–204.
- Greenberg, L. T., Jennings, P. (2008). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 79, 491–525.
- Howard, S., Dryden, J. (1999). Childhood Resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307–324.
- Ivanović, S. (2001). Vaspitni aspekti savremene škole. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 40–58.
- Janković, I. i Pešić, V. (1988). *Kritika socijalne patologije*. Beograd: Naučna knjiga.
- Jašović, Ž. (2001). *Uloga škole u prevenciji nasilničkog ponašanja učenika*. Beograd: Institut za sociološka i kriminološka istraživanja.
- Kačapor, S. i Vilotijević, N. (2005). *Školska i porodična pedagogija*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
- Kostić, A. (2009). Ljutnja i nasilje u školi. U: Milosavljević, Lj., Jovanović, N. i Stjepanović-Zaharijevski, D. (prir.). *Protivurečnosti socijalizacije mladih i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira* (301–311). Niš: Filozofski fakultet.
- Kostović, S., Zuković, S. i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 3, 406–418.
- Krnjajić, S. B. (1999). Nastava kao interpersonalni odnos. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 31, 29–48.
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, B. (2009). Nasilje u školi i školsko nasilje: susret socijalne patologije i „crne pedagogije“. U: Milosavljević, Lj., Jovanović, N. i Stjepanović-Zaharijevski, D.) *Protivurečnosti socijalizacije mladih i uloga obrazovanja u afirmaciji vrednosti kulture mira* (123–137). Niš: Filozofski fakultet.
- Nicolaides, S., Toda, Y., Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *Br J Educ Psychol*, 72 (1), 105–118.
- Ninković, S. (2011). Uloga nastavnika u prevenciji nasilja u školi. *Pedagoška stvarnost*. 1–2, 83–94.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Opić, S. i Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učenika za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgovorne znanosti*, 1, 181–194.
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović, D. (2010). Partnerstvo porodice i škole kao faktor prevencije vršnjačkog nasilja. *Pedagoška stvarnost*, 1–2, 35–46. Novi Sad.

- Popović, D. (2011). Međuzavisnost delovanja porodice i škole u prevenciji nasilja među decom. *Nastava i vaspitanje*, 1, 116–129. Beograd.
- Popović, D. (2011a). Inicijativa nastavnika za osnaživanje sistema porodica škola u prevenciji vršnjačkog nasilja. U: Polovina, N., Džinović, V. i Bodroža, B. (prir.knjigu rezimea). *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo u savremenom obrazovanju* (153). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović, D. (2012). Sistemski pristup u saradnji porodice i vaspitno-obrazovnih ustanova. *Pedagogija*, 3, 318–328.
- Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2009). Beograd: Ministarstvo prosvete.
- Relja, J. (2006). Kako se učenici osećaju u školi. *Život i škola*, 15–16, 87–96 .
- Savović, B. (2004). Agresivno ponašanje učenika u školi, *Pedagogija*, 2, 68–86.
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1061.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Sharps, E., Lewis, K. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project, *Social Psychology of Education*, 4, 3–51.
- Ševkušić, S. (2000). Socijalni odnosi u školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 32, 66–85.
- Tomić Latinac, M. i Nikčević Milković, A. (2009): Procjena učinkovitosti UNICEF-ovog programa prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 16 (3), 635–657.
- Zuković, S. (2008). Funkcionalnost porodice u uslovima društvenih promena: karakteristike, dimenzije i resursi. U: Gajić, O. (prir.). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji* (113–129). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.

Summary

School is described as an institution of formal character in the scientific reference books, and it is one of the significant transmitters and factors of social influences on children and controlled agent of socialization, as the basic context of growing up and direct introduction and preparation of children for active participation in life of the social community. Subsequently, school has an important role in the field of learning and developing pro-social skills, and accordingly prevention of peer violence. Therefore, in the paper we are discussing significance and role of the school context as a system which functions in the field of prevention of peer violence, i.e. the role of teachers in functioning of school as a social system and possibilities of prevention peer violence, realizing positive communication and developing pro-social forms of behaviour through teaching and after school activities. Results of the analysis of the stated topics show that there is a whole sequence of teaching and after school activities at school and by which a teacher can influence prevention of peer violence (cooperative teaching, workshops, role plays, i.e. subject groups, discussions, excursions, peer education, etc.). First of all, the teacher should necessary be a positive model of communication and behaviour, and the creator of such pedagogical climate in the school surroundings, which provokes the feeling of freedom of students, security, respect and acceptance.

Key words: prevention of peer violence, teacher, teaching, after school activities.