

---

**Mr Marija JELIĆ**  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXVI, 1, 2011. UDK: 37.061/.064, 316.624
--

---

## ŠKOLA KAO KONTEKST JAVLJANJA SUKOBABA

---

**Rezime:** Cilj rada je da se na osnovu teorijskih i empirijskih saznanja o sukobima i njihovim osnovnim karakteristikama uvidi struktura sukoba u specifičnom kontekstu kao što je škola. Ovaj pregled, polazeći od aktuelne situacije u našim školama, preko analize međusobnog opažanja i stavova nastavnika i učenika, te interpersonalnih odnosa u školi, omogućava sagledavanje načina rešavanja sukoba učenika, s posebnim osvrtom na doprinos i ulogu škole u njima. Istaknut je značaj škole u prevenciji sukoba učenika, odnosno njenih kapaciteta u obučavanju mladih nenasilnim načinima rešavanja sukoba. Evidentno je da mogućnosti škole u prevenciji destruktivnih načina rešavanja sukoba učenika zavise od ukupne društvene i moralne klime u društvu, ali, s druge strane, i od samog vaspitno-obrazovnog sistema koji treba da se prilagodi novim socijalnim potrebama i zahtevima demokratskog društva, koji se odnose na osmišljavanje mnogih pitanja vezanih za adekvatnu strukturu i sadržaje programa vaspitno-obrazovnog rada, stručno i pedagoški osposobljene nastavnike sa pozitivnim stavom prema vaspitnom radu, saradnju sa roditeljima i društvenom sredinom.

**Cljučne reči:** struktura sukoba, škola, rešavanje sukoba, adolescencija, prevencija sukoba.

Školu možemo opisati kao socijalno definisan akcioni prostor u kojem se tokom mnogih godina odvija veći deo svakodnevnog života i rada svake (nove) generacije učenika i nastavnika. Kao i sve ostale socijalne uloge, uloge nastavnika i učenika su definisane pravima i obavezama, odnosno zahtevima koji su specifikovani pravnim i kulturnim normama koje odnosu nastavnik-učenik, a samim tim i funkcionisanju vaspitno-obrazovnog sistema, daju kvalitet organizovanosti. Pravne norme su sadržane u zakonu i raznim podzakonskim aktima kojim se određuju načela i oblici organizovanja rada u školi kao jedinici obrazovnog sistema. Kulturne norme delom dolaze iz naučno-stručne koncepcije obrazovnog procesa i njegove uloge u individualnom i socijalnom razvoju učenika, a delom iz aktuelnog sistema vrednosti, ustaljenih obrazaca ponašanja i ukupnog načina života karakterističnog za društvenu sredinu u kojoj škola deluje. I

---

pravne i kulturne norme zapravo služe uspostavljanju takvih odnosa između učenika i nastavnika koji će interakciji, samim tim i školskom sistemu, dati kvalitet organizovanosti.

Osnovna svojstva sistema su, dakle, međuzavisnost i ravnoteža. Škola, kao i svaki drugi društveni sistem, razvija mehanizme za održavanje svoje ravnoteže. Jedna od strategija održavanja organizovanosti sistema je stvaranje spontanih i neformalnih interakcija. Sa stanovišta sistema i njegove efikasnosti spontana interakcija ima tri osnovna značenja: *signalno* značenje koje je pokazatelj da kod učesnika postoji motivacija za odstupanje od formalizovanog ili uobičajenog ponašanja; *inovativno* značenje – analizom novih oblika ponašanja, njihovih uzroka i posledica sistem postupno i kontrolisano ima mogućnost da prolazi kroz manje ili veće transformacije usled promena potreba i ciljeva njenih aktera; *permisivno* značenje koje podrazumeva da je odstupanje od uobičajenih obrazaca ponašanja poruka koja ima konstruktivno značenje, a ne da samom svojom pojavom povlači sankcije (Havelka, 2001a).

Tamo gde škola i njeni akteri nemaju dovoljno sluha za promene koje se dešavaju oko nje i u njoj samoj, njena osnovna funkcija počinje naglo da slabi. Akteri čije su potrebe za promenama ignorisane razvijaju svoje posebne vrednosti i norme, što na nivou sistema stvara stanje anomije i dezorganizacije i predstavlja okolnost koja pogoduje javljanju snažnih sukoba. Zato je izvesna količina sukoba nužna jer vodi konstruktivnim promenama. Premalo sukoba ili njihovo nepostojanje dovode do stagnacije. Ukoliko se izgubi kontrola nad sukobima, tačnije ukoliko sukobi poprime destruktivan tok i velike razmere, njihovi efekti mogu biti potpuna nefunkcionalnost grupe, organizacije ili sistema.<sup>1</sup>

### **Struktura i karakteristike sukoba u školi**

Analiza svakog fenomena, pa i sukoba, najbolje se može sagledati kroz njegovu strukturu jer nam pruža najbolji uvid i mogućnost razlikovanja njegovih komponenti. Iz definicije sukoba proizilazi da za sukob moraju postojati bar dve strane, od kojih svaka mobilise energiju da bi dostigla cilj (željeni objekat ili situaciju) i svaka strana opaža onu drugu kao prepreku ili pretnju za ostvarenje svog cilja.<sup>2</sup> Iz ovoga sledi da svaki sukob u svojoj strukturi sadrži tri elementa. Prvi element je *situacija* neusaglašenih ciljeva kao izvor sukoba. Drugi element čini *ponašanje* koje strane u sukobu preduzimaju ne bi li postigli željene ciljeve. Takvo ponašanje redovno je praćeno za sukob karakterističnim *stavovima* i *opažanjima*, koji, mada nisu izvori sukoba, bitno određuju njegov tok i načine razrešavanja.

Da bi se analizirali sukobi u školi, potrebno je steći uvid u ova tri aspekta školskog konteksta: karakteristike i situaciju u našim školama, međusobno opažanje i stavove nastavnika i učenika, te kvalitet i strukturu međusobnih odnosa u školi. Tek nakon ovakve analize moguće je spoznati kapacitete i mogućnosti škole u prevenciji destruktivnih načina rešavanja sukoba učenika, odnosno učenju mladih nenasilnim načinima rešavanja sukoba.

---

<sup>1</sup> Schermerhorn, J. R. (1989). *Management for Productivity*, New York: John Wiley and sons. Prema: Rahim i Bonoma, 1979).

<sup>2</sup> Stagner, R. (1967). The analysis of conflict. In R. Stagner (ed), *The dimensions of human conflict*, Detroit: Wayne State University Press.

---

#### a) Školska situacija

Prema oceni UNICEF-a škole u Srbiji imaju potencijalno dobro razvijenu obrazovnu infrastrukturu koja je tokom poslednjih godina veoma slabo održavana. Izdvajanja za obrazovanje u periodu od 1990–1998. opala su za 30%. Ceo obrazovni sistem ima karakteristike visoke centralizovanosti i zatvorenosti. Studije postignuća u učenju ukazuju na tendenciju opadanja školske efikasnosti učenika. Obrazovni sistem raspolaže relativno kvalifikovanim i iskusnim ljudskim resursima, mada postoje slabosti samog sistema obrazovanja nastavnika, koji ih primarno osposobljava za pasivnu transmisiju znanja (tradicionalne metode). Uvođenje novih modela aktivne nastave i učenja, kao i uvođenje novih sadržaja u programe rada škole, još uvek ostaju na nivou nesinhronizovanih pokušaja i eksperimentalnih pilot-projekata.

Rezultati istraživanja Instituta za pedagoška istraživanja pokazuju da je najviše primedbi upućeno je na račun preobimnosti gradiva i nedovoljne primerenosti interesovanju učenika (Đurišić-Bojanović, 2001). Najistaknutiji zahtev nastavnika za poboljšanjem uslova rada u školi tiče se materijalnog statusa nastavnika, opremljenosti škola i smanjenja obima nastavnog gradiva. I pored mnogih zamerki koje se odnose na različite aspekte obrazovnog rada, preko 50% nastavnika je zaista vezano za svoju profesiju, a preko dve trećine nastavnika želi sistematsko stručno usavršavanje. Predlozi učenika za promene u školi, koji odlikavaju i teškoće sa kojima se sreću, obuhvataju: skraćivanje gradiva, uvođenje izbornih predmeta, izmenu koncepcije pojedinih predmeta (sadržaja načina rada na času), sticanje znanja korisnih za život, bolje međuljudske odnose nastavnika i učenika, manje subjektivnosti nastavnika pri ocenjivanju itd. (Spasenović i Milanović-Nahod, 2001).

I druga istraživanja (UNICEF i Jugoslovenski Centar za prava deteta, 2001) došla su do sličnih rezultata. Tako pri objašnjenju pojave pada nivoa školske uspešnosti, učestalog odsustvovanja sa nastave i opšteg pada motivacije za učenje i školu učenici ukazuju na sledeće probleme: kvalitet i sadržaj nastavnih planova i programa, tehnička opremljenost škola; kvalitetno organizovanje vannastavnih aktivnosti; nedovoljno poštovanje prava na jednake mogućnosti za obrazovanje; odsustvo mogućnosti za participaciju učenika u okviru obrazovnog sistema. Konkretnije rečeno, jedna trećina ispitivanih svoju školu opaža kao zapuštenu i beživotnu, 80% izjavljuje da im je u školi uglavnom dosadno i to zato što je gradivo preobimno i opterećeno nepotrebnim detaljima, teme iz većine predmeta se izlažu na stereotipan, nezanimljiv i zastareo način, nastava je prvenstveno zasnovana na teorijskim znanjima koja su više u funkciji nastavka visokog obrazovanja a manje u funkciji ovladavanja konkretnim veštinama i znanjima, postojeće vannastavne aktivnosti ne odražavaju želje i interesovanja učenika, nastavnici prave neopravdane razlike među učenicima što se vidi ne samo u načinu ophođenja već i u ocenjivanju. Rezultati istraživanja sprovedenog u osnovnoj školi pokazuju da učenici ne mogu da saopšte svoje ideje, predloge i primedbe u vezi sa događanjima u školi, što dovodi do njihovog nezadovoljstva (Đerić, 2005). Slična je situacija i u srednjim školama. Osnovni razlog nezadovoljstva srednjoškolaca jeste neadekvatan odnos nastavnika prema njima (Joksimović, Ševkušić i Janjetović, 2002). Učenici zameraju nastavnicima da ih ne uvažavaju, da nisu spremni da čuju njihovo mišljenje, da ne neguju partnerske odnose, te da su nepravedni. Promene koje bi učenici želeli da se dogode u školi odnose se na korektniji odnos nastavnika prema učenicima, određene promene školskog kurikulumu i veće učešće učenika u odlučivanju. Sve ovo govori o potrebi i želji učenika da imaju aktivniju ulogu u procesu obrazovanja.

---

Obrazovni sistem ne uspeva (kao uostalom ni drugi sistemi) da prati pravac demokratskih reformi i pomene koje se dešavaju ili, bolje rečeno, koje se očekuju u našem društvenom sistemu. Sve to najviše pogađa mlade, s obzirom na to da u procesu obrazovanja ne razvijaju u dovoljnoj meri svoje potencijale, da ne učestvuju aktivno u rešavanju problema za koje su životno zainteresovani. Moglo bi se primetiti da je danas više nego ikad uočljivo zanemarivanje i minimiziranje vaspitnih zadataka i ciljeva škole (iako je danas više nego ikad nužna i očigledna potreba za ovom njenom funkcijom u odnosu na mlade), a nisu daleko ni efekti njene uvek predimenzionirane obrazovne funkcije.

b) Međusobna opažanja nastavnika i učenika

Neposredna interakcija u školskoj situaciji odvija se uzajamno u dva osnovna pravca, jedan definišu odnosi nastavnik–učenik, a drugi odnosi učenik–učenik. To su dve osnovne dimenzije aktuelnih zbivanja u školskoj situaciji, bez obzira na ugao iz kojeg tu situaciju posmatramo i ciljeve našeg posmatranja. Otuda osnovni interakcijski mehanizam (uzajamno opažanje) ima veliku ulogu u svim školskim zbivanjima i aktivnostima. To je jedan od aspekata obrazovnog i vaspitnog procesa koji, uprkos mnogim pokušajima, još uvek nije sistematski izučen. S našeg aspekta, ono je bitno u meri u kojoj doprinosi razumevanju sukoba u školi, odnosno uticaju obrazovnih faktora na načine rešavanja sukoba učenika.

Bosiljka i Jovan Đorđević<sup>3</sup> (1988) analizirali su opažanja učenika o svojstvima i osobinama nastavnika koje cene i nastavnika koje ne cene. Nalazi ukazuju da su učenici najčešće isticali opšta svojstva nastavnika kao čoveka, zatim njegov odnos prema učenicima i njegove stručne kvalitete. Među negativnim svojstvima nastavnika istakli su ismejavanje učenika, vredanje pred odeljenjem, ucenjivanje. U već pomenutom istraživanju rađenom od strane UNICEF-a i JCPD (2001) učenici ocenjuju da socijalni status utiče na ponašanje nastavnika prema učenicima, a da ispoljeno znanje, kao osnov ocenjivanja, ustupa mesto ličnim poznavanjima i psiho-fizičkim karakteristikama. Alarmantno je da čak 53% učenika smatra da ih nastavnici ne poštuju dovoljno kao ličnosti.

Postoje brojni dokazi da školsko postignuće i ostala iskustva vezana za nastavu i učenje ostvaruju značajan uticaj na razvoj samopoštovanja učenika, samim tim i na kasniji razvoj i uspešnost (Milošević i Ševkušić, 2005). Samopoštovanje se najčešće određuje kao svesni, kognitivno-afektivni izraz samoevaluacije koja predstavlja jedan od najdirektnijih pokazatelja integriteta pojma o sebi (Havelka, 2001a). Učenik najpre treba da bude uspešan u školi kako bi izgradio pozitivnu sliku o sebi i svojim akademskim sposobnostima. S druge strane, visoko samopoštovanje predstavlja značajan preduslov školskog postignuća. Zastupajući tezu o trijadičnom reciprocitetu, odnosno kontinuiranoj recipročnoj interakciji između ponašanja, kognitivnih i drugih faktora ličnosti i sredinskih uticaja, Bandura proučava samoefikasnost kao jedan od mehanizama posredovanja između ličnosti i okruženja, kojim osoba utiče na vlastito ponašanje i motivaciju. Bandurina teorija samoefikasnosti potvrđuje i objašnjava niz veza na relaciji samoprocena–uspešnost pojedinca. Očigledno je pritom da šanse za uspešnost jesu umnogome funkcija njenog ličnog doživljaja, ali da neposredno iskustvo uspeha/neuspeha, odnosno, u praksi ostvarena kompetentnost, povratno deluje na ovaj subjektivni

---

<sup>3</sup> Đorđević, B. i Đorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*, Prosveta, Beograd.

---

doživljaj (Orlović, 1999). Brojna socijalno-psihološka proučavanja odnosa između ličnosti i socijalne sredine, odnosno fenomena socijalizacije, pružaju zamašan fond saznanja o delovanju subjektivnih procena sposobnosti i osobina na uspešnost čoveka u socijalnim aktivnostima i relacijama. U tom kontekstu, potvrđuju se uzajamne veze između samoopažanja i samopoimanja (*self-concept*) i uspešnosti pojedinca u socijalnoj interakciji (Logar-Đurić, 1999). Samopoštovanje je istaknut motiv ljudskog ponašanja i u tesnoj je vezi sa samopouzdanim reagovanjem i ponašanjem. Otuda je rad na razvijanju samouvažavanja i samopouzdanog ponašanja važan zadatak ne samo roditelja, već i osoblja vaspitno obrazovnih institucija.

Školski uspeh je jedan od korelata koji može uticati i doprineti većem samopoštovanju učenika i obrnuto, veće samopoštovanje i integrisanost pojedinca doprinosi ne samo boljem školskom postignuću već i boljim interpersonalnim odnosima (Opačić, 1995; Opačić i Kadrijević 1996; Milošević i Ševkušić, 2005). S obzirom na to da samopoštovanje i integrisanost predstavljaju bitne faktore u načinu rešavanja sukoba koji su povezani sa školskim uspehom, pažnju zaslužuju istraživački nalazi vezani za nastavnikovo opažanje učenika, odnosno osobina učenika kojima nastavnici objašnjavaju školsku uspešnost učenika.

Pokazalo se da nastavnici učeničko postignuće povezuju pre svega sa učeničkim zalaganjem – zainteresovanošću, marljivošću, upornošću i disciplinom, dok su na drugom mestu intelektualne i druge sposobnosti (Havelka, 2001a, Nikolić, 2001). Osim što ovi podaci ukazuju da su motivacija učenika i učeničko ponašanje glavni problemi s kojim se nastavnik suočava u organizovanju i sprovođenju nastave i ostalih školskih aktivnost, oni istovremeno sugerišu na zaključak da je opažanje deteta kao celovite ličnosti u drugom planu. U središtu tog modela je motivacija učenika, dakle jedan promenama podložan činilac. Pokazalo se da je reč o dimenziji koja je iz nastavnikove perspektive centralna i stabilno povezana sa svim drugim važnim osobinama. U čemu god da su se učenici mogli razlikovati, razlika je redovno bila u korist zainteresovanog učenika. U odnosu osobina prema radu i školskim obavezama zainteresovani su, prema mišljenju nastavnika, izrazito sistematični, vredni, marljivi, istrajni, odgovorni, dok su nezainteresovani izrazito nesistematični, lenji, neistrajni, površni, aljkavi, neodgovorni. Veoma upadljive razlike između ove dve grupe učenika nastavnici uočavaju u emocionalnoj zrelosti, inteligenciji, predznanju, opštem uspehu i opštem utisku.

Interesantan je i podatak procene efekata rada sa učenicima: dok je angažovanje oko zainteresovanih učenika u ogromnoj većini odlično (81,8%), dotle je oko nezainteresovanih uglavnom skromno (60%). Takođe, većina nastavnika smatra da će i rezultati daljeg rada sa tim učenicima biti slični: sa zainteresovanim učenicima očekuju odlične efekte (83,1%), a sa nezainteresovanim prilično slabe (65,7%), pa čak i nikakve (13,4%) (Havelka, 2001a).

Ovi podaci nameću brojna pitanja. Da li samo učenici koji su najbolji kao osobe, skoro idealni, pokazuju izrazitu zainteresovanost u nastavi, ili se onima koji pokažu takvu zainteresovanost pripisuju najpozitivnije osobine? Šta je sa nezainteresovanim i nemotivisanim učenicima – nije li uloga škole daleko potrebija i značajnija baš u odnosu na ovu grupu učenika?

Podaci ukazuju da gotovo četvrtina učenika u školi kroz sve razrede ima dovoljan ili dobar opšti uspeh, dok je broj onih koji tokom školske godine stalno imaju po nekoliko slabih ocena znatno veći, naročito u starijim razredima (Havelka, 2001a). Trajni neuspeh, što i nije retkost u školskim uslovima, ozbiljan je problem i to prvo za učenika, a zatim za nastavnika, roditelje i ostale učenike iz odeljenja. Takvom učeniku

---

je ostalo malo nade da će se situacija sa školskim neuspehom promeniti. Učenik se ne može pomiriti sa negativnim osobinama koje mu se pripisuju jer i on učestvuje u opšte-ljudskoj potrebi da o sebi ima pozitivno mišljenje. Adolescenti su posebno osetljiva kategorija jer potreba da se zaštiti svoje *ja*, da se sačuva integritet, da se obezbedi osećaj važnosti i moći predstavlja imperativ za svakog adolescenta. Produženi neuspeh ne samo da ne omogućuje zadovoljenje te potrebe, nego je direktno ugrožava. Nisko samopoštovanje aktivira učenika da menja situaciju u kojoj se nalazi i time stvori uslove za podizanje samopoštovanja na viši nivo, očigledno ne birajući sredstva i osobe. Da bi uzeo kontrolu u svoje ruke, učenik se okreće od škole i samopotvrđivanje traži na nekom drugom planu, nekad konstruktivnom (kroz sport, kulturno-zabavne aktivnosti, zaposli se), nekad destruktivnom (povlačenje u sebe, postaje agresivan, svadljiv) i socijalno neprihvatljivom (bežanje iz škole, od kuće, skitanje, udruživanje sa prestupnicima).

### c) Interpersonalni odnosi i rešavanje sukoba u školi

Brojni teorijski i empirijski radovi pružaju uverljive dokaze da socijalni odnosi nastavnika i učenika, kao i samih učenika, imaju krucijalni značaj za efekte vaspitno-obrazovnog procesa i razvoj ličnosti učenika (Ševkušić-Mandić, 2000, Spasenović, 2004). Kakve su reakcije i načini adaptacije mladih na ukupnu situaciju u školama, pokazuju i njihovi interpersonalni odnosi, ali i odnosi sa nastavnicima. Konsultujući literaturu iz ove oblasti, pokušaćemo da ostvarimo uvid u ponašanje mladih na ukupnu situaciju u školi. U tom smislu, načini rešavanja problema u školi (konstruktivno ili destruktivno) istovremeno su i pokazatelj stanja i pravca potrebnih promena u našim školama.

Nalazi ispitivanja mišljenja nastavnika o disciplinskim problemima i načinima njihovog rešavanja, pokazuje da većina nastavnika (51%) odnose između nastavnika i učenika procenjuje kao »osrednje – ni loše ni dobre« (Savović, 2002). Najčešći problem u ponašanju učenika prema nastavniku je, prema mišljenju nastavnika, ometanje njihovih predavanja. Četvrtina nastavnika smatra da ih učenici vređaju, rugaju im se ili ih ismejavaju pred drugima, a 5% se žali na pretnje fizičkim napadom. Nalazi ispitivanja nekih aktuelnih disciplinskih problema u našoj osnovnoj i srednjoj školi ukazuju na povećanu agresivnost učenika prema nastavnicima, ali, takođe, i u međusobnim odnosima samih učenika (Savović, 2001). Dobijeni rezultati ukazuju na dva ključna žarišta disciplinskih problema: neopravdano izostajanje sa nastave (takozvano »bežanje« sa časova, pri čemu učenici »povremeno« ili »redovno« izostaju čak u 93% slučajeva!) i povećana agresivnost u odnosima učenika sa vršnjacima i nastavnicima. Polovina učenika biva vređana od strane svojih vršnjaka, petina učenika trpi pretnje i otimanje ili uništavanje lične imovine. Desetina je fizički povređena, a činjenica da se 2% učenika prisiljava na drogiranje više je nego zabrinjavajuća. Interesantno je da najčešće kao razlog izostajanja sa nastave učenici navode želju da sačuvaju ocenu.

Ovakvi podaci samo potvrđuju da je sa stanovišta psihološkog funkcionisanja adolescenta potpuno svejedno da li će se osećanje važnosti, moći i samoefikasnosti obezbediti socijalno prihvatljivim ili socijalno neprihvatljivim sredstvima ili aktivnostima. Koliko škola doprinosi ovakvim reakcijama govore i podaci o pedagoškim metodama i sredstvima kojima nastavnici reaguju na ovakvo ponašanje učenika. Kada se pojavi problem, samo 18% nastavnika porazgovara sa učenikom, a gotovo 10% nastavnika smanjuje ocenu iz svog predmeta kako bi kaznila učenika za nedisciplinovanost

---

ponašanje. Najučestaliji način na koji nastavnici kažnjavaju učenike je izbacivanje sa časa i davanje loših ocena, kao i vikanje i vređanje učenika. Jedan deo nastavnika čak ima tolerantan stav prema fizičkom kažnjavanju učenika (Indić, 1997; Savović, 2002). Pozitivni načini održavanja discipline, odnosno konstruktivni načini rešenja problema od strane nastavnika (razgovori sa učenicima ili pozivanje roditelja na razgovor) zanemareni su. Ovakva slika nameće pitanje: u čemu se ogleda vaspitna funkcija škole? Da li razloge za opšti pad nivoa školske uspešnosti učenika, uz učestalo neopravdano odsustvovanje sa nastave, treba tražiti samo na strani učenika? Da li se kršenje školskih normi i nedisciplina mogu rešiti sankcionisanjem i kažnjavanjem? Da li ukupna situacija u školama doprinosi samopoštovanju i boljem uspehu učenika ili im još više odmaže na putu sticanja sopstvenog integriteta i boljeg uspeha?

O međusobnom nasilju učenika u školskoj sredini u našoj zemlji nedostaju pouzdane i sistematski prikupljene informacije o njegovoj učestalosti, oblicima, determinantama. Malobrojna istraživanja o nasilju nad decom u školskoj sredini rađena kod nas potvrđuju da su deca u školi, kao i van nje, izložena visokom stepenu verbalne agresije od strane vršnjaka (36%), a jedna petina učenika navodi da doživljavaju da im drugo dete pretilo batinama (Gašić-Pavišić, 1998). Čak i ako ove vidove nasilja ne svrstamo u teže, oni predstavljaju za dete koje trpi nasilje stalni izvor napetosti, nezadovoljstva i straha. Takođe, prisutno je otimanje i uništavanje stvari i prisiljavanje učenika da radi ono što mu neko od druge dece naređuje. Teži oblici nasilja su znatno ređi, ali su dovoljno zastupljeni da treba da budu predmet pažnje škole i onih koji se bave decom. Pomenuto istraživanje, kao i mnoga druga, ukazuje da su dečaci, i kao žrtve i kao počinioci, daleko više izloženi vršnjačkom nasilju nego devojčice.

Za razliku od situacije u našoj zemlji gde sukobi u školi nisu istraživano područje i gde je do naglog porasta nasilja došlo u poslednjih nekoliko godina, u svetu je ova pojava već duži niz godina predmet brojnih proučavanja. Još 70-ih godina američki stručnjaci koji se bave vaspitanjem mladih upozoravali su na rastući trend nasilja, vandalizma i kriminala u školama. Empirijska istraživanja ukazuju na kritičan značaj škole, dečijeg školskog iskustva za predviđanje pojave, odnosno razvoj delinkventnog ponašanja mladih (Wynne i Hess, 1987; Goldstein, 1992). Kao posebne varijable povezane sa ovim ponašanjem navode se bežanje sa časova, ponavljanje razreda, obrazovne aspiracije i aspiracije u vezi sa zanimanjem, učenikovo opažanje značaja škole za njegova postojeća interesovanja i budući uspeh i status, školski sistem sankcija i ocenjivanja, česta promena nastavnika, preterano korišćenje kažnjavanja kao načina za kontrolu učenika, nejasna i neadekvatna pravila ponašanja u školi i u razredu, nedоследna i nedovoljna podrška učenicima od uprave škole, neuključivanje učenika u van-nastavne aktivnosti, njihovi stavovi prema školi, prilagođenost na školu, školski uspeh. Takođe je važan topao odnos između nastavnika i učenika. Podrška i zainteresovanost nastavnika za učenika, dobri odnosi između rukovodećeg osoblja škole, nastavnika, učenika i drugih, (uključujući i pomoćno osoblje), povezani su sa niskim nivoom školskog vandalizma. Nasilničko ponašanje učenika povezano je i sa veličinom škole – velike škole pružaju učenicima manje mogućnosti da nađu sebe u nastavnim, sportskim ili socijalnim aktivnostima, a pri tom su to bezlične, otuđene i prenatrpane sredine.

Razmatrajući karakteristike naših škola, kao i strukturu i kvalitet interpersonalnih odnosa u njima, skloni smo da zaključimo da je uloga i doprinos škole u podsticanju konstruktivnih, kooperativnih odnosa među učenicima daleko od njenih mogućnosti. Klima u našim školama izgleda da više podstiče i doprinosi destruktivnom ponašanju učenika nego što ga prevenira ili suzbija. Uz sve gore nabrojene korelate

---

vezane za učenika i samu školu, navode se i oni vezani za društvo u celini: opšta društvena tolerancija na nasilje, pre svega zahvaljujući medijima, ali i blizini ratnih dešavanja; dostupnost vatrenog oružja, sve mlađi počinioci nasilja prema vršnjacima, a i odraslima; učestalija pojava nasilnog modela ponašanja u užem (porodica, susedstvo) i širem okruženju mladih.

### **Obrazovanjem do nenasilnog rešavanja sukoba**

Iako se prilikom istraživanja sukoba među mladima, kako god oni shvaćeni, istraživači bave prvenstveno onom formom koja uključuje destruktivne orijentacije i agresivna ponašanja mladih (što ne iznenađuje), naše je polazište da svaki sukob treba posmatrati kao izazov koji se može rešiti na više različitih načina. Umesto zaokupljenosti odrednicama koje ukazuju na devijantno, nedostajuće, treba da se priklonimo sve dominantnijem pristupu koji je orijentisan ka razvojnosti i vaspitljivosti ljudskog bića, pri tom stavljajući akcenat na kapacitete, potencijale i promene.

Razmatrajući obrazovne faktore koji bilo kao uzroci, uslovi ili povodi dovode do pojave konflikata u školi i usmeravaju njihov tok, možemo doći do odgovora na pitanje na koji način vaspitno-obrazovna praksa može doprineti da sukobi učenika budu usmereni ka konstruktivnom razrešavanju umesto ka, znatno češćoj, destruktivnoj eskalaciji čiji se različiti oblici i forme uvećavaju. S obzirom na međuzavisnost socijalnog ponašanja, vršnjačkog statusa i školskog postignuća logično je očekivati da će pozitivne promene u ponašanju, koje često dovode do promene statusa odbačenosti, delovati, direktno ili indirektno, i na školsko postignuće.

Imajući u vidu uzroke i uslove koji dovode do konflikata, odnosno doprinose nastanku konflikata, pravac delovanja i mere opšte prevencije odnosile bi se na obezbeđenje i ostvarivanje što povoljnijih opštih uslova za pravilan psihosocijalni razvoj i zadovoljenje potreba dece i mladih. Osim mera koje bi se odnosile na bolje funkcionisanje porodice, one vezane za školu morale bi imati isti prioritet i važnost s obzirom na to da je škola jedini agens socijalizacije koji ima pristup mladoj osobi dovoljno rano i dovoljno dugo da bi ovaj uticaj bio efikasan, dovoljno masovno da bi zaista bio preventivan i dovoljno posredovan individualnim radom stručnjaka da bi bio podložan intervenciji. Mere prevencije koje bi se odnosile na školu podrazumevaju unapređenje materijalnih i tehničkih uslova u školi, ali i kvalitetniji sadržaj i organizaciju vaspitno-obrazovnog rada. Kvalitetniji uslovi bi svakako doprineli poboljšanju ukupnih interpersonalnih odnosa u školi, a samim tim i ređem javljanju konflikata.

Preventivne mere vezane za školu su, ipak, mnogo specifičnije orijentisane i zahtevaju posebnu organizaciju i programe njihove realizacije, kako na planu obrazovanja, tako i vaspitanja. Glavni smer preventivnog delovanja u školskoj sredini u smislu unapređivanja ukupnih interpersonalnih odnosa mladih morao bi biti fokusiran na preduzimanje mera koje bi se odnosile na sledeća tri aspekta: razvijanje socijalnih veština učenika za nenasilno rešavanje sukoba, stvaranje podsticajne atmosfere i priznavanje postignuća učenicima.

Preventivni programi nenasilnog rešavanja sukoba pokazali su se efikasnim za razvijanje sposobnosti i veština konstruktivnog rešavanja problema. Iako se ovakvi programi polako i stidljivo realizuju u nekim školama, oni bi morali biti sastavni deo realizacije procesa obrazovanja i vaspitanja učenika, dok bi konstruktivno rešavanje konflikata bilo jedan od važnih ciljeva škole. Razvoj i učenje učenika veštinama koje uvećavaju njegovu mogućnost da jasno sagleda svoje potrebe i potrebe ili zahteve dru-



---

gog, uslov je samopouzdanog reagovanja u sukobu. Samopouzdanost ponašanje je zapravo ključ za konstruktivno, nenasilno rešavanje konflikata.

S druge strane, razvoj samopouzdanog reagovanja moguć je samo u podsticajnoj atmosferi koja pospešuje aktivnost i daje šansu za odlučivanje. Psihosocijalna klima u školi utiče na školsko postignuće, vrednosne orijentacije, socijalne odnose i socijalno ponašanje učenika (Joksimović, 2004). Povoljnu psihosocijalnu klimu karakteriše grupna kohezivnost i solidarnost među učenicima, uzajamno poštovanje učenika i nastavnika, mogućnost učenika da iskažu svoja mišljenja i potrebe, aktivno učešće učenika u radu na času, osećanje pripadnosti školi i razredu. Razmatranje važnosti partnerskih odnosa u nastavi ilustruje se rezultatima većeg broja savremenih istraživanja u oblasti nastave i učenja. Istraživački nalazi pokazuju da kooperativno učenje ili održava ili povećava samopoštovanje učenika, dok tradicionalne metode nastave generalno dovode do njegovog snižavanja (Havelka, 2001b; Iličić, 2004). Ukazuje se na značaj partnerskih odnosa u nastavi, uspostavljenih između nastavnika i učenika, u podsticanju učenja i kognitivnog razvoja (Ševkušić i Spasenović, 2004). Ovaj odnos podrazumeva jednako uvažavanje između partnera. Učenje se posmatra kao proces konstrukcije, a ne transmisije znanja i naglašava se značaj »zone narednog razvoja« za asimetričnu partnersku komunikaciju u procesu izgrađivanja znanja (Pavlović, 2004).

Naravno, da bi nastavnici i svi koji se bave mladima, emitovali učenicima konstruktivne povratne informacije i učili ih nenasilnom modelu življenja i rešavanja problema, morali bi najpre da sami upoznaju sopstvene modele, tj. da uoče kako objašnjavaju uzroke svojih uspeha i neuspeha, uspeha i neuspeha drugih osoba, da usvoje logiku produktivnog atribucionog mišljenja i da stvaraju situacije u kojim će učenici uspostaviti kontrolu nad svojim postignućima. Od nastavnika se očekuje da budu osetljivi za potrebe učenika koji su pod rizikom da budu neuspešni i da, u većoj meri, primenjuju metode kooperativnog učenja. U cilju postizanja boljeg uspeha u školi i jačanja samopouzdanja ovih učenika, posebno onih koji duže vreme pokazuju neuspeh, potrebno je razviti strategije atribucionih vežbanja koja su usmerena na sticanje iskustva koja na neposredan i očigledan način pokazuju kolika je povezanost između zalaganja (motivacije) i postignuća (ostvarenja cilja). Motivacija je osobina nad kojom učenik može ostvariti visok stepen kontrole. Kombinovanjem pozitivnih spoljašnjih podsticaja (škola, porodica) i unutrašnjih motiva stvaraju se situacije u kojima učenik doživljava uspeh. Mladi koji duži period pokazuju destruktivne ispade ili suprotno, ekstremnu nezainteresovanost i neaktivnost u nastavi i sa vršnjacima, zahtevali bi uključenje treće strane, medijatora, u formi pedagoga, psihologa kao i intenzivniji rad.

Evidentno je da mogućnosti i kapaciteti škole u ostvarenju ovih zadataka uveliko zavise od ukupne društvene i moralne klime u društvu, ali s druge strane i od samog vaspitno-obrazovnog sistema koji treba da se prilagodi novim socijalnim potrebama i zahtevima demokratskog društva koji se odnose na osmišljavanje mnogih pitanja vezanih za adekvatnu strukturu i sadržaje programa vaspitno-obrazovnog rada, stručno i pedagoški osposobljene nastavnike sa pozitivnim stavom prema vaspitnom radu, saradnju sa roditeljima i društvenom sredinom.

#### Literatura:

1. Đerić, I (2005). Participacija učenika u školskom životu. U S. Joksimović (ur.): *Vaspitanje mladih za demokratiju* (167–182), Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
2. Đurišić-Bojanović, M. (2001). Stavovi nastavnika prema problemima u nastavi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 33, str. 377–388.

- 
3. Gašić-Pavišić, S. (1998). Nasilje u školi. U: Grupa autora, *Nasilje nad decom*, FPN, Beograd, str. 159–185.
  4. Goldstein, A. (1992). *School violence-it's community context and potential solutions*, Center for Research on Aggression, Syracuse University, Syracuse.
  5. Havelka, N. (2001a). *Socijalna percepcija*, ZUNS, Beograd.
  6. Havelka, N. (2001b). Odnos učenika prema eksperimentalnoj i tradicionalnoj nastavi u Srednjoj tehničkoj PTT školi u Beogradu, *Nastava i vaspitanje*, Vol. 50, br. 5, str. 459–500.
  7. Iličić, S. (2004). Stavovi učenika o vrednostima eksperimentalnog programa »Nova škola«, *Nastava i vaspitanje*, Vol. 53, br. 2–3, str. 192–209.
  8. Indić, S. (1997). Interakcija nastavnik-učenik i izvori sukoba, *Nastava i vaspitanje*, Beograd, br.1, str. 53–68
  9. Joksimović, S., Ševkušić, S. i Janjetović, D. (2002). Demokratska klima u školi i vaspitanje za demokratiju. U Z. Avramović i S. Maksić (ur.): *Izazovi demokratije i škola* (39–48), Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
  10. Joksimović, S. D. (2004). Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole, *Pedagogija*, br. 2, str. 1–11
  11. Logar-Đurić, S. (1991). Psihološka analiza školskih situacija: procena poželjnosti osobina ličnosti kao kriterijumi za klasifikaciju situacija i prediktori uspeha i zadovoljstva školom, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, br. 23, str. 123–143
  12. Milošević, N. M. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1, str. 70–87.
  13. Nikolić, M. (2001). Nastavnikovo opažanje učenika, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, br. 33, str. 244–254.
  14. Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
  15. Opačić, G. i Kadrijević, Đ. (1996). Ljudi geometrije i ljudi finese: empirijski prilog jednoj staroj tipologiji, II naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.
  16. Orlović, V. (1999). *Obrazovanjem do socijalnog uspeha*, Zadužbina Andrejević, Beograd.
  17. Pavlović, B. (2004). Partnerski odnosi u nastavi kao faktor podsticanja učenja i kognitivnog razvoja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* br. 36, str. 151–167.
  18. Savović, B. (2001). *Stavovi učenika prema disciplinskim problemima u osnovnoj i srednjoj školi*, Institut za pedagoška istraživanja, br. 33, str. 408–416.
  19. Savović, B. (2002). Disciplinski problemi u osnovnoj i srednjoj školi – mišljenje nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 34, str. 259–270.
  20. Spasenović, V. i Milanović-Nahod S. (2001). Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 33, str. 389–407
  21. Spasenović V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 36, str. 131–150.
  22. Ševkušić-Mandić, S. (2000). Socijalni odnosi u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 32, str. 66–85.
  23. Ševkušić, S. i Spasenović, V. (2004). Unapređivanje socijalnih veština učenika. U S. Milanović-Nahod i N. Šaranović-Božanović (ur.), *Znanje i postignuće*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
  24. Grupa autora, (2001). *Agenda za budućnost*, UNICEF i Jugoslovenski Centar za prava deteta, Beograd.

\* \* \*

### SCHOOL AS A CONTEXT OF CONFLICT APPEARANCE

**Summary:** *The aim of this paper is realising the structure of conflicts in a specific context, such as a school, based on theoretical and empirical knowledge about conflicts and their basic characteristics. This review, starting from the actual situations in our school, and by analysing mutual observation and attitudes of teachers and students and interdisciplinary relations at school, enables ways of solving conflicts of students, with the special review on the contribution and the role of the school in them. The importance of school in prevention of students' conflicts, i.e. its capacities in teaching the young of non-violent ways of solving conflicts. It is clear that possibilities of the school in preventing destructive ways of solving students' conflicts*

---

*depend on the general social and moral climate in society, and on the other hand on the very pedagogical-educational system which should be adjusted to new social needs and requirements of the democratic society which refer to creating many issues of adequate structure of the programme of pedagogical-educational work, professionally and pedagogically trained teachers with the positive attitude towards pedagogical work, cooperation with parents and social surroundings.*

**Key words:** *structure of conflict, school, solving conflicts, adolescence, conflict prevention.*

\* \* \*

### **ШКОЛА КАК КОНТЕКСТ ДЛЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТА**

**Резюме:** *Цель настоящей работы – разглядеть, используя теоретические и эмпирические знания о конфликтах и их характеристиках, структуру конфликта в таком специфическом контексте, каким является школа. Исходя из текущей ситуации в наших школах, путем анализа взаимного восприятия и мышления учителей и учеников, как и межличностных отношений в школе, этот обзор помогает выявлению путей урегулирования конфликтов между учениками, с особым акцентом на вкладе и роли школы в этом деле. Подчеркивается значение школы в предотвращении конфликтов между учащимися и ее потенциал в обучении молодых людей ненасильственным методам разрешения конфликтов. Очевидно, что возможности школы в предотвращении разрушительных способов разрешения конфликтов зависят от общественного и нравственного климата в обществе; с другой стороны, зависят и от системы воспитания и образования, которая должна адаптироваться к новым социальным потребностям и требованиям демократического общества, связанными с 1. осмыслением многих вопросов, которые касаются соответствующей структуры и содержания программ воспитательно-образовательной работы и 2. с требованиями подготовки профессионально и педагогически квалифицированных преподавателей с положительным отношением к воспитательной работе, сотрудничеству с родителями и общественной средой.*

**Ключевые слова:** *структура конфликта, школа, разрешение конфликта, подростковый возраст, предотвращение конфликта.*