

Branislava Popović Ćitić
Slađana Đurić

POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA

POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA

ELEMENTI, PRINCIPI I MODELI
DOBRE PRAKSE

Branislava Popović Ćitić
Slađana Đurić



Beograd, 2018



UNIVERZITET U BEOGRADU – FAKULTET BEZBEDNOSTI

POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA:
ELEMENTI, PRINCIPI I MODELI DOBRE PRAKSE

Branislava Popović Ćitić, Slađana Đurić
POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA:
ELEMENTI, PRINCIPI I MODELI DOBRE PRAKSE

Izdavač
Univerzitet u Beogradu
Fakultet bezbednosti
Gospodara Vučića 50, 11000 Beograd

Za izdavača
Ivica Radović

Recenzenti
Želimir Kešetović
Aleksandar Jugović
Irena Cajner Mraović

Urednik
Božidar Banović

Jezička redakcija teksta
Ljiljana Cvijović

Tehničko uređenje i prelom
Danijela Jakšić

Štampa
Birograf Comp d.o.o.
Zemun

Tiraž
300

ISBN 978-86-80144-22-1

Knjiga je rezultat rada na projektu Bezbednost i zaštita organizovanja i funkcionisanja vaspitno-obrazovnog sistema u Republici Srbiji (osnovna načela, principi, protokoli, procedure i sredstva) (br. 47017), koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije (2011–2018).

Branislava Popović Ćitić
Slađana Đurić

POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA

ELEMENTI, PRINCIPI I MODELI DOBRE PRAKSE



Beograd, 2018

SADRŽAJ

PREDGOVOR	7
ŠKOLSKA KLIMA	9
Istorijska perspektiva	11
Elementi školske klime	21
Pozitivna školska klima	33
Modeli procene školske klime	59
Integrativni model procene školske klime	81
MODELI DOBRE PRAKSE	95
Sistem vršnjačke podrške	99
Sistem antibulging intervencija	109
Programi mentorstva	129
Programi primenjenog pozorišta	149
Model upravljanja bezbednosnim rizicima	163
EFEKTIVNI PROGRAMI	179
Principi efektivnih programa	181
Katalog programa	191
LITERATURA	207
INDEKS IMENA	237
INDEKS POJMOVA	245

PREDGOVOR

Knjiga „Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli dobre prakse“ rezultat je dugogodišnjeg naučnog interesovanja autora za oblasti razvojne prevencije problema ponašanja u detinjstvu i adolescenciji, sa jedne, i sisteme unapređenja bezbednosti obrazovno-vaspitnih ustanova, sa druge strane. Intenzivnim proučavanjem bogate naučne građe identifikovan je jedinstveni konceptualni okvir koji pruža mogućnost objedinjene analize dostignuća iz ovih oblasti, a to je koncept pozitivne školske klime.

Pozitivna školska klima ima značajnu ulogu u kreiranju zdrave i podsticajne atmosfere važne za postignuće učenika i celokupnog školskog osoblja, ali se, sudeći prema istraživačkim potvrdama, dovodi u snažnu vezu i sa redukovanjem različitih vidova problema ponašanja učenika. U tom smislu, teorija školske klime upotpunjava prazninu ne samo u teoriji, već je od ključnog značaja za proces planiranja školskih preventivnih strategija i intervencija, jer omogućava identifikovanje faktora koji podstiču ili redukuju probleme ponašanja učenika u školskom okruženju. Adekvatno i kontinuirano praćenje svih parametara socijalne klime u školi omogućava bolje razumevanje nastajanja, razvijanja i održavanja problema, te uspešnije planiranje različitih programa prevencije i tretmana.

Knjiga se sastoji iz tri osnovna dela. Prvi deo, pod nazivom „Školska klima“, posvećen je razmatranju elemenata školske klime kao višedimenzionalnog konstrukta, prikazu karakteristika bezbednih škola i škola sa pozitivnom klimom, kao i analizi različitih modela i tehnika procene školske klime. Drugi deo, naslovljen „Modeli dobre prakse“, sadrži detaljnu deskripciju pet pristupa koji se pokazuju uspešnim u unapređenju različitih aspekata školske klime, i to: sistem vršnjačke podrške (usmeren na unapređivanje kvaliteta vršnjačkih relacija putem modela prijateljivanja, vršnjačke medijacije, vršnjačkog mentorstva i vršnjačkog savetovanja),

sistem antibuling intervencija (zasnovan na tradicionalnom disciplinovanju, osnaživanju žrtve, restorativnoj praksi, medijaciji, metodama grupe podrške i podeljene odgovornosti, kao intervencijama koje su direktno u funkciji prevencije bulinga i viktimizacije u školskom okruženju), programi mentorstva (usmereni na obezbeđivanje formalne podrške odraslih osoba u podsticanju pozitivnog razvoja mladih), programi primenjenog pozorišta (zasnovani na korišćenju tehnika forum teatra i procesne drame kao formi koje ostvaruju značajne efekte na planu prevencije i redukovanja konflikata u vršnjačkim odnosima) i sistem upravljanja bezbednosnim rizicima (usmeren na izgradnju obuhvatnog sistema procene i tretmana brzbednosnih rizika u školama). Svaki pristup predstavljen je kroz pregled osnovnih karakteristika, prikaz bazičnih modaliteta i analizu načina uspešne primene u školskom okruženju. U trećem delu, pod nazivom „Efektivni programi“, sumirani su ključni principi koji mogu poslužiti kao polazni okvir i opšte smernice u procesu kreiranja programa unapređenja kvaliteta školske klime, a dat je i prikaz strukture, sadržaja i načina primene nekoliko uspešnih programa ovog tipa.

Knjiga je nastala kao rezultat rada na projektu „Bezbednost i zaštita organizovanja i funkcionisanja vaspitno-obrazovnog sistema u Republici Srbiji (osnovna načela, principi, protokoli, procedure i sredstva) (br. 47017), koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije (2011–2018). Smatramo da knjiga može biti od koristi studentima osnovnih i posle diplomskih studija, praktičarima, istraživačima i ostalim stručnjacima zainteresovanim za razvijanje teorije i uspešne prakse kako sistema prevencije problema ponašanja učenika, tako i sistema uspostavljanja i održavanja bezbednog školskog ambijenta.

U Beogradu, 2018. godine

Autori

ŠKOLSKA KLIMA

Istorijska perspektiva

Elementi školske klime

Pozitivna školska klima

Modeli procene školske klime

Integrativni model procene školske klime

ISTORIJSKA PERSPEKTIVA

„Školska klima je kao vazduh koji dišemo – ostaje neprimećena sve dok se ne desi nešto ozbiljno.“

Frajberg (Freiberg, 1998: 1)

Škole se uobičajeno karakterišu kao univerzalni medijum prelaza iz detinjstva u odraslo doba. I koliko god se činilo da je organizacija i način funkcionisanja škola značajno uslovljen socioekonomskim kontekstom, Frajberg (Freiberg, 1999) primećuje da je reč tek o varijacijama i da su škole širom sveta slične u svim najznačajnijim elementima. Najpre, univerzalan je njihov strukturno-funkcionalan profil. Sve škole su organizovane tako da nastavnici rade sa grupom učenika, raspored nastave i svih aktivnosti je određen, definisani su termini početka i završetka nastave na nivou dana i školske godine, nastava se odvija u prepoznatljivim objektima sličnim širom sveta, a administrativni sistem je uglavnom hijerarhijski ustrojen. Uz relativno identičan izgled i strukturu, za sve škole zajednički su i problemi: slab školski uspeh, problemi ponašanja, nasilje, napuštanje školovanja.

Stoga, akademičari i istraživači ove oblasti iz celog sveta mogu plodno deliti teorijska i istraživačka dostignuća kako bi se na najbolji način unapredila ova značajna oblast (Đurić, Popović Čitić, 2011). Takođe, od kreatora nacionalnih obrazovnih politika može se zahtevati da u planiranju strategija za unapređenje kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova uzimaju u obzir najšira svetska iskustva, posebno ona sticana u razvijenim zemljama koje imaju već dugu tradiciju unapređenja ove oblasti. U savremenoj literaturi jasno se ističe da efektivnost obrazovno-vaspitnog procesa u velikoj meri zavisi od organizacionog kapaciteta škole, odnosno specifičnih karakteristika školske organizacije. Postojanje razlika među školama u pogledu brojnih dimenzija organizacije veoma često je razlog nekonzistentne efektivnosti istovetnih

programa (Gottfredson, 2001). Otuda se fokusiranje na institucionalni kontekst i specifičan ambijent koji se razvija u svakoj posebnoj školi, iako relativno dugo zanemarivano, danas smatra jednim od vodećih zahteva pri kreiranju školskih politika i planiranju intervencija u školskoj sredini (Welsh, 2000).

Ideja da škole, upravo kao i pojedinačne individue, imaju svoje lične karakteristike ima dugu tradiciju u akademskim raspravama. Halpin i Kroft (Halpin, Croft, 1963: 1) ovu analogiju koriste sasvim eksplicitno: „Ličnost je za individuu ono što je klima za organizaciju“. Ili, kako to tvrde Frajberg i Stajn (Freiberg, Stein, 1999: 13), iako škole nisu organska bića u biološkom smislu, one imaju kvalitete živih bića u organizacionom i kulturološkom smislu. Takvo shvatanje rezultiralo je stvaranjem teorije školske klime koja je istakla značaj elemenata, kao što su: obrasci komunikacije, norme o tome kakvo je ponašanje poželjno, definisane uloge, sistem kazni i nagrada (Fox et al., 1979).

U tradicionalnom diskursu razmatranja problema koji se pojavljuju u školi, manifestne manjkavosti se uobičajeno povezuju sa specifičnostima školskog ambijenta koji, kako se procenjuje, upravo zbog prisustva velikog broja mladih ljudi sa različitim psihosocijalnim karakteristikama pogoduje delovanju negativnih interpersonalnih uticaja i razvijanju društveno nepoželjnog ponašanja. A škola se uobičajeno poima kao relativno statična institucija kroz koju se jednostavno reflektuju svi problemi šire zajednice, iz čega se, kao samorazumljivo, očekuje da će nefunkcionalna zajednica imati nefunkcionalne škole. Tako se izgovori za brojne i sve rasprostranjenije probleme najčešće neopravdano traže isključivo u nepovoljnim političkim, socijalnim, ekonomskim prilikama šireg okruženja (Đurić, 2008).

U teoriji školske klime obrazlaže se drugačiji pristup od ovog – da upravo pravilno organizovana i bezbedna škola može biti idealan ambijent za blagovremenu prevenciju i otklanjanje mnogih problema koji se mogu javiti u okvirima školske sredine. Pozitivna školska klima ne samo da ima značajnu ulogu u kreiranju zdrave školske atmosfere važne za postignuće učenika i celokupnog školskog osoblja, nego se jasno, sudeći prema istraživačkim potvrdama, dovodi u vezu sa redukovanjem različitih vidova problema ponašanja učenika. Otuda se glavni nedostaci ranijih pokušaja objašnjenja različitih problema učenika u školskoj sredini mogu naći u činjenici da je relativno dugo zanemarivan pristup koji bi se fokusirao na institucionalni kontekst (Welsh, 2000), to jest specifičan ambijent koji se razvija u svakoj posebnoj školi.

Značaj školske klime za uspešno odvijanje obrazovno-vaspitanog procesa edukatori su prepoznali pre više od sto godina. U literaturi se počeci dokumentovanih nastojanja na planu unapređenja školskog ambijenta vezuju za knjigu *The Management of a City School* (Perry, 1908). Njen autor, direktor bruklinske škole, Artur Peri (Arthur Perry) istakao je značaj školskog okruženja za uspeh učenja: „lako je praktič-

no nemoguće svesti na matematičku jedinicu meru u kojoj na učenike utiče kvalitet njihove sredine, ipak treba priznati da sredina na njih definitivno utiče i da je obaveza škole da im pruži nešto više od običnog „boravka“ (Perry, 1908: 303).

Ipak, akademska tematizacija školske klime odvijaće se mnogo kasnije. Počeci sistematskog istraživanja kompleksnog fenomena školske klime zasnovani su na idejama i iskustvima organizacionih istraživanja. Iz tog razloga ćemo kratko rezimirati evoluciju shvatanja organizacione klime koja stoji u osnovi kasnije utemeljenog koncepta školske klime.

UTEMELJENJE U ORGANIZACIONOJ KLIMI

Rodonačelnikom empirijskog utemeljenja koncepta organizacione klime smatra se Kurt Lewin, koji je tridesetih godina prošlog veka sproveo niz značajnih istraživanja. Pokušavajući da poveže ponašanje medicinskih sestara i sredinskih faktora, Lewin (Lewin, 1933) je uspostavio model $B = f(P, E)$, po kome je ponašanje sestara (B) funkcija njihovih ličnih karakteristika (P) i karakteristika sredine (E). U ovom modelu uzimaju se u obzir ciljevi, stimulansi, potrebe, društveni odnosi, kao i ukupna atmosfera. Dalji poticaji široj tematizaciji organizacione klime vezuju se za dragocena istraživačka iskustva Argirisa (Argyris, 1958) koji je na primeru ispitivanja organizacione klime u bankama dao značaj doprinos konceptualizaciji ove interaktivne varijable koja se uvek mora analizirati na više nivoa.

Od sredine prošlog veka u sve većem broju organizacionih istraživanja počinje se poklanjati posebna pažnja ispitivanju uticaja ponašanja članova organizacije, što je omogućilo jasniju konceptualizaciju kompleksnog konstrukta organizacione klime. Istraživači su polazili od pretpostavke da će pojedinci unutar određenog okruženja i u skladu sa svojim hijerarhijskim položajima imati sličnu percepciju klime. Generalno, ona se sve jasnije definiše kao stanje unutar jedne organizacije koje se uspostavlja kroz interakciju organizacionih elemenata tokom koje članovi obavljaju svoje uloge i u isto vreme zadovoljavaju svoje individualne potrebe. Londsdejl (Lonsdale, 1964) predlaže određenje po kojem se organizaciona klima razume kao globalna procena interakcije između dve dimenzije: dimenzije zadatak–dostignuće i dimenzije zadovoljenja potreba unutar organizacije; ili, drugim rečima, procena obima integracije zadataka i po-

treba. Na sličan način organizacionu klimu neki autori definišu kao set karakteristika prema kojima se organizacije razlikuju jedne od drugih, koje su relativno trajne i koje utiču na ponašanje ljudi u organizaciji (Forehand, Von Haler, 1964). Pod organizacionom klimom Kember i saradnici (Campbell et al., 1970) podrazumevaju set atributa specifičnih za određenu organizaciju koji proizilazi iz načina na koji organizacija ostvaruje veze sa svojim članovima i okruženjem. Za pojedinačne članove u okviru organizacije, klima predstavlja skup stavova i očekivanja koji opisuju organizaciju u pogledu kako statičkih karakteristika, tako i ishoda ponašanja i nepredviđenih ishoda.

Majls (Miles, 1965) predlaže analizu koja u obzir uzima deset dimenzija „zdravlja organizacije“. Prve tri: prihvatljivost ciljeva, adekvatnost komunikacije, kao i jednakost u moći, Majls naziva dimenzijama „zadataka“ i te dimenzije se odnose na procese prenošenja poruka i donošenja odluka. Sledeće tri dimenzije – korišćenje resursa, koherentnost i moralnost – odnose se na potrebe održavanja sistema. Poslednje četiri dimenzije tiču se rasta i promena, a uključuju inovativnost, autonomnost, prihvatanje i adekvatno rešavanje problema.

Značajan doprinos konceptualizaciji organizacione klime, i to upravo u oblasti obrazovnih ustanova, imala su Likertova istraživanja iz šezdesetih godina prošlog veka. Proučavajući organizacionu klimu, koju je shvatao kao konstrukt koga čine tri različita tipa okruženja – fizičko, kulturno i tehnološko, Likert (Likert, 1961) je opisao njene karakteristike u autoritarnim i participativnim sistemima upravljanja. Autoritarne sisteme karakteriše nepoverenje i prezir prema podređenima, kao i neprijateljstvo među vršnjacima. Nasuprot tome, u participativnim sistemima se uspostavlja povoljno okruženje u kojem dominiraju stavovi o potrebi saradnje i uzajamnog poverenja. Na temelju svojih istraživanja, Likert je razvio teoriju nadzora koja se zasnivala na konceptu organizacione klime shvaćene kao intervenišuće varijable između onih koji su školski administratori i organizacionih efikasnosti škola (Likert, 1967). Organizaciona klima je presudna determinanta za građenje sistema u kojem će se uspostaviti odnosi podrške, a lideri su ključni faktor u kreiranju i promociji zdrave klime.

Bogata i kontinuirana istraživačka praksa u oblasti organizacione klime omogućila je jasniju konceptualizaciju organizacione klime, pa su do sedamdesetih godina prošlog veka uspostavljena tri relativno razvijena pristupa (James, Jones, 1974), što direktno svedoči o intenzivnim pokušajima da se reše brojne teorijske i psihometrijske dileme sa kojima su se istraživači organizacione klime suočavali u konkretnim istraživačkim

projektima. U prvom, koji je nazvan pristupom višestrukog merenja organizacionih atributa (engl. *multiple measurement-organizational attribute approach*), klima se veoma široko određuje kao skup karakteristika koje opisuju po čemu se organizacija razlikuje od drugih organizacija. Te karakteristike su relativno trajna obeležja koja utiču na ponašanje ljudi u organizaciji (Forehand, Von Haler, 1964). Predstavnicima drugog pristupa, poznatog kao perceptualno merenje organizacionih atributa (engl. *perceptual measurements organizational attribute approach*), stoje na stanovištu da se organizaciona klima odnosi na skup atributa koji karakterišu neku organizaciju ili njene podsisteme, a indukovani su načinom na koji se organizacija ili njeni podsistemi odnose prema svojim članovima i okruženju (Hellriegel, Slocum, 1974). I dok je u prva dva pristupa organizaciona klima shvaćena kao odlika organizacije, u okviru trećeg pristupa, poznatog kao perceptualno merenje individualnih atributa (engl. *perceptual measurement-individual attribute approach*), ističe se značaj individualnih karakteristika članova organizacije (Schneider, Bartlett, 1968).

Iz prethodnog vidimo da je značajan deo akademske rasprave tokom konceptualizacije organizacione klime, a što će imati značajne implikacije na kasnije utemeljenje koncepta školske klime, vođen oko perceptivne prirode klime. Tačnije, kako pravilno sameravati ono što se može smatrati „objektivnom“ ili „stvarnom“ situacijom u odnosu na „percipiranu“ ili „doživljenu“ situaciju, a što se uobičajeno smatralo suštinskim sadržajem klime u jednoj organizaciji. Na tom tragu Gajon (Guion, 1973) predlaže da se u proceni klime kao organizacionog atributa, uz uzimanje u obzir percepcije, moraju uključiti i objektivne, spoljne mere. Dodatnoj validaciji bi doprineo i odgovor na pitanje da li postoji konsenzus oko percepcija članova organizacije, odnosno u kojoj meri individualne percepcije dele i podržavaju ostali članovi. Šnajder (Schneider, 1975) piše o procesu uspostavljanja klime kroz interakciju između stvarnih događaja i percepcije tih događaja od strane članova organizacije.

Ukoliko se klima smatra organizacionim atributom, onda percepcija pojedinca nije odgovarajuća jedinica analize. Ova dilema nema samo konceptualne već i praktične posledice. Ukoliko se kao jedinica analize uzima organizacija, to bi značilo i da se sve eventualne intervencije moraju planirati tako da se utiče na sastavne elemente organizacije. Sa druge strane, sagledavanje klime kao svojstva pojedinaca posledično bi zahtevalo intervencije na jačanju lične odgovornosti i modifikovanju ponašanja pojedinaca. Tako, Džejms (James, 1982) smatra da merenje klime treba sprovoditi na nivou pojedinačnih članova. On ističe kako se osamdesetih godina prošlog veka klima posmatrala kao psihološki konstrukt

koji treba meriti ispitivanjem individualnih percepcija organizacionih karakteristika. Ove individualne percepcije se onda mogu analizirati u funkciji objašnjavanja i predviđanja različitih pojava.

Stav da jedinica analize treba da bude organizacija, a ne pojedinci, podržali su mnogi autori smatrajući da se individualne percepcije ne mogu uopštavati do nivoa kada bismo zasigurno mogli da tvrdimo da smo procenili klimu kao svojstvo organizacije. Navodeći upravo primer procene organizacione klime u vaspitnim ustanovama, Miskel i saradnici (Miskel et al., 1979) tvrdili su da postoji dovoljno argumenata da se započne sa sofisticiranijim istraživanjima u kojima bi škola bila jedinica analize i u kojima bi se kombinovala strukturne i procesne varijable kako bi mogli da se predvide višestruki ishodi percepcije organizacione efikasnosti, lojalnost upravi, zadovoljstva radom.

Upravo je sedamdesetih godina prošlog veka sproveden značajan broj istraživanja koja su pokazala jasnu vezu između pozitivne grupne klime i efikasnosti organizacija (Garland, O'Reilly, 1976), kao i povezanosti indikatora koji upućuju na otvorenost klime i lojalnosti članova organizacije (Hoy et al., 1978). Pomenućemo i istraživanje koje su sproveli Šnajder i Snajder (Schneider, Snyder, 1975) sa ciljem ispitivanja međuzavisnosti tri bihevioralna konstrukta: angažovanja na poslu, zadovoljstva poslom i posvećenosti organizaciji. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da angažovanje na poslu pozitivno i značajno utiče na zadovoljstvo poslom i posvećenost organizaciji. Pored toga, zadovoljstvo poslom pozitivno je povezano sa posvećenošću organizaciji. Štaviše, zadovoljstvo poslom posredno pozitivno utiče na odnos između angažovanosti na poslu i posvećenosti organizaciji. Do gotovo identičnih nalaza došli su i Lafolet i Sims (Lafollette, Sims, 1975) koji su utvrdili da organizaciona klima i organizaciona praksa pozitivno utiču na zadovoljstvo poslom. Podsetićemo da je i Likert (Likert, 1958), dvadestak godina ranije izveo sličan zaključak utemeljen na rezultatima brojnih istraživanja u kojima je nađen visok koeficijent korelacije između produktivnosti i kvaliteta stavova prema zaposlenima.

AKADEMSKA TEMATIZACIJA ŠKOLSKE KLIME

Kao što smo videli, započeta šezdesetih godina prošlog veka, akademska tematizacija ove oblasti od tada se kontinuirano intenzivira. O svemu ovome će biti više reči u delu knjige u kojem ćemo analizirati različite modele procene školske klime, a ovde ćemo samo pomenuti autore značajne za rano utemeljenje i sve širu primenu ovog koncepta. Džordž Stern (Stern, 1970: 1971) jedan je od prvih psihologa koji je u proučavanju institucija visokog obrazovanja primenio koncept organizacione klime zasnovan na analogiji individua i organizacija. Velike zasluge se takođe pripisuju radu Halpina i Crofta (Halpin, Croft, 1963) koji su razvili upitnik za ispitivanje klime u osnovnim školama, kao i brojnim istraživačima koji su radili na revizijama ovog instrumenta (Finlayson, 1973).

Zanimljivo je pomenuti da je sredinom šezdesetih godina prošlog veka odbranjen značajan broj doktorskih disertacija u kojima je školska klima bila centralna varijabla, što vrlo ilustrativno govori o rapidnom porastu akademskog interesovanja. U tim istraživanjima mogu se naći značajne empirijske potvrde mnogih pretpostavki, što je omogućilo kako dalje razvijanje koncepta školske klime, tako i unapređenje istraživačke prakse. Tako, Hejl (Hale, 1965) beleži značajnu vezu između jezičkih postignuća i nekih dimenzija klime. Braun (Brown, 1965) je izveo nalaze po kojima su stavovi direktora o školama pozitivniji nego stavovi nastavnika, dok su stavovi stručnjaka u školama o kvalitetu klime sličniji stavovima uprave nego nastavnika. Hinson (Hinson, 1965) je utvrdio da postoje značajne razlike u percepciji celokupne školske klime od strane direktora i nastavnika, a ustanovio je i da su nastavnici skloniji da klimu percipiraju kao zatvoreniju. S druge strane, Heler (Heller, 1964) je utvrdio da na percepciju nastavnika o organizacionoj klimi škole ne utiče članstvo u neformalnim grupama u okviru veće organizacije.

Istraživanje organizacione klime u urbanim segregiranim školama koje su sprovedi Džentri i Keni (Gentri, Kennei, 1965) pokazalo je da su nastavnici Afroamerikanci klimu u školama u kojima su zaposleni percipirali kao zatvoreniju u odnosu na svoje kolege belce. Flag (Flagg, 1965) je

ispitivao efekte veličine škole na percepciju nastavnika o organizacionoj klimi. Zaključio je da je klima u školama sve zatvorenija kako se povećava njihova veličina.

Krajem sedamdesetih godina prošlog veka istraživači koji su sledili tada popularan pristup istraživanja školskih efekata (engl. *school-effectiveness research*) posebnu pažnju posvećuju različitim aspektima školskih procesa, posebno kvalitetu društvenih odnosa, kao i kulturnim dimenzijama (Van Houtte, 2005). U brojnim istraživanjima koja su sledila taj pristup tražena su objašnjenja za različita školska postignuća i veze koje ovaj koncept ima sa socioekonomskim statusom i kompozicijom škole (McDill et al., 1969). U nekim istraživanjima su razlike u školskom postignuću u različitim školama objašnjavane razlikama u normativnoj klimi u školi ili, kako su istraživači to nazvali, u razlikama koje postoje u „školskom etosu“ (Rutter et al., 1979). Šelat (Shelat, 1975) je pokušao da izmeri i identifikuje organizacionu klimu, moral predavača i akademsku motivaciju učenika. Autor je uspeo da utvrdi vezu između organizacione klime i ponašanja lidera, organizacione klime i morala predavača, organizacione klime i motivacije učenika, kao i organizacione klime i postignuća učenika na testovima. Zaključio je da je organizaciona klima u ruralnim, za razliku od urbanih škola, autonomna i paternalistička.

Bogata istraživačka praksa je takođe rezultirala kreiranjem impozantnog broja mernih instrumenata koji su se primenjivali za ispitivanje različitih dimenzija kompleksnog konstrukta školske klime, a koji su opet dodatno intenzivirali istraživačku praksu. Kako tu situaciju opisuje Frejzer (Fraser, 1998), retke su istraživačke oblasti koje se mogu pohvaliti postojanjem tako velikog broja validiranih i solidnih instrumenata koji su se primenjivali u toliko različitih istraživačkih pristupa.

Ovaj koncept je široko prihvaćen, kako u daljim istraživanjima organizacione klime u školskim ustanovama, tako i u istraživanjima klime u poslovnim institucijama. Iako se koncept dalje razvijao u smislu specifične operacionalizacije saglasne tipu istraživanih ustanova, zajedničko polazište je zadržano. Klima se formira iz organizacione prakse važne za sve članove organizacije, definisana je od strane onih koji je opažaju i utiče na stavove i ponašanje svih aktera (Đurić, Popović Čitić, 2010). Svaka škola uspostavlja parametre prihvatljivog ponašanja svih aktera i utvrđuje individualnu i institucionalnu odgovornost za uspešan rad i bezbednost škole. Školska klima se tako uspostavlja kao relativno trajan karakter škole koji utiče na akcije svih aktera uključenih u školski sistem i predstavlja njihovu kolektivnu percepciju situacije u školi.

Kao što je već rečeno, teorija školske klime, posebno u periodu konstituisanja i ranog razvoja, bila je spoj principa istraživanja organizacione klime i istraživanja koja su se odnosila na efekte škole. Budući da je rođena iz dve istraživačke paradigme, nasleđeni su brojni instrumenti i metode, da bi se tek kasnije ove dve oblasti istraživanja profilisale kao relativno zasebna područja interesovanja. Već je u istraživanjima iz kasnih sedamdesetih godina prošlog veka školska klima eksplicitno povezivana sa školskim postignućem učenika, da bi se istraživanja ove oblasti u devedesetim godinama usmeravala i na nivo pojedinačnih školskih odeljenja. Od sredine devedesetih godina u istraživanjima školske klime sve više se tematizuje njena povezanost sa raznim oblicima problema ponašanja, agresijom, viktimizacijom i kriminalom (Welsh, 2000; Đurić, Popović Čitić, 2010).

Tokom poslednje dve decenije, u akademskoj i stručnoj zajednici beleže se intenzivni naponi na identifikovanju faktora koji utiču na uspešnost škole. Kako se u veoma citiranoj publikaciji *National School Climate Council* (2007) tvrdi, brojna istraživanja su samo potvrdila ono čega su nastavnici i roditelji u priličnoj meri bili svesni: sigurno i podržavajuće školsko okruženje u kojem učenici razvijaju pozitivne socijalne odnose i u kojem su poštovani na najbolji način razvija njihove kapacitete, kao i osećaj odgovornosti. Pozitivno, bezbedno i uredno školsko okruženje ključno je za razvoj dece i uspeh njihovog školovanja. Učenici mogu da ostvare svoj puni potencijal u okruženju u kojem su fizički, socijalno i emotivno sigurni. Sa druge strane, osećaj nesigurnosti negativno utiče na motivaciju, stavove, ponašanje učenika, kao i ukupno funkcionisanje škole. Škole u kojima se na dnevnom nivou beleže incidenti vršnjačkog nasilja, tuče, omalovažavanja stvaraju ambijent u kojem se učenici osećaju slabo integrisani, a nastavnici nesigurni i nemotivisani (Đurić, Popović Čitić, 2012).

Organizacioni kapaciteti škole, odnosno specifične karakteristike školske organizacije jesu značajni faktori uspešnog odvijanja obrazovno-vaspitnog procesa, a adekvatno i kontinuirano praćenje svih parametara socijalne klime u školi omogućava bolje razumevanje problema i uspešnije planiranje programa prevencije i intervencije (Đurić, Popović Čitić, 2011). Obimna istraživačka praksa ukazuje da pozitivna školska klima predstavlja kritičnu dimenziju efektivne prevencije rizika i napora u oblasti promocije zdravlja i pozitivnog razvoja, podjednako kao i u oblasti podučavanja i učenja (Cohen, 2001; Gottfredson et al., 2002; Rand Corporation, 2004; Wang et al. 1993). Uticaji školske klime dolaze do izražaja u svim fazama planiranja prevencije problema ponašanja učenika. U fazi procene karakteristika zajednice, opšta klima u školi razmatra se kao jedna od ključnih dimenzija spremnosti škole da inicira, podrži i primeni preventivne pro-

grame (Oetting et al., 1995). Tokom planiranja programa, elementi školske klime uvažavaju se kao bitne karakteristike okruženja od kojih zavisi mogućnost uvođenja novih i proširivanja postojećih preventivnih intervencija. U fazi primene programa, snažna podrška rukovodećih struktura i visoki nivo posvećenosti koordinatora i realizatora smatraju se značajnim faktorima unapređenja kvaliteta primene programa (Fullan, 1992). I konačno, tokom evaluacije procesa i efekata programa, škole sa pozitivnom školskom klimom daleko su uspešnije u izradi i sprovođenju plana evaluacije (Bond et al., 1997).

Najkraći rezime dosadašnjih nalaza glasi da se pozitivno podsticajna i kvalitetna školska klima smatra jednom od bazičnih pretpostavki unapređenja kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada i uspešnog funkcionisanja školskog sistema (Đurić, Popović Čitić, 2010). Deca koje se osećaju bezbedno, koju odrasli dosledno podržavaju i podstiču da se što više uključe u sve aktivnosti, biće uspešnija kako u školi, tako i van nje. Takvi uslovi obezbeđuju snažniji razvoj njihovih interpersonalnih veština i adaptivnih kapaciteta. Sa druge strane, istraživanja nedvosmisleno ukazuju i da nepovoljna klima dovodi do niskog stepena inovacija, niskog stepena zadovoljstva poslom za zaposlene, smanjene kreativnosti, jačanje osećaja samozadovoljstva, konformizma i frustriranosti (Welsh, 2000).

Način društvene organizovanosti škola nametnuo se kao dominantna tema „nove sociologije obrazovanja“ (Maloy, Seldin, 1983), a stručnjaci angažovani u ovoj oblasti kontinuirano pokušavaju da, kroz praktične modele procene i unapređenja, što bolje operacionalizuju bogata saznanja o ovom fenomenu. U tom smislu, teorija školske klime upotpunjava prazninu, ne samo u teoriji već je i od ključnog značaja za proces planiranja programa prevencije, jer daje veliki doprinos boljem razumevanju nastajanja i razvijanja različitih vidova problema ponašanja učenika u školama i doprinosi identifikovanju faktora koji ih podstiču ili inhibiraju. Adekvatno i kontinuirano praćenje svih parametara socijalne klime u školi omogućava bolje razumevanje problema i uspešnije planiranje programa prevencije i intervencije.

ELEMENTI ŠKOLSKE KLIME

PREGLED NAJZNAČAJNIH STAJALIŠTA

Akadska literatura obiluje veoma raznolikim, manje ili više operacionalizovanim pokušajima definisanja kompleksnog konstrukta školske klime (Đurić i sar., 2012; Đurić, Popović Čitić, 2011). Tokom prethodne tri decenije brojni istraživači su prepoznavali različite elemente ovog konstrukta.

Na osnovu pregleda literature koja se odnosi na ovu oblast i sistematizacije raznovrsnih načina određenja sadržaja pojma školske klime, prikazanih u tabeli 1, može se zaključiti da su elementi koji čine sadržaj ovog pojma ekstenzivni i kompleksni, te da uključuju nepisana pravila, vrednosti, stavove koji postaju stil interakcije koja se odvija između učenika, nastavnika i administrativnog osoblja jedne škole.

U osnovi najvećeg dela definicija školske klime stoji tvrdnja da ona, bila dobra ili loša, uvek postoji kao organizacioni atribut škole. Kako Frajberg i Stajn (Freiberg, Stein, 1999: 28) pišu: „školska klima je univerzalna i u istorijskom i u geografskom pogledu“. Dalji elementi oko kojih postoji saglasnost jesu da je reč o unutrašnjem stanju koje uključuje percepciju, ponašanje i stavove svih članova (Smith, 2005). Iako se školska klima može definisati na različite načine, učenici, roditelji, nastavnici i istraživači mogu da steknu izvestan utisak o klimi jedne škole čim uđu u nju (Lehr, Christenson, 2002).

U veoma širokom određenju Džonsonsovi (Johnson, Johnson, 1993) smatraju da klima može obuhvatiti mnogo toga, od sredinskih aspekata škole do ličnosti učenika i nastavnika, kao i akademske performanse, nivo fizičke aktivnosti i postupke i materijale koji se koriste u toku nastavnog procesa. Školska klima se uspostavlja kao skup parametara prihvatljivog ponašanja svih aktera (Welsh, 2000), odnosno skup svih okolnosti u kojima se odvija proces obrazovanja i vaspitanja, kao i mreža odnosa koji postoje među učesnicima obrazovno-vaspitanog procesa (Joksimović, Bogunović, 2005).

Takođe, većina istraživača i naučnika ukazuje na to da ona u značajnoj meri odražava i subjektivni doživljaj učesnika obrazovno-vaspitnog procesa (Cohen, 2006). Na tragu takvog promišljanja je i Andersonov (Anderson, 1982) stav da klima podrazumeva kolektivni osećaj svih aktera, sadržaj koji se izražava sintagmom „mi osećamo“ i koji konstruiše interaktivni život škole. Neki autori su skloni da školsku klimu smatraju „ličnošću škole“ (Hannum, 1994; Hoy et al., 1991), koja nastaje kroz interakciju njenih psiholoških i institucionalnih atributa (Bulach et al., 1995). Neretko se u raznim pokušajima konceptualizacije školske klime koristi i „zdravlje“ kao metafora, a „zdravim organizacijama“ se smatraju one „koje se uspešno nose sa nepovoljnim spoljašnjim uticajima, efikasno usmeravajući svoje resurse ka ostvarenju misije i ciljeva organizacije“ (Hoy, Hannum, 1997: 292).

Autor	Navođeni elementi
Halpin i Kroft (Halpin, Croft, 1963)	Ponašanje nastavnika: razdvajanje, smetnje, moralni duh, privrženost/prijateljstvo. Ponašanje direktora: rezervisanost, naglasak na izvršavanju zadataka, podsticanje, obzirnost.
Tadžuri (Tagiuri, 1968)	Ekologija (fizički i materijalni aspekti), poseban milje (socijalna dimenzija koja se tiče svih pojedinaca i grupa), socijalni sistem (obraci odnosa individua i grupa) i kultura (sistem verovanja, vrednosti, kognitivne strukture, značenja).
Litvin, Stringer (Litwin, Stringer, 1968)	Struktura i ograničenje, naglasak na individualnoj odgovornosti, privrženost i podrška, nagrada i kazna, sukob i tolerancija na sukob, standardi učinka i očekivanja, organizacioni identitet i grupna lojalnost i rizik i preuzimanje rizika.
Mus i Insel (Moos, Insel, 1974)	Ekološki faktori (geografski, meteorološki i arhitektonski aspekti), ponašanje (prisustvo bihevioralnih i materijalnih komponenti), organizaciona struktura (obim kontrole i veličine organizacije), karakteristike osoblja (starost, nivo sposobnosti), funkcionalna i situaciona dimenzija.
Anderson (1982)	Ekologija (fizički i materijalni aspekti), poseban milje (sastav školske populacije), socijalni sistem (personalni odnosi), kultura (sistem verovanja, vrednosti).
Hauard i saradnici (Howard et al., 1987)	Kontinuirani akademski i socijalni razvoj, poštovanje, poverenje, visok moral, kohezija, obnova škole, briga.
Ovens (Owens, 1987)	Zbir individualnih percepcija koje pojedinci imaju u odnosu na različite aspekte okruženja i organizaciju aktivnosti.
Džonsonovi (Johnson, Johnson, 1993)	Aspekti školskog okruženja, individualnost učenika i nastavnika, akademsko postignuće, nivo fizičke aktivnosti, procesi i materijali koji se primenjuju u nastavi.

Hejns i saradnici (Haynes et al., 1993)	Kvalitet i konzistentnost interakcija koje se uspostavljaju u školi, a koje u najvećoj meri utiču na kognitivni, socijalni i psihički razvoj dece.
Maning i Sedlmajer (Manning, Saddle- mire, 1996)	Poverenje, poštovanje, obostrane obaveze, briga za dobrobit drugih.
Kremers i Reziht (Creemers, Reezigt, 1999)	Fizičke dimenzije škole i učionica, socijalni sistem škole i odeljenja, urednost škole i odeljenja, očekivanja nastavnika u odnosu na učenike.
Maršal (Marshall, 2004)	Broj i kvalitet interakcija između odraslih i učenika, percepcija školskog okruženja od strane učenika i nastavnika, faktori okruženja, akademski učinak, osećanje bezbednosti, veličina škole, osećanje poverenja i poštovanja prema učenicima i nastavnicima
Maknil i Maklin (MacNeil, Maclin, 2005)	Kontinuirana razmena ideja, saradnja, jednakost, praktična primenljivost.
Joksimović, Bogunović (2005)	Uzajamno poštovanje učenika i nastavnika, korektni odnosi među članovima školskog kolektiva i uspešna saradnja škole sa roditeljima.
Koen i saradnici (Cohen et al., 2009)	Kvalitet i karakter školskog života, baziran na obrascima iskustva u životu škole koji odražava norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, nastavnu praksu i učenje, kao i organizacionu strukturu.
Ber i saradnici (Bear et al., 2009)	Pozitivni odnosi, osećanje pripadanja, sistem pozitivne podrške, visoka očekivanja u pogledu akademskog uspeha, razvijanje socijalnih i emocionalnih veština, uključivanje roditelja i članova zajednice u rad škole.
Zulig i saradnici (Zullig et al., 2010)	Red, bezbednost i disciplina, akademski rezultati, društveni odnosi, školski objekti i opremljenost, povezanost škole sa zajednicom.

Tabela 1. Elementi školske klime – pregled najznačajnijih stajališta

Analizom radova istraživača koji su se bavili ovim problemom, Maršal (Marshall, 2004) je sačinio sledeću listu navođenih faktora koji utiču na kvalitet školske klime: broj i kvalitet interakcija između odraslih i učenika, percepcija školskog okruženja od strane učenika i nastavnika, faktori okruženja (kao što su zgrada, učionice, kvalitet materijala), akademski učinak, osećaj bezbednosti, veličina škole, osećaj poverenja i poštovanja prema učenicima i nastavnicima.

Rezimirajući raznolika određenja sadržaja pojma školske klime u literaturi Zulig i saradnici (Zullig, et al., 2010) nalaze sledeći skup navođenih konstitutivnih elemenata: red, bezbednost i disciplina; akademski rezul-

tati; društveni odnosi; školski objekti i opremljenost; povezanost škole. Kao dodatne varijable koje konstitušu školsku klimu u literaturi se još navode: odlučno rukovodstvo, razvijenost obrazovnih resursa, visok moral nastavnika, veličina škole i odnos broja nastavnika i učenika, socioekonomski status, procent učenika sa problemima ponašanja.

ŠKOLSKA KLIMA: VIŠEDIMENZIONALNI KONSTRUKT

Školska klima se uspostavlja kao relativno trajan karakter škole koji se odražava na akcije svih osoba uključenih u školski sistem i predstavlja njihovu kolektivnu percepciju situacije u školi (Đurić, Popović Čitić, 2010; 2011).

Na generalnom nivou, klima se najčešće određuje kao višedimenzionalni konstrukt. Uticajni istraživači u ovoj oblasti, Halpin i Kroft (Halpin, Croft, 1963), pokušavajući da kvantifikuju školsku klimu, identifikuju osam referentnih dimenzija od kojih se prve četiri odnose na ponašanje nastavnika, a druge četiri na ponašanje direktora škola. Set indikatora za procenu ponašanja nastavnika uključivao je sledeće dimenzije: razdvajanje (ukazuje da nastavnici ne funkcionišu zajedno, već idu u različitim smerovima u odnosu na zadatke, stalno se žale i prepiru među sobom); smetnje (odnose se na osećaj nastavnika da ih direktor zatrpava rutinskim dužnostima i drugim zahtevima koje nastavnici doživljavaju kao nepotreban rad); moralni duh (nastavnici veruju da su njihove socijalne potrebe zadovoljene i da istovremeno uživaju u obavljanju svog posla); privrženost/prijateljstvo (odnos između nastavnika je prijateljski).

Ponašanje direktora praćeno je preko sledećih dimenzija: rezervisanost (odnosi se na ponašanje direktora koje se može opisati kao formalno i bezlično: direktor se strogo pridržava pravila i procedura, izbegavajući da se suoči sa nastavnicima u neformalnim situacijama, licem u lice); naglasak na izvršavanju zadataka (odnosi se na ponašanje direktora koje se karakteriše strogim nadzorom osoblja: direktor je direktan i orijentisan ka zadacima); podsticanje (odnosi se na ponašanje koje nije obeleženo strogim nadzorom nastavnika, već nastojanjem da se oni motivišu kroz sopstveni primer. Direktor ne traži od nastavnika da se poslu posvete ništa više nego što to on od samog sebe zahteva; njegovo ponašanje, mada orijentisano na zadatak, ipak se ocenjuje kao pozitivno od strane

nastavnika); obzirnost (odnosi se na ponašanje direktora koje karakteriše human tretman nastavnika).

Jednu od ranih, ali uticajnih operacionalnih kategorizacija elemenata koji čine školsku klimu ponudio je Tađuri (Tagiuri, 1968) koji klimu definiše kao relativno trajnu karakteristiku organizacije koja je deo iskustva njenih članova i kao takva utiče na njihovo ponašanje, a može se opisati kao specifičan skup vrednosti koje važe unutar organizacije. Ova definicija se oslanja na, u to vreme skoro opšteprihvaćeni, koncept organizacione klime koja se fokusira na kvalitet okruženja i na izvestan način je sinonim za ono što bismo mogli smatrati školskom atmosferom. Prema njemu, ovaj pojam uključuje ekologiju (fizičke i materijalne aspekte), poseban milje (socijalnu dimenziju koja se tiče svih pojedinaca i grupa), socijalni sistem (socijalna dimenzija koja se odnosi na obrasce odnosa individua i grupa) i kulturu (socijalna dimenzija koja se odnosi na sistem verovanja, vrednosti, kognitivne strukture, značenja). Iz takve strukture proizlazi da školska klima pojmovno uključuje ukupan kvalitet okruženja unutar jedne škole.

Zanimljiv koncept školske klime nude Mus i Insel (Moos, Insel, 1974) ističući značaj društvene ekologije koju određuju kao odnos između interakcije ljudi i fizičkih i društvenih aspekata školskog života. U njihovom radu školska klima je direktno povezana sa okruženjem, dok faktori školske klime mogu biti unutrašnji i spoljašnji. Iako ekološki faktori mogu biti donekle kontrolisani, karakteristike lične prirode, kao što je socioekonomski status, ne mogu se kontrolisati i stoga se smatraju eksternim faktorima. Posmatrane zajedno, dimenzije socijalne ekologije oblikuju klimu ili okruženje škole.

Maning i Sedlmajer (Manning, Saddlemire, 1996) uključuju sledeće aspekte školske klime: poverenje, poštovanje, obostrane obaveze, brigu za dobrobit drugih, a sve to, smatraju oni, značajno utiče na ukupan progres škole. Nešto operacionalizovaniju strukturu školske klime daju Kremers i Reziht (Creemers, Reezigt, 1999). Oni predlažu skup od četiri faktora i preporučuju njihovu primenu na dva nivoa analize: nivo učionice/odeljenja i nivo škole kao celine. Prema ovim autorima, procena školske klime treba da obuhvati sledeće elemente: fizičke dimenzije škole (školska zgrada, hodnici, školsko dvorište i igralište) i učionice (veličina, položaj unutar škole), socijalni sistem škole (odnosi i interakcije između nastavnika i između nastavnog i vannastavnog osoblja, pravila koja regulišu ponašanja i odnose sa učenicima, roditeljima, spoljnim akterima) i odeljenja (odnosi i interakcije između učenika i između učenika i nastavnika), urednost škole i odeljenja (aranžman, funkcionalnost, toplina), očekivanje nastavnika u odnosu na učenike

(pozitivna očekivanja, osećaj samoefikasnosti, profesionalni odnosi).

Oslanjajući se na tipologiju potreba koju je četiri decenije ranije ponudio Maslov (Maslow, 1943), Hauard i saradnici (Howard et al., 1987) pišu da se produktivna i zadovoljavajuća školska klima može postići onda kada se ispune sve potrebe učenika, nastavnika i administratora, što uključuje: fiziološke potrebe, potrebu za sigurnošću, potrebu za prihvatanjem i prijateljstvom, potrebu za prepoznatljivošću i postignućem, kao i potrebu za uvećanjem sopstvenih potencijala.

Ler i Kristenson (Lehr, Christenson, 2002) ukazuju na nekoliko dimenzija, uključujući osećaj reda i discipline, učešće roditelja, posvećenost osoblja podučavanju učenika, visoka očekivanja u pogledu akademskih postignuća i ponašanja, privrženost, kao i odnose učenika, osoblja, roditelja i članova zajednice koji su puni poštovanja.

Mnogi autori ističu dominantan značaj psihosocijalne dimenzije klime, koja se uobičajeno meri preko percepcije učenika i nastavnika i njihovog doživljaja bezbednosti, jasnoće i pravičnosti uloga, poštovanja učenika, participaciji učenika u procesu donošenja odluka važnih za školu. U tom smislu se smatra da školsku klimu konstituiše upravo zbir individualnih percepcija koje pojedinci imaju u odnosu na različite aspekte okruženja i organizaciju aktivnosti (Owens, 1987). Takođe se upućuje i na značaj kvaliteta i konzistentnosti interakcija koje se uspostavljaju u školi, a koje u najvećoj meri utiču na kognitivni, socijalni i psihički razvoj dece (Haynes et al., 1993).

U novijoj literaturi dominira holistički pristup u definisanju školske klime. U definiciji koja uključuje i socijalne i fizičke aspekte Koen i saradnici (Cohen et al., 2009: 10) školsku klimu određuju kao „kvalitet i karakter školskog života, baziran na obrascima iskustva u životu škole koji odražava norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, nastavnu praksu i učenje, kao i organizacionu strukturu“. Prema ovim autorima, školski život se odnosi na stepen bezbednosti koji škola pruža, kvalitet odnosa koji se razvijaju, fizičko okruženje, postojanje zajedničke vizije i učešće svih u njenom ostvarenju.

Prethodni pregled različitih određenja školske klime upućuje nas na zaključak da, iako je teško dati konciznu definiciju školske klime, istraživači se slažu da je reč o višedimenzionalnom konstrukt, koji uključuje fizičke, socijalne i akademske dimenzije. Kao komponente fizičke dimenzije uobičajeno se navode: izgled školske zgrade i učionica, veličina škole u odnosu na broj učenika i nastavnika, red i organizacija rada, dostupnost resursa za rad, udobnost za rad i bezbednost svih aktera. Socijalna dimenzija školske klime obuhvata: kvalitet interpersonalnih odnosa izme-

đu učenika, nastavnika i vannastavnog osoblja, ravnopravan i fer tretman učenika od strane nastavnika i vannastavnog osoblja, kao i stepen do kojeg učenici, nastavnici i osoblje učestvuju u procesu donošenja odluka u školi. Akademska dimenzija uključuje: kvalitet nastave, očekivanja nastavnika u pogledu napredovanja učenika, praćenje učeničkog uspeha i brzo obaveštavanje učenika i roditelja o postignutim rezultatima (Đurić, Popović Čitić, 2010; 2011).

ŠKOLSKA KLIMA I/ILI ŠKOLSKA KULTURA

Veliki značaj za bolje razumevanje koncepta školske klime imala je akademska rasprava, pokrenuta krajem osamdesetih godina prošlog veka, tokom koje se sadržaj ovog konstrukta poredio sa tada konkurentskim konceptom školske kulture. Iako su oba koncepta, i školska klima i školska kultura, namenjeni opisu karaktera škole, istraživači su pokrenuli pitanje da li se oba koncepta odnose na isti sadržaj. Ako je to slučaj, predlagano je da se akademska zajednica opredeli za korišćenje jedne sintagme kako bi se izbegla konfuzija. Ukoliko je pak reč o dva različita koncepta, trebalo je razlučiti obim sadržaja svakog od njih (Van Houtte, 2005). Ukratko ćemo rezimirati glavni tok ove rasprave, predstaviti oba koncepta, kao i domete ostvarene primenom jednog i drugog u istraživačkoj praksi.

Treba reći da je ova diskusija često vođena sa prilično neusklađenim početnim polazištima i nedovoljno usaglašenim određenjima ključnih konceptata. Naime, neki autori su klimu razumevali kao ponašanje, a kulturu kao sistem normi i vrednosti. Nekada je školska kultura shvatana kao dimenzija klime (Creemers, Reezigt, 1999), a zanimljivo je i gledište po kojem se školska ili organizaciona klima proučavaju iz naučne, a školska kultura iz antropološke perspektive (Hoy et al., 1991).

Neki autori o klimi govore onda kada su za njenu procenu primenjena merenja kvantitativnih elemenata školske organizacije, dok se o školskoj kulturi govori onda kada se za procenu stanja u učionici ili školi koriste diskusije, slučajevi, dečji crteži, intervjui, posmatranje. Ukazujući na razlike između ova dva koncepta, Devit i Slejd (DeWitt, Slade, 2014) sugerišu da školska kultura označava koliko se učenici i nastavnici osećaju bezbedno u školi, dok *školska klima* podrazumeva proaktivan pristup čitavoj školskoj infrastrukturi. Školska klima se odnosi na to koliko je prijateljski nastrojeno

osoblje škole, koliko su angažovani učenici u sopstvenom učenju, kao i nastavne strategije koje nastavnici koriste za angažovanje učenika. Takođe, uključuje događaje koji se dešavaju tokom školske godine, da li se roditelji osećaju dobrodošlo ne samo kada prisustvuju školskim događajima već i kada dolaze na individualne sastanke sa nastavnikom ili direktorom škole.

Što se tiče porekla ova dva koncepta, možemo reći da dok se klima konceptualizovala kroz dugu tradiciju organizacionih istraživanja, koncept organizacione kulture svoje poreklo duguje antropološkim istraživanjima. To postaje jasnije kada se pogledaju načini na koje se organizaciona kultura definiše u literaturi. Iako raznolike, sve te definicije jasno pokazuju inspirisanost tradicionalnim, antropološkim određenjem kulture uopšte.

Tako se navode određenja po kojima se organizaciona kultura određuje kao „prilično stabilan skup pretpostavki, zajedničkih verovanja, značenja i vrednosti koje čine neku vrstu osnova za delovanje“ (Smircich, 1985: 58) ili kao „set saznanja koje dele pripadnici socijalne jedinice“ (Rousseau, 1990: 154) ili kao „skup zajedničkih značenja ili shvatanja o grupi/organizaciji i njenim problemima, ciljevima i praksama“ (Reichers, Schneider, 1990: 23). Zaslužnim za uvođenje koncepta kulture u organizaciona istraživanja smatra se Petigru (Pettigrew, 1979) koji je ukazao na koji način se koncepti kao što su simboli, mitovi, rituali mogu koristiti u analizi organizacija. Već na kraju osamdesetih i početkom devedesetih godina prošlog veka istraživači počinju da uvode koncept kulture u istraživanjima škola, pa se u sve većem broju studija u opisima stanja u školama govori o ritualima, ceremonijama, sistemu vrednosti. Devedesetih godina prošlog veka, posebno u Velikoj Britaniji, sintagma školska kultura postaje skoro opšteprihvaćeni način opisa karaktera škole, što u značajnoj meri korespondira sa jačenjem koncepta kulture u organizacionim istraživanjima. Ipak, brojni istraživači uz školsku kulturu koriste sintagmu školska klima, što će podstaći diskusiju o tome da li je ovde reč samo o terminološkim razlikama ili su u pitanju dva različita koncepta.

Pažljivom analizom elemenata kojima se u literaturi određuju sadržaji ova dva pojma, Van Haute (Van Houtte, 2005) nalazi značajne razlike u njihovoj operacionalizaciji. Najkraći rezime tih razlika mogao bi se izraziti na sledeći način. Ukoliko neko želi da stekne uvid u to kako članovi školske zajednice razmišljaju, kakvi su im stavovi, verovanja, adekvatnije je takav uvid nazvati školskom kulturom. Više normativna sintagma školska klima podrazumeva ukupan kvalitet života u školskoj zajednici, te je tako sadržaj na koji se ona odnosi širi u odnosu na školsku kulturu. Školska klima je multidimenzionalni konstrukt koji kulturu uključuje kao jednu od svojih dimenzija.

Dok je sadržaj koncepta kulture znatno određeniji i poznati su načini na koje kultura utiče na ponašanje članova zajednice, takvi uticaji u slučaju školske klime nisu jasno operacionalizovani i istraženi. Precizno ustanovljeno stanje školske kulture može nam poslužiti kao polazna tačka za planiranje svih intervencija i promena. Na taj način, promenljiva priroda školske kulture ovu dimenziju uspostavlja kao manipulativnu varijablu koja ima ogroman značaj za unapređenje efikasnosti škole.

Ipak, i koncept školske kulture ima svoja ograničenja, a najvažnije je sadržano u činjenici da je teško i pretpostaviti da postoji neka organizacija u kojoj je uspostavljena jedinstvena, za sve članove zajednička kultura. Mnogo je verovatnije da se u okviru jedne organizacije razvijaju različiti kulturni miljei. Da je to jasno istraživačima školske kulture, pokazuje i činjenica da se u takvim istraživanjima uobičajeno pravi razlika između kulture učenika i kulture nastavnog osoblja.

Ono što je zajednička preporuka istraživačima oba koncepta, i školske kulture i školske klime, jeste da insistiraju na širini zahvata kojim će se prevazilaziti puko saznavanje percepcija članova školske zajednice, jer se ni kultura niti klima ne mogu svoditi samo na percepcije. Istraživanje školske kulture treba da obuhvati širi smisao zajedničkih vrednosti, kao i složene kognitivne strukture. Klimom se pak opisuje organizacija u celini, koja uz zajednička verovanja uključuje i karakteristike pojedinaca i grupa koje čine organizaciju, odnose koji se između njih uspostavljaju, kao i fizičko okruženje.

KLIMA U ŠKOLI I/ILI KLIMA U UČIONICI – VIŠESTRUKÉ ISTRAŽIVAČKE PERSPEKTIVE

Brojne nedoumice koje su pratile određenje ključnih pojmova, izrazita interdisciplinarnost u proučavanju, kao bogata i raznorodna istraživačka praksa rezultirali su i značajnim razlikama na terminološkom i konceptualnom planu. Iako se pod školskom klimom najčešće podrazumeva opšte stanje unutar jedne obrazovne institucije, treba uzeti u obzir da se unutar jedne škole u značajnoj meri može razlikovati kvalitet klime između različitih odeljenja, kao i da individualne percepcije klime od strane učenika mogu biti značajno različite. Iz tog razloga su u istraživačkoj praksi uspostavljena dva pristupa: jedan u okviru kojeg se ispituje klima u školi kao organizacionoj celini i drugi u kojem je referentni okvir učionica/odelje-

nje. Analizirajući te pristupe, Anderson (Anderson, 1982) nalazi njihovu različitu utemeljenost. Istraživanja školske klime jesu sastavni deo istraživanja o organizacionoj klimi i istraživanja o efektima škole. Istraživanja klime u odeljenju pripadaju istraživačkoj praksi u oblasti psihologije i segment su tradicije istraživanja odeljenja kao referentnog okvira.

Zanimljivo je primetiti da, i nezavisno od postavke istraživača, rezultati brojnih studija u kojima je ispitivana percepcija učenika i nastavnika o školskoj klimi ukazuju da je percepcija nastavnika više pod uticajem faktora na nivou učionice, kao što su „loše upravljanje učionicom i udeo učenika sa problemima ponašanja“, dok na stavove učenika u većoj meri utiču faktori na nivou škole, kao što su „mobilnost učenika, odnosi između učenika i nastavnika i smene direktora“ (Bradshaw et al., 2010).

Klima u učionici i klima u školi proučavane su zasebno u četiri istraživačka pristupa: 1) tradiciji istraživanja školskih efekata; 2) pristupu istraživanja efekata u učionici; 3) pristupu istraživanja okruženja u učionici; 4) istraživanjima efektivnosti (Creemers, Reezigt, 1999). Ukratko ćemo opisati glavne ideje koje su zastupali istraživači u svakom od ovih pristupa.

Tradicija istraživanja školskih efekata obuhvatila je faktore školske klime kao što je urednost/uređenost. Nalazi istraživanja koja slede ovu tradiciju ukazuju na to da efektivne i neefektivne škole imaju različite školske klime. Efekti faktora klime na rezultate bili su uglavnom pozitivni. Iz tog razloga faktori klime posmatrani su kao jedan od glavnih uzroka promene i unapređenja škola. U okviru ove istraživačke tradicije zanemaran je nivo odeljenja, tako da klima u odeljenju nije uopšte bila razmatrana kao istraživačka tema.

Tradicija istraživanja efekata na nivou odeljenja prvobitno se fokusirala na faktore klime definisane kao tehnike upravljanja. Kasnije, diskusija je usmeravana na pitanje gde završavaju uticaji faktora klime i počinju uticaji faktora efektivnosti. Dobro upravljanje je neophodno u procesu kreiranja uslova za učenje i instrukcije, ali upravljanje samo po sebi ne garantuje postignuća učenika. U okviru ove istraživačke tradicije nije proučavan nivo škole.

Psihološka tradicija istraživanja okruženja u odeljenjima usmerila je dosta pažnje na instrumente za merenje učeničke percepcije klime, posebno na njihove psihometrijske karakteristike. Kad se u istraživanjima povezuju učenička percepcija klime u učionici sa kognitivnim i afektivnim ishodima, najčešći nalaz je pozitivna korelacija. Faktori klime i njihovi efekti proučavani su kao izolovani konstrukti. Relativno od skora se istovremeno razmatra efektivno podučavanje (kao podučavanje usmereno

na znatne kognitivne ishode) i metode za odeljenjske interakcije (kao ponašanje nastavnika usmereno na blagostanje učenika).

U istraživanjima efektivnosti preduzeti su prvi koraci na planu integracije elemenata četiri istraživačke tradicije. Ova integracija je kompleksan proces koji podrazumeva uključivanje varijabli na tri nivoa (škola, odeljenje i učenik), dva tipa nezavisnih varijabli (faktori klime i efektivnosti), dva tipa zavisnih varijabli (kognitivni i afektivni ishodi) i verovatno dva tipa kovarijanata na nivou učenika (uobičajene sociodemografske varijable o učenicima poput socioekonomskog statusa i kontrolne varijable).

Možemo zaključiti da su značajna ograničenja nalaza istraživanja školske klime povezana sa problemima koji se tiču konsenzusa oko osnovnih određenja, prihvaćenih modela analize i primenjene metodologije. Iz prethodnog opisa različitih istraživačkih tradicija možemo videti da su praktičari i istraživači koristili širok spektar određenja školske klime, kao i modele koji su često bili više implicitni nego eksplicitni i koji su pokrivali različite aspekte jednog inherentno višedimenzionalnog koncepta. Na istraživačima je svakako zadatak daljeg razvijanja teorije školske klime, koja bi bila adekvatna osnova za izvođenje obuhvatnih modela za njenu procenu.

POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA

Tokom školovanja, uz usvajanje predviđenih znanja, deca razvijaju interpersonalne veštine, otkrivaju i usvajaju vrednosti i suočavaju se sa mnogim problemima. Škola stoga mora da obezbedi sigurno okruženje za postizanje optimalnih rezultata kako u akademskom, tako i u pogledu adekvatnog razvoja ličnosti (Hoffman et al., 2009). Iz određenih karakteristika škola, fizičkih i psihosocijalnih, izvode se uslovi neophodni za odvijanje adekvatnog procesa nastave i učenja (Tableman, 2004). Frajberg (Freiberg, 1998) navodi da zdrava školska klima jeste pozitivan kontekst učenja, a ona koja to nije može biti značajna barijera za školsko postignuće. Mnoga istraživanja nedvosmisleno empirijski potvrđuju povezanost kvaliteta školske klime i stepena postignuća, te ukazuju da je ona povoljnija u osnovnim nego u srednjim školama, u ruralnim nego u urbanim sredinama, i kvalitetnija u privatnim nego u javnim školama.

U veoma detaljnom pregledu literature o školskoj klimi, Tapa i saradnici (Thapa et al., 2013) sumiraju dostignuća bogate istraživačke prakse u ovoj oblasti i saopštavaju da postoje značajni empirijski dokazi koji ukazuju na to da škola ima veliki uticaj na mentalno i fizičko zdravlje učenika. I kod srednjoškolskih učenika školska klima snažno utiče na čitav spektar emocionalnih i mentalnih procesa, a dokumentovana je pozitivna korelacija između klime i načina na koji učenici doživljaju sebe. Pozitivna i zdrava socioemocionalna klima u školi utiče na smanjenje upotrebe droga među srednjoškolskim učenicima, kao i manji broj prijava psihijatrijskih problema. Takođe su nađene korelacije između kvaliteta klime i izostanaka učenika, kao i njihovog disciplinskog kažnjavanja.

Generalno, ishodi istraživačkih studija iz različitih delova sveta o efektima školske klime, prema analizi Tape i saradnika, mogu se rezimirati u sledećim nalazima: 1) pozitivna školska klima ima snažan uticaj na motivaciju za učenje; 2) ublažava negativni uticaj socioekonomskog konteksta na akademski uspeh; 3) u školama sa pozitivnom klimom beleži se manji obim ispoljavanja agresivnog ponašanja, nasilja, kao i uznemi-

ravanja; 4) pozitivna školska klima deluje kao protektivni faktor za ukupan život mladih ljudi. Dakle, brojna istraživanja pružaju dovoljno empirijskih potvrda da kvalitetna školska klima doprinosi boljim akademskim rezultatima, kao i ličnom razvoju i dobrobiti učenika.

KARAKTERISTIKE ŠKOLA SA POZITIVNOM KLIMOM

Ono što se u literaturi karakteriše kao pozitivna školska klima uobičajeno uključuje skup različitih svojstava: atraktivan i dopadljiv izgled škole, odnosi saradnje između nastavnika, vannastavnog osoblja, učenika i njihovih porodica, visoka očekivanja u odnosu na sve aktore, atmosfera poštovanja i pozitivne interakcije, otvorene mogućnosti uključivanja u akademsku i socijalnu sferu. Školska klima igra značajnu ulogu u stvaranju zdrave i pozitivne školske atmosfere (Freiberg, 1998), značajne za postignuće učenika i celokupnog školskog osoblja. Istraživači jasno povezuju pozitivnu školsku klimu sa smanjenjem bihejvioralnih i emocionalnih problema učenika (Kuperminc et al., 1997). Učenici u školama sa pozitivnom školskom klimom više su uključeni u sve nastavne i vannastavne procese, smanjeno je iskustvo viktimizacije nasiljem i kriminalom, bolja je disciplina, ređi izostanci iz škole. Pozitivni interpersonalni odnosi i optimalni uslovi za učenje u svim demografskim sredinama mogu da povise nivo školskog postignuća i redukuju probleme ponašanja (McEvoy, Welker, 2000).

Škole sa pozitivnom klimom grade ambijent koji je optimističan, siguran, intelektualno izazovan i zabavan. Maknil i Maklin (MacNeil, Maclin, 2005) nabrajaju sledeće karakteristike uspešnih škola: 1) kontinuirana razmena ideja (nastavnici na dnevnom nivou razmenjuju mišljenja o nastavi, planovima i programima, načinu ispitivanja, organizaciji škole); 2) saradnja (nastavnici se uključuju u timove koji kolektivno rade na pitanjima nastave, unapređenja programa, istraživanja); 3) jednakost (učesće nastavnika u donošenju odluka nije strogo formalno, na sastancima svako ima pravo da glasa da iznese svoje mišljenje – neguje se stav da je kvalitet ideje značajniji od toga čija je ta ideja); 4) praktična primenljivost (nastavnici razmišljaju o tome da li ono što rade ima praktičnu primenljivost i da li pomaže učenicima, kolegama i školi). Autori posebno ističu značaj direktora škola kao aktera obaveznih da neguju atmosferu koja pomaže učenicima, nastavnicima i roditeljima da se na najbolji način uključe u zajedničko nastojanje unapređenja nastave i učenja. To će se postići gra-

đenjem zajedničke vizije koja je jasna i transparentna i podstiče podelu odgovornosti na planu razvijanja pozitivne školske kulture.

Razmatrajući školsku klimu kao ambijent u kojem se planira prevencija vršnjačkog nasilja, Orpinas i Horn (Orpinas, Horne, 2006) navode osam komponenti ključnih za kreiranje pozitivne školske klime: izvrsnost u nastavi, školske vrednosti, svesnost prednosti i problema, politike i odgovornost, briga i poštovanje, pozitivna očekivanja, podrška nastavnika i karakteristike fizičkog okruženja. Prvih sedam komponenti odražavaju značaj interakcije između odraslih i učenika u školi, kao i vrednosti zaposlenih i školskih politika koje kreiraju. Poslednja komponenta se fokusira na samu zgradu ili objekat i njegov uticaj na školsku klimu.

Nastavnici koji rade u školama sa pozitivnom klimom izražavaju veće zadovoljstvo poslom i veću posvećenost profesiji. Istražujući efekte pozitivne školske klime, Tejlor i Tašakori (Taylor, Tashakkori, 1995) nalaze da se takva klima jasno povezuje sa porastom zadovoljstva poslom celokupnog školskog osoblja. Škole sa pozitivnom klimom ohrabruju učešće roditelja, što sa svoje strane generiše saradnju sa nastavnicima. Iz odnosa saradnje roditelja i nastavnika jača se osećaj samopoštovanja i poverenja kod obe grupe aktera. Sve to direktno ili posredno vodi boljem školskom postignuću učenika.

Pomenućemo ovde i preporuke američke asocijacije *National School Climate Center* (NSCC), čiji istraživači sugerišu da školska klima označava kvalitet i karakter školskog života, da se zasniva na iskustvima školskog života učenika, roditelja i školskog osoblja i odražava norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, praksu nastave i učenja i organizacionu strukturu. Održiva, pozitivna školska klima podstiče razvoj i učenje mladih koji su neophodni za produktivan doprinos i zadovoljstvo životom u demokratskom društvu. Škole u kojima je uspostavljena pozitivna školska klima odlikuju sledeće karakteristike: norme, vrednosti i očekivanja izvor su socijalne, emocionalne i fizičke podrške ljudima; ljudi su angažovani i poštovani; učenici, porodice i nastavnici rade zajedno da razvijaju i doprinose zajedničkoj viziji; edukatori modeluju i neguju stavove koji naglašavaju zadovoljstvo i prednosti stečene učenjem; svaka osoba doprinosi radu škole i brizi o fizičkom okruženju (National School Climate Center, 2014).

Autori izveštaja Konzorcijuma za prevenciju nasilja u školama (Bear et al., 2009) navode karakteristike škola koje su, izgrađujući i održavajući pozitivnu školsku klimu, uspešne u prevenciji školskog nasilja. U takvim školama se, smatraju oni, razvijaju pozitivni odnosi između učenika, na-

stavnika, ostalog osoblja i porodica. Dalje, kod svih aktera se razvija osećanje pripadanja, tako što se učenici uključuju u procese odlučivanja, a kao značajne vrednosti promovišu se zajedništvo i pripadnost. U školi se razvija sistem pozitivne podrške i redukuje kažnjavanje kao način regulisanja neadekvatnog ponašanja. U odnosu na sve aktere postavljaju se visoka očekivanja u pogledu akademskog uspeha i poželjnog ponašanja, pa se razvija klima podrške za postizanje takvih očekivanja. Škola takođe ulaže značajne napore na razvijanju socijalnih i emocionalnih veština kod svih učenika. Roditelji i članovi zajednice posmatraju se kao dragoceni resursi i škola ohrabruje njihovo učešće u radu škole. Uloge svih aktera su jasne i pravične, a učenici ne doživljavaju pravila ponašanja kao preterano kruta. Učenici, nastavnici, osoblje i roditelji školu doživljavaju kao sigurnu i bezbednu.

Veliki broj istraživanja jasno pokazuje da učenička percepcija školske klime u značajnoj meri korespondira sa njihovom akademskom motivacijom i postignućem, ponašanjem i pojavom emocionalnih problema. Pozitivna školska klima može da neutralizuje negativne uticaje faktora rizika upravo na planu emocionalnih problema (Loukas, 2007), koji, za razliku od problema ponašanja, često mogu da budu nevidljivi spolja (usamljenost, tuga, anksioznost, osećaj bezvrednosti, beznađa). Istraživanja školske klime u visoko rizičnim urbanim oblastima jasno pokazuju da škola koja razvija pozitivnu klimu i odnose podrške prema svojim učenicima u značajnoj meri unapređuje njihov akademski uspeh (Haynes, Comer, 1993). Takođe, pozitivna školska klima predstavlja bitan protektivni faktor, posebno kod dečaka. Podsticajno okruženje omogućava zdrav razvoj i sprečava antisocijalno ponašanje (Haynes, 1998; Kuperminc et al., 1997) i značajno olakšava prelaz učenika iz jedne u drugu školu, što često može biti traumatično iskustvo dece (Freiberg, 1998).

Zbog toga je veoma značajno razumevanje mehanizma po kojem se povezuju pozitivna percepcija klime i ponašanje učenika da bi se razvili efikasni programi prevencije i intervencije. Veoma važna karika tog mehanizma jeste vezanost za školu, koja se ispoljava kao percepcija učenika da pripadaju školi i sa drugima imaju bliske odnose. Škole sa pozitivnom klimom posebnu pažnju usmeravaju na razvijanje socijalnog vezivanja učenika za školu.

BEZBEDNOST OBRAZOVNO-VASPITNIH USTANOVA

Pojam bezbedne škole podrazumeva školu bez nasilja, sigurnost učenika i zaposlenih, zaštićenu školsku imovinu i neometano odvijanje nastave. Ali, svi ovi ciljevi koje treba postići moraju biti usklađeni sa primarnim funkcijama školovanja: obrazovanjem, vaspitanjem, socijalizacijom i zdravim načinom života dece i omladine.

U savremeno vreme, bezbednost škole postala je osnovna briga roditelja, škola i društva u celini. Postoje brojna istraživanja koja su pokazala da se mnogi učenici ne osećaju fizički i emocionalno sigurni u školama, uglavnom kao rezultat razgradnje interpersonalnih i kontekstualnih varijabli koje definišu školsku klimu. Učenici sve češće izražavaju zabrinutost za sopstvenu sigurnost u školi. U jednoj od sprovedenih studija nađeno je da se više od jedne trećine srednjoškolaca ne osećaju sigurno u školi (National School Safety Center, 2001). U školama bez podsticajnih normi, stabilnih struktura i odnosa, učenici češće postaju žrtve vršnjačkog nasilja i vaspitno-disciplinskih mera, koje su često praćene većim izostajanjem iz škole i lošijim školskim uspehom (Astor et al., 2010).

Bezbednost škole je kompleksan fenomen, koji se temelji na međusobnoj interakciji mnogih faktora, a sama percepcija bezbednosti formira se kao kompleksan doživljaj sopstvene sigurnosti u sadejstvu psiholoških, ekonomskih, političkih, mikrosocijalnih i drugih varijabli (Đurić, 2006). Istraživanja u poslednje dve-tri decenije takođe ukazuju kako na višeslojnost već i samog pojma bezbednosti, tako i na međuuslovljenost socijalnih, ekonomskih, ekoloških, političkih, demografskih i ostalih tokova u savremenom društvu, pri čemu treba imati u vidu da škola, kao jedan od presudnih medijuma socijalizacije, ne samo što oslikava aktuelne prilike nego gotovo direktno utiče i na okolnosti u kojima će današnje školske generacije biti kreatori društvene atmosfere na makronivou.

Tokom proteklih pet decenija, počevši od ranih sedamdesetih godina prošlog veka, došlo je do pomeranja fokusa od rešavanja problema maloletničke delinkvencije, nasilja i zloupotrebe droga kroz sistem maloletničkog pravosuđa na reaktivan, kaznen način ka proaktivnom pristupu rešavanju problema putem pristupa koji su inicirani iz zajednice ili zasnovani u njoj. Vremenom su se ti napori sve više fokusirali na škole i usme-

ravali na prevenciju uočenih rizika i jačanje protektivnih faktora. Dobro razvijena istraživačka praksa ukazivala je da ovakvi problemi imaju svoju etiologiju u detinjstvu, često u periodu kada dete pohađa osnovnu školu, i da su upravo škole socijalne institucije koje su najbolje pozicionirane da spreče razvoj zloupotrebe droge, delinkvencije i nasilnog ponašanja (Laxton, Sprague, 2005).

Tek onda kada se deca osećaju sigurno, ona mogu da se posvete učenju (Ratner et al., 2006). U literaturi se ističe veliki značaj ispitivanja dečje percepcije sopstvene sigurnosti. Iako nije neuobičajeno da stariji percipiraju bezbednost škole kao zadovoljavajuću, a da učenici nemaju takav osećaj (Waxman et al., 2008), sve je više istraživačkih nalaza koji upućuju na to da se i mnogi nastavnici osećaju nesigurno u školama (Dworkin et al., 1988; Novotney, 2009). Primenom regresione analize na nacionalnom uzorku od 280 srednjih škola i kontrolišući demografske razlike u školama i naseljima, Gregori i saradnici (Gregory et al., 2012) uspeli su da utvrde da su i struktura (razumevanje školskih pravila od strane učenika i nastavnika) i podrška (stepen u kojem nastavnici traže pomoć) povezani sa nižim nivoima viktimizacije nastavnika. Autori su došli do zaključka da su niži nivoi podrške učenika konstantni prediktori školske evidencije o većim pretnjama protiv zaposlenih.

U školama mogu delovati različiti bezbednosni rizici. Svaka škola je specifična i, na bazi generalnih smernica i standardizovanog praćenja, mora razvijati sopstvenu i specifičnu strategiju identifikacije, prevencije i suzbijanja bezbednosnih rizika. Racionalan, konzistentan i adekvatno strukturisan sistem prevencije i suzbijanja bezbednosnih rizika od značaja je za funkcionisanje škole kao, pre svega, obrazovno-vaspitne ustanove. Uverenost učenika i zaposlenih u sposobnost uprave škole da uspešno prevenira i reaguje na bezbednosne pretnje povećava osećanje lične sigurnosti. Takođe, ukoliko učenici ili nastavnici osećaju da rizici ne bivaju jasno i adekvatno prepoznati, ili ako pri pojavi rizika uprava škole deluje neuspešno i nesigurno, poverenje u sposobnost škole da stvori bezbedno okruženje biće ozbiljno poljuljano.

Stoga, ostvarenje ideala sigurne i bezbedne škole zahteva širok i svestran pristup. Samo racionalno osmišljenim i dobro koordinisanim naporima cele zajednice, uključujući nastavnike, učenike, roditelje, opšte i specijalizovane službe, moguće je unaprediti nivo bezbednosti škole. Uspešna škola je ona koja ima razvijen plan za prevenciju i reagovanje na pojavu bezbednosnih rizika i formirane krizne timove koji su odgovorni za njegovu primenu. Takav plan treba da obuhvata pravila i principe za identifikovanje i procenu bezbednosnih rizika, oblike konkretne saradnje

sa roditeljima, lokalnom zajednicom i širim društvenim okruženjem, kao i standardizovane procedure za postupanje u kriznim situacijama.

Identifikacija i procena vrste i stepena rizika sa kojima se škola suočava prvi je korak u izgrađivanju uspešne strategije unapređenja bezbednosti školske sredine. Međutim, postojanje efektivnih strategija za identifikovanje i suzbijanje bezbednosnih rizika u školama nije dovoljno za stvaranje bezbedne škole. Suprotstavljanje bezbednosnim rizicima daje najbolje rezultate ukoliko postoji razvijen instrumentarijum preventivnih mera, koji podrazumeva razvijanje preventivnih strategija i programa. Strategije i programi za prevenciju bezbednosnih rizika treba da obuhvate konstantnu obuku i usavršavanje nastavnog, administrativnog i specijalizovanog osoblja u školama, kao i razvijanje programa saradnje sa učenicima, roditeljima, lokalnom zajednicom i državnim organima u cilju smanjivanja rizika nastajanja bezbednosnih problema u školama (šire videti u: Đurić, Popović Ćitić, 2007).

Fizički i psihološki aspekti školske bezbednosti imaju dalekosežne posledice, ne samo na nastavni proces već i na ukupno zdravlje mladih i zajednica u kojima žive. Za uspeh primene svakog modela koji bi težio kreiranju bezbednog školskog okruženja značajna je saradnja školske uprave i svih nadležnih institucija, adekvatna obuka, pomoć i finansiranje realizacije odabranih modela, a iskustva iz zapadnih zemalja pokazuju da usklađenost napora na nivou šire zajednice (grada, okruga) predstavlja snažan podstrek jačanju bezbednosti u školama.

Fizičko-tehnički aspekt zaštite škole podrazumeva fizičke karakteristike školskog objekta koje smanjuju stepen ispoljavanja rizika, odgovarajuće materijalne resurse za praćenje rizika i odgovor na njih (video i alarmni nadzor, tehničko obezbeđenje, zaštitna oprema), kao i ljudske resurse koji su, svojim veštinama, znanjem ili autoritetom, u mogućnosti da adekvatno odgovore na pojave ugrožavanja bezbednosti (procena situacije, kontrola situacije, sprovođenje mera zaštite, korišćenje zaštitne opreme). Jedan od bitnih faktora svakako jeste i veličina škole. Studije su pokazale da se učenici osećaju manje sigurni u velikim školama i da je u većim školama verovatnija pojava verbalnog bulinga (Lleras, 2008). Broj učenika koji pohađaju neku školu i veličina odeljenja imaju veliki uticaj na bezbednost školskog okruženja, kao i kvalitet klime. Nedvosmislene su empirijske potvrde da se u manjim školama postiže bolji uspeh. Manje škole pružaju više mogućnosti za kvalitetniju interakciju između učenika i nastavnika, veće uključivanje učenika u aktivnosti, lakšu identifikaciju učenika sa kojima je potrebno dodatno raditi. Iako ne postoji konsenzus oko optimalnog broja učenika, rezul-

tati istraživanja ukazuju da je idealna veličina osnovnih škola od 300 do 400, a srednjih od 400 do 800 učenika (Cotton, 1996).

Brojni istraživači su otkrili da su u školama u kojima su poštovane smernice za procenu pretnji učenici prijavili manje slučajeva nasilja, osećali se sigurnije da traže pomoć i pozitivnije percipirali školsku klimu. Pored toga, ove škole su imale manje dugoročnih suspenzija (udaljavanja učenika sa nastave). Istraživanja takođe ukazuju na to da su dosledno sprovođenje školske discipline i pristupačnost brižnih odraslih osoba povezani sa bezbednošću škole, kao i da je pozitivna školska klima povezana sa manjim brojem učenika koji se rizično ponašaju. Trend rasta sajber bulinga, zahvaljujući rapidnom uvećanju korišćenja računara i mobilnih telefona, nasilje i uznemiravanje seli u prostore virtuelnih škola, koje se sastoje od društvenih medija koje grupe ili pojedini učenici koriste da uznemiravaju svoje vršnjake (Campbell, 2005). Rešenje tog narastajućeg problema sve urgentnije traži adekvatne procedure i smernice.

POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA KAO KONTEKST BEZBEDNOG ŠKOLSKOG AMBIJENTA

Škole su veoma važan aspekt detinjstva i društva u celini, jer su zadužene da u sigurnom okruženju pogodnom za učenje edukuju mlade i pripreme ih za budućnost. Sigurne škole počivaju na pozitivnoj školskoj klimi koja se kreira kroz školske politike i prakse koje svi priznaju i primenjuju. U bezbednim školama se ohrabruju svi učenici i naglašavaju akademska postignuća, ali se takođe podstiče odgovorno ponašanje svih aktera i neguje međusobno poštovanje između nastavnika, zaposlenih u školama i učenika (Mcloughlin et al., 2002).

Obrazovanje, pravilna socijalizacija, razvijanje timskog duha, promovisanje zdravih stilova života i usvajanje poželjnih vrednosti ciljevi su koje škola može da potpunije ostvari samo u adekvatnim uslovima. Školska klima, po svojoj definiciji, odražava iskustva učenika, školskog osoblja i roditelja u širokim oblastima socijalnih, emocionalnih i etičkih pitanja. Veliki broj istraživanja ukazuje na jasnu vezu između kvaliteta školske klime i efikasnosti prevencije rizika, kvalitetnog nastavnog procesa i uspešnosti učenja. Prevencija rizika je u direktnoj korelaciji sa klimom koju odlikuje bezbednost dece, njihova puna uključenost u školske aktivnosti, odgovornost i brižnost za sve aktere.

Različite situacije koje mogu narušiti pozitivnu socijalnu klimu u školi, a time i uspešno obavljanje obrazovno-vaspitnog procesa, smatraju se rizicima sociopsihološke prirode. Stvaranje bezbedne škole zahteva sveobuhvatni pristup ranoj identifikaciji svih upozoravajućih znakova koji remete socijalnu klimu i mogu ugroziti bezbednost škole (tabela 2).

Efikasne strategije za identifikaciju i procenu bezbednosnih rizika u školama treba da uzmu u obzir brojne činioce i da uoče povezanost sigurnosti i reda sa socijalnim, emocionalnim i akademskim razvojem dece. Kvalitet stanja bezbednosti u školi uobičajeno se izražava preko sledećih elemenata: kvalitet interpersonalnih odnosa u školi, viktimizacija učenika i nastavnika, percepcija nivoa bezbednosti škole od strane nastavnika, učenika i roditelja, postojanje programa prevencije i redukcije nasilnog ponašanja učenika.

Karakteristika bezbedne škole	Deskriptivni indikatori
Podstiče uspeh u školi	Pozitivan školski ambijent je onaj u kojem se podstiče stav da sva deca mogu postići uspeh u školi i da se mogu pristojno ponašati, a da se istovremeno poštuju individualne razlike. Pored toga, postoji razvijena svest da su za stvaranje ovakvog školskog ambijenta podjednako odgovorni učenici, zaposleni u školi i roditelji. Adekvatna sredstva i programi pomažu u ostvarivanju ovih očekivanja. Mala je verovatnoća da će se učenici kojima je uskraćen takav školski ambijent ponašati na društveno poželjan način.
Uključuje porodice na smislen način	Učenici čije porodice aktivno prate njihov razvoj i ponašanje imaju više šanse da postignu uspeh u školi i manje šanse da budu uključeni u neke društveno nepoželjne aktivnosti. Školske zajednice moraju doprineti da se u školi roditelji osećaju dobrodošlima i da se aktivno uključe u praćenje obrazovanja svoje dece. Takođe, uspešne škole podstiču roditelje da izraze brige vezane za njihovu decu i pružaju im potrebnu pomoć za otklanjanje neželjenog ponašanja njihove dece.
Razvija veze sa lokalnom zajednicom	Svi relevantni društveni akteri moraju biti angažovani na stvaranju bezbednog školskog ambijenta. Škole koje blisko saraduju sa roditeljima, državnim organima i lokalnom zajednicom mogu imati koristi od svih njih. Kada su ove veze slabe, raste opasnost od nasilja u školama, a smanjuje se mogućnost da se pomogne deci koja su u opasnosti od nasilnog ponašanja.

<p>Podstiče pozitivne odnose između učenika i zaposlenih</p>	<p>Istraživanja ukazuju da jedan od najbitnijih faktora za sprečavanje nasilnog ponašanja učenika predstavlja pozitivan odnos sa odraslima koji mogu biti od pomoći kada je to potrebno. Oni često od zaposlenih u školi očekuju da ih posavetuju, podrže i usmere. Nekoj deci je potrebna pomoć u prevazilaženju osećanja izolovanosti i u uspostavljanju veza sa ostalima. Takođe, uspešne škole neguju pozitivne odnose među učenicima – one podstiču učenike da se međusobno pomažu i da se prijatno osećaju pomažući drugima kada im je to potrebno.</p>
<p>Otvoreno raspravlja o bezbednosnim problemima</p>	<p>Deca dolaze u školu sa različitim shvatanjima – i često pogrešnim mišljenjem – o smrti, nasilju i upotrebi oružja. Škola može smanjiti bezbednosne rizike učeći decu o opasnosti vatrenog oružja, kao i o odgovarajućim strategijama za kontrolisanje emocija, izražavanje ljutnje na prikladan način i rešavanje sukoba. Takođe, u školama deca treba da nauče da su ona odgovorna za svoje postupke i da izvršeni izbor dovodi do posledica za koje se ona smatraju odgovornom.</p>
<p>Odnosi se prema učenicima sa jednakim poštovanjem</p>	<p>Glavni izvor sukoba u mnogim školama jeste diskriminacija ili privilegovanost učenika (ili, barem, prisustvo osećanja učenika o postojanju ovih praksi) zbog njihove nacionalnosti, pola, rase, socijalnog položaja, veroispovesti, invaliditeta, seksualnog opredeljenja, fizičkog izgleda ili nečeg drugog – bilo od strane zaposlenih, bilo od strane vršnjaka. Učenici prema kojima se odnosi nepravedno, ili imaju doživljaj takvog odnosa, mogu postati i mete nasilnog ponašanja. Takođe, žrtve diskriminatorskog ponašanja mogu reagovati na agresivan način prema sebi ili drugima. Uspešne škole promovišu ideju da su sva deca važna i poštovana. Postoji smišljeno, sistematsko nastojanje da se uspostavi stanje koje odražava brigu i podstiče vezivanje učenika za školsku zajednicu (na primer, izlaganjem dečjih radova, javnim prikazivanjem najboljih školskih radova, poštovanjem razlika među učenicima).</p>
<p>Pronalazi načine na koje učenici mogu izraziti svoje probleme</p>	<p>Otkriveno je da su vršnjaci grupa koja najčešće unapred zna nešto o potencijalnom pojavljivanju određenih bezbednosnih rizika u školi. Škole moraju da pronađu načine na koje učenici mogu diskretno, bez opasnosti po sebe, prijaviti problematično ponašanje koje može dovesti do opasnih situacija. Učenici koji prijavljuju moguće nasilno ponašanje u školi moraju biti zaštićeni. Od važnosti je da škole jačaju pozitivne odnose između učenika i odraslih, tako da se učenici osećaju bezbednim prilikom i nakon davanja informacija o mogućim opasnim situacijama.</p>

Pomaže učenicima da se osećaju sigurno prilikom izražavanja svojih osećanja	Veoma je važno da se deca osećaju sigurno kada izražavaju svoje potrebe, strahove i brige zaposlenima u školi. Kada im je uskraćen pristup odraslima koji bi trebalo da se brinu o njima, javlja se osećanje izolacije, odbačenosti i razočaranja, čime se povećava i verovatnoća za pojavu nepoželjnog ponašanja.
Nudi produženi dnevni program za učenike	Školski programi koji se odvijaju pre i posle nastave mogu biti delotvorni u prevenciji nasilja. Uspešni programi omogućavaju deci podršku i različite aktivnosti, kao što su savetovanje, mentorski rad, bavljenje umetnošću, volonterski rad, rad u sekcijama, rad na računarima i pomoć u izradi domaćih zadataka.
Afirmiše razvoj ličnosti i građanske svesti	Pored obrazovne uloge, škola mora pomoći učenicima da postanu dobri građani. Prvo, škola mora promovisati univerzalne vrednosti, kao što su poštenje, ljubaznost, odgovornost i poštovanje drugih. Takođe, škola treba da zastupa građanske vrednosti. Uvažavajući činjenicu da su roditelji najodgovorniji za moralni razvoj svoje dece, škola treba da saraduje sa njima u promovisanju ovih vrednosti.
Identifikuje probleme i ocenjuje napredovanje ka rešenju	Škole moraju da otvoreno i objektivno ispitaju okolnosti koje mogu biti opasne za učenike i zaposlene i situacije u kojima se članovi školske zajednice osećaju ugroženim ili zaplašenim. Sigurne škole kontinuirano ocenjuju napredovanje u identifikovanju problema i prikupljaju podatke koji se odnose na napredovanje ka rešenju. Štaviše, uspešne škole daju na uvid ove informacije učenicima, roditeljima i lokalnoj zajednici.
Podržava učenike u njihovom sazrevanju i stvaranju radnih navika	Mladima je potrebna pomoć u planiranju njihove budućnosti i u razvijanju sposobnosti koje će ih učiniti uspešnim. Na primer, škola može da obavesti učenike o mogućnostima volonterskog rada, programima zapošljavanja mladih, kao i o pomoćnim poslovima koji će im olakšati da se povežu sa odraslima u zajednici.

Tabela 2. Karakteristike bezbednog školskog ambijenta
(Izvor: Đurić i sar., 2012: 96–98)

Pozitivna školska klima je ostvarena onda kada se učenici osećaju prijatno, kada su vrednovani i prihvaćeni, sigurni u okruženju u kojem uspostavljaju iskrene interakcije. Ukratko, efikasna škola treba da obezbedi: zdravu i bezbednu sredinu za neometano odvijanje nastave, kvalitetan i prijatan ambijent za školske aktivnosti, kao i da razvije kapacitete za brzo reagovanje i prilagođavanje na promene nivoa bezbednosti. Celokupno osoblje škole, učenici, roditelji i članovi lokalne zajednice moraju učestvovati u stvaranju sigurne školske sredine.

Škole koje su bezbedne, pored toga što su manje podložne nasilju i drugim bezbednosnim rizicima, ujedno su i uspješnije škole. Uspješne škole karakterišu: jasno definisani ciljevi plana unapređenja rada škole, monitoring i analiza ostvarivanja plana unapređenja rada škole, visoki obrazovni kriterijumi za sve učenike, jasna i konkretna pravila ponašanja učenika i nastavnika, upućenost učenika jednih na druge i njihovo aktivno učešće u obrazovnom procesu.

Razvijanje, jačanje i održavanje bezbednog okruženja za učenje podrazumeva kreiranje tolerantne socijalne klime, u kojoj se svi učenici osećaju prijatno i sigurno. Mladi, posebno u periodu adolescencije, imaju snažnu potrebu da budu prihvaćeni od strane svojih vršnjaka. Međutim, usled predrasuda, neznanja i netolerancije pojedini učenici ili grupe učenika mogu biti neprihvaćeni i odbačeni od strane vršnjačke grupe. Izvori sukoba u većini škola jesu nekorektan odnos i postupanje prema pojedinim učenicima uslovljeni etničkom, rasnom, polnom, verskom ili socijalnom pripadnošću, fizičkim izgledom, hendikepom, seksualnom orijentacijom. Podsticanje učenika da prihvate različitosti moguće je ostvariti putem informisanja, uvođenjem pravila koja sprečavaju zlostavljanje i diskriminaciju, kao i pružanjem mogućnosti učestvovanja u grupama podrške.

UNAPREDITI ŠKOLSKU KLIMU, PRINCIPI I DOBRA PRAKSA

U mnogim zemljama širom sveta jača interes za sprovođenje reformi koje bi kao centralni cilj imale upravo unapređenje školske klime. Sve veći broj državnih sekretarijata za obrazovanje fokusira se na reformu školske klime kao suštinsku komponentu poboljšanja uslova u školama i/ili prevencije nasilja. Pored toga, sve veći broj ministarstava obrazovanja širom sveta posvećeni su naporima u oblasti reforme školske klime (Unicef, 2012). Ministarstvo obrazovanja Sjedinjenih Američkih Država (U.S. Department of Education, 2007) dodelilo je grantove za program *Safe and Supportive Schools* kako bi podržali merenje školske klime i proučavanje pozitivnih efekata školske klime. Takvu inicijativu podržali su i istraživači angažovani u američkom Centru za kontrolu i prevenciju bolesti (Centers for Disease Control and Prevention, 2009), koji preporučuju primenu na preciznim analizama zasnovanog koncepta školske klime kao strategije

koja promoviše zdrave odnose, adekvatnu povezanost svih aktera školskog procesa i obezbeđuje prevenciju problema ponašanja.

Tapa i saradnici (Thapa et al., 2013) nalaze tri grupe faktora kojim se može objasniti pojačani interes američkih škola za reformu školske klime poslednjih godina. Prvo, sve je više empirijskih istraživanja koja ističu izuzetan značaj konteksta. Grupni trendovi, norme, očekivanja i sistemi verovanja oblikuju individualno iskustvo i učenje, kao što utiču i na sve nivoe socijalnih veza. Drugo, sve se više uočava značaj reforme školske klime u efikasnoj prevenciji nasilja, i naročito u oblasti prevencije bulinga. Činjenica da je 49 država usvojilo zakone o prevenciji bulinga ukazuje na veliki interes državnih rukovodilaca i lidera na lokalnom nivou za ovu oblast. Implementacija programa prevencije bulinga ne može biti efikasna ukoliko se ne sprovodi zajedno sa reformom školske klime. Kao posledica ovakvog razumevanja procesa sve je više inicijativa reforme školske klime na lokalnom, republičkom i federalnom nivou. I dok su pojedini okruzi i državni rukovodioci prvenstveno zainteresovani za problem prevencije nasilja, u nekim školama je poseban problem ispisivanja/napuštanja škola, dok neki prepoznaju značaj koji reforma školske klime može imati za jačanje partnerstva na relaciji škola–zajednica, angažovanje mladih, jačanje prosocijalnog obrazovanja, izgradnju demokratskih škola. Treće, postoji sve veće interesovanje za istraživanja prosocijalnih obrazovanih aktivnosti koje uključuju obrazovanje prema karakteru, socioemocionalno učenje, promociju mentalnog zdravlja. Upravo je reforma školske klime proces koji se fokusira na učenike i podstiče ih u razvoju, istovremeno angažujući roditelje i nastavnike da evaluiraju efikasnost postojećih napora u oblasti prosocijalnog obrazovanja i rade na poboljšanju instruktivnih i intervencijskih napora.

Akteri i aktivnosti

Svaka škola ima svoju individualnu klimu koja se razvija tokom godina, a nalazi istraživanja nedvosmisleno upućuju na zaključak da se pozitivna školska klima dosledno može identifikovati kao suštinsko obeležje efikasnih škola (Lehr, Christenson, 2002). Zato je imperativ da škole razmotre, održavaju i kontinuirano procenjuju klimu svoje škole (Fisher, 2010). Kao akteri vezani i zainteresovani za prosperitet škole figurišu ne samo roditelji, zaposleni, školske i lokalne vlasti, bezbednosni organi i drugi čije su delatnosti neposredno vezane za školu, nego i svi oni koji se na jedan ili drugi način susreću s posledicama pozitivne ili negativne atmosfere u školskom

ambijentu (Đurić, 2007). U projektima namenjenim kreiranju i održavanju pozitivne školske klime treba planirati aktivno učešće svih aktera (tabela 3), a takva kompleksna nastojanja moraju biti podržana od šire zajednice.

Akteri	Aktivnosti
Škola	Pružanje jake podrške od strane uprave škole u procenjivanju i unapređivanju bezbednosti škole
	Preoblikovanje školskog ambijenta sa ciljem otklanjanja mračnih, izdvojenih i prostorija bez nadzora
	Uvođenje sistema izveštavanja i analiziranja nasilnih i nekriminalnih incidenata
	Kreiranje efektivnih disciplinskih pravila
	Uspostavljanje partnerskog odnosa sa policijom
	Angažovanje stručnjaka za bezbednost za potrebe izgrađivanja i održavanja školskog sistema bezbednosti
	Obuka školskog osoblja o svim aspektima prevencije nasilja
	Pružanje mogućnosti svim učenicima da razgovaraju sa školskim psihologom ili pedagogom
	Kreiranje plana za reagovanje u kriznim situacijama
	Primena programa edukacije i obuke za sprečavanje nasilja u školi
	Kreiranje klime tolerancije
	Povezivanje sa zajednicom u cilju unapređivanja <i>bezbednosti učenika</i>
	Aktivno uključivanje učenika u donošenje odluka o formiranju školskih pravila i programa
Pripremanje godišnjeg izveštaja o problematičnom ponašanju učenika i bezbednosti u školi	
Učenici	Odgovorno i disciplinovano ponašanje
	Prijavljivanje pretnji i nasilnog ponašanja osoblju škole
	Aktivno učestvovanje ili iniciranje školskih programa prevencije vršnjačkog nasilja
	Učenje ponašanja kojim se izbegava viktimizacija
	Traženje pomoći

Roditelji	Aktivna komunikacija sa decom
	Doslednost u disciplinovanju dece
	Pružanje modela prosocijalnog ponašanja
	Uključivanje u aktivnosti škole i lokalne zajednice
	Držanje pištolja i drugog oružja van domašaja dece
	Ograničavanje izloženosti dece iskustvima kriminalnog ponašanja i nasilja

Tabela 3. Preporučene aktivnosti aktera
(Izvor: Đurić i sar., 2012: 99–100)

Budući da škole nisu sasvim nezavisni entiteti već deo šireg društvenog konteksta, njihov rad u značajnoj meri zavisi od karakteristika zajednice u okviru koje funkcionišu. Ponašanje samih učenika, kao i njihovih roditelja, u mnogim aspektima determinisano je kvalitetom života u okruženju. Škole takođe u značajnoj meri zavise od infrastrukturnih i finansijskih resursa zajednice. Zbog svega ovoga, od sredine devedesetih godina prošlog veka sve veći broj teoretičara školske klime proširuje značenje osnovnog konstrukta na veoma široko razumevanje „školskog okruženja“ koje treba da uključi aktivnosti roditelja, kao i zajednice (Stringfield, 1994). Istraživači sve veću pažnju usmeravaju na ispitivanje načina na koje određene karakteristike društvenog okruženja utiču na uspešnost škola (Laxton, Sprague, 2005). U brojnim istraživačkim studijama ispitivan je način i nivo uticaja koje imaju karakteristike okruženja vezane za siromaštvo, loš kvalitet stanovanja, prenaseljenost, procenat jednoroditeljskih domaćinstava, prisustvo manjinskih zajednica. Generalni nalazi upućuju na jake korelacije koje pomenute karakteristike imaju sa stopom kriminala i nasilnim ponašanjem u zajednici, a koje nadalje značajno koreliraju sa stopom nasilnog ponašanja u školama i predstavljaju supstancijalne rizične faktore za problematično ponašanje učenika u školama koje funkcionišu u takvim okruženjima.

Ipak, školu ni u kom slučaju ne treba prepustiti ulozi pasivnog primaoca uticaja zajednice u kojoj funkcioniše; ona upravo treba da bude aktivan kreator društvenog ambijenta. Iskustva iz pojedinih zapadnih zemalja pokazuju da škole mogu biti integrativni faktor koji okuplja i podstiče na akciju celokupnu lokalnu zajednicu teritorijalno vezanu za školsko područje. U isto vreme, kada se iskustveno zasnovana društvena, emotivna i etička edukacija integriše u metode nastave i učenja, nastavnici mogu da kod učenika razvijaju akademske i društvene veštine, razumevanje i sposobnosti njihovog što potpunijeg učestvovanja u društvenim procesima (Cohen, 2006).

Participacija roditelja kao faktor školske klime

Roditelji i porodica imaju veliki uticaj na uspešnost procesa obrazovanja i vaspitanja dece. Na neki način, porodicama pripada centralno mesto u pristupu koji se u literaturi uobičajeno označava kao integrisana podrška učenicima (engl. *integrated student supports – ISS*), a koji promovise koordinisanje školske i vanškolske podrške u obrazovanju i vaspitavanju dece (Moore, Emig, 2014). Učešće roditelja se odnosi kako na njihov angažman kod kuće (nadzor nad učenjem dece), tako i na participaciju u aktivnostima koje se organizuju u školi (roditeljski sastanci, dobrovoljne aktivnosti, razni oblici roditeljskog aktivizma, radionice i seminari za roditelje). Ukratko ćemo predstaviti ključne empirijske nalaze o efektima učešća roditelja, kao i sažeto prikazati glavne principe i modele uspostavljanja odnosa na relaciji škola–roditelji (šire videti u: Đurić i sar., 2014).

Brojni kontekstualni faktori (nivo obrazovanja roditelja, materijalni status porodice, stambeni uslovi, struktura i brojnost porodice) jasno su povezani sa dečjim postignućem. Međutim, Henderson i Berla (Henderson, Berla, 1994) navode da su socijalni status ili prihodi manje značajni prediktori dečjeg uspeha u odnosu na stepen u kojem je porodica učenika u stanju da u kući izgradi ambijent koji podstiče učenje, da istrajava na visokim (ali ne i nerealističnim) očekivanjima u pogledu postignuća svoje dece, kao i da bude uključena u obrazovanje svoje dece, kako na nivou škole, tako i na nivou zajednice. Ovi autori su analizirali nalaze 66 istraživanja u kojima se ispituju prednosti učešća roditelja u obrazovanju dece. Ova, brojne druge metaanalize (Cox, 2005; Fan, Chen, 2001; Jeynes, 2007), kao i naša analiza rezultata istraživanja realizovanih u kasnijem periodu jasno upućuju na zaključak da efikasno planiran i adekvatno realizovan roditeljski angažman značajno pozitivno utiče na postignuće dece, kao i uspešan rad škole i nastavnika.

Nalazi brojnih istraživanja ubedljivo svedoče da roditelji, svojim ponašanjem, verovanjima, stavovima, snažno usmeravaju kognitivni razvoj dece, te tako imaju ključnu ulogu u njihovom školskom uspehu (Belsky et al., 2007). Kod dece čiji roditelji nisu na adekvatan način uključeni u njihovo obrazovanje sa manjom verovatnoćom se može očekivati socijalni i akademski uspeh (Christenson, 1995; Epstein, Dauber, 1991; Reynolds et

al., 1992). Sa druge strane, učenici škola u kojima se ostvaruje adekvatna saradnja roditelja i nastavnika pokazuju bolje rezultate, veći stepen posvećenosti školskim obavezama, bolje se koncentrišu na učenje, pridržavaju se školskih pravila, imaju pozitivne stavove i adekvatno ponašanje, u većem obimu završavaju školovanje i prelaze na više nivoe obrazovanja (Nichols, Nichols, 2012; Perkins, 2008). Takođe, deca čiji roditelji participiraju u procesu školovanja, osim bržeg razvoja veština, pokazuju viši stepen samopoštovanja i sigurnosti. A roditelji koji adekvatno učestvuju u raznim segmentima školovanja bolje poznaju i razumeju svoju decu, čime se kod njih jača samopouzdanje i uverenost u to da na pravi način pomažu svojoj deci. Nastavnici mnogo lakše organizuju školske aktivnosti u odeljenjima dece čiji roditelji pokazuju viši stepen participacije.

Uzimajući u obzir istraživačke nalaze, sopstvena praktična iskustva, kao i rasprave sa drugim ekspertima, Bufard i Vajs (Bouffard, Weiss, 2008) sumiraju bazične principe koji proces uključivanja porodica mogu učiniti smislenim i korisnim. Najpre, uključivanje roditelja mora da bude deo šire strategije komplementarne podrške učenju i razvoju, kao sistemski podržan napor zajedničkom delovanju svih aktera. Dalje, na uključivanje roditelja treba gledati kao na kontinuirani proces koji ima svoje evolutivne faze kroz detinjstvo i adolescenciju, i posebno je značajno u periodima prelaska dece iz jednog u drugi nivo školovanja. Planeri i realizatori postojećih, kao i novih inicijativa u ovoj oblasti treba pažljivo da razmotre uloge i postave visoka očekivanja u pogledu adekvatnog delovanja svih institucija i pojedinaca koji mogu da utiču na kapacitete porodica za značajnije uključivanje. Ovaj proces treba kontinuirano evaluirati kako bi se olakšalo praćenje efekata akcije.

Ipak, ne raspolažu svi roditelji podjednakim kapacitetima za punije učešće u svim aktivnostima i nisu sve škole zainteresovane i sposobne da ih u učešću adekvatno podrže. Istraživanja pokazuju da tradicionalni sistem roditeljske participacije, uprkos dobrim namerama, najčešće ostavlja po strani učešće nedominantnih roditelja. I u savremenom školskom sistemu ne postoji opšteprihvaćeni model adekvatne roditeljske participacije. Analizirajući rezultate evaluacije 41 programa roditeljskog učešća, Metingli i saradnici (Mattingly et al., 2002) našli su da ono što se u tim programima podrazumevalo kao roditeljsko učešće nije nužno imalo pozitivne efekte na dečja postignuća. Stoga ne začuđuje postojanje pravog mnoštva modela koji su poslednjih par decenija u školama u razvijenim zemljama praktikovani u pokušaju da se prevaziđu slabosti tradicionalnog modela i što više osnaži participacija roditelja.

Analizirajući brojne postojeće pristupe u uspostavljanju adekvatnog modela odnosa između roditelja i škola, Svop (Swap, 1993) identifikuje tri modela roditeljskog učešća: zaštitni, transmisioni i model obogaćivanja nastavnog programa. Desetak godina kasnije Hornbi (Hornby, 2011) ovoj kategorizaciji dodaje opis još tri modela: potrošačkog, ekspertskog i partnerskog. Pošto opisani modeli tipološki obuhvataju najveći deo praktičnih strategija primenjivanih u školama u proteklih par decenija, ukratko ćemo prikazati osnovne pretpostavke na kojima se temelje, kao i projektovane ciljeve.

Najčešće primenjivani, zaštitni model utemeljen je na principu izbegavanja konflikta, što se postiže relativno striktnim odvajanjem profesionalne od roditeljske uloge. Uloga nastavnika jeste da obrazuju decu u školi, a roditelji su dužni da obezbede da deca idu u školu na vreme i da su adekvatno opremljena. Pri takvoj podeli uloga učešće roditelja u školi ne samo da je nepotrebno već je i potencijalno štetno.

Ekspertski model se temelji na uverenju da su osobe profesionalno uključene u školski proces dovoljno stručne da se bave svim aspektima razvoja i obrazovanja dece. Dodeljujući sebi ulogu kontrolora obrazovno-vaspitnog procesa, školsko osoblje donosi sve značajne odluke. Ni u okviru ovog modela se ne ohrabruje učešće roditelja čija se uloga svodi na pasivno primanje informacija i uputstava o obavezama prema deci.

U okviru transmisionog modela ostvaruje se nešto veće učešće roditelja. Iako se i ovaj model odnosa temelji na pretpostavci stručnosti školskog osoblja, smatra se da se deo ekspertize treba preneti na roditelje koji mogu da učestvuju u nekim oblicima intervencija. Takvim učešćem roditelji podržavaju ciljeve škole, ali i dalje ne učestvuju u kontroli školskog procesa, kao ni u donošenju značajnih odluka.

Bazični cilj modela obogaćivanja nastavnog programa jeste da se, uključivanjem roditelja, kreiraju adekvatni školski programi. Prepoznata stručnost roditelja u okviru ovog modela implementira se kroz zajedničko osmišljavanje i realizovanje nastavnih programa. Ovaj pristup je prvenstveno usmeren na unapređenje obrazovnih ciljeva škole, a u širokoj je primeni u školama u multikulturalnim sredinama. Roditelji iz različitih etničkih, verskih ili kulturnih grupa sarađuju sa nastavnicima kako bi se razvio što bolji nastavni plan i program koji će adekvatno obuhvatiti sva značajna pitanja o istoriji, vrednostima, stavovima grupe koju predstavljaju.

Na pretpostavci da su roditelji konzumenti školskih usluga utemeljen je tzv. potrošački model. Školsko osoblje ima ulogu konsultanata, obezbeđuje roditeljima sve neophodne informacije i nudi moguće opcije, a

roditelji donose odluke o aktivnostima koje će se realizovati. Uzimajući u obzir stavove i želje roditelja, nastavnici im pomažu da naprave izbor između mogućih alternativa. Tako roditelji dobijaju daleko veći stepen kontrole u procesu donošenja odluka, što povećava njihovo zadovoljstvo dobijenim uslugama, ali i razvija osećaj roditeljske kompetentnosti. Naravno, brojni su nedostaci ovog pristupa, posebno ukoliko škola usvoji ekstremnu formu modela. U praksi se ukazuje na probleme koji mogu nastati onda kada se nedovoljno kompetentnim roditeljima, bez adekvatne stručne pomoći, prepusti odlučivanje o obrazovnim potrebama dece.

Partnerski model se smatra okvirom za uspostavljanje najadekvatnijih odnosa između školskog osoblja i roditelja. Utemeljen na pretpostavci da su nastavnici stručni za obrazovanje, a roditelji za svoju decu, ovaj pristup promoviše potrebu uspostavljanja partnerskih odnosa u kojima će se, razmenom stručnosti i kontrole, obezbediti optimalni uslovi za razvoj dece.

Suštinu efektivnog partnerskog odnosa između roditelja i školskog osoblja Turnbel i saradnici (Turnbull et al., 2011) sažimaju kroz sedam principa. Ključni princip efektivnog partnerstva jeste stalno građenje poverenja. Od nastavnika se zahteva da budu pouzdani, poverljivi, otvoreni i iskreni u odnosima sa roditeljima. Takođe, taj odnos mora da se temelji na međusobnom poštovanju, što podrazumeva uvažavanje mišljenja drugih i poštovanje tuđeg dostojanstva. Roditelji treba da budu uvereni u kompetentnost svih osoba koje su profesionalno uključene u rad sa njihovom decom. Efikasno partnerstvo zahteva dvosmernu komunikaciju kojom će se omogućiti razmena saznanja i ideja između svih uključenih strana. Takva komunikacija treba da bude otvorena i stalna i da se odvija putem kako formalnih, tako i neformalnih kanala. Adekvatni odnosi između ključnih aktera podrazumevaju njihovu dugoročnu posvećenost širokom spektru aktivnosti. Nadalje, svi akteri, na bazi jednakosti, treba da budu uključeni u zajedničko rešavanje problema, donošenje odluka i planiranje. Ne manje značajan jeste i imperativ zaštite dece koji se ostvaruje kroz rano prepoznavanje problema, njihovo rešavanje dok se ne razviju, iznalaženje adekvatnih strategija i unapređenje znanja o mogućnostima zaštite dece.

Adekvatno povezivanje resursa kojim raspolažu škole, porodice i zajednice od suštinskog je značaja za stvaranje uslova za pozitivan razvoj dece i omladine. Osnovni imperativ svake škole treba da bude kreiranje pozitivne školske klime, odnosno stvaranje bezbednog okruženja u kojem će se, u otvorenom i slobodnom ambijentu, obrazovati i vaspitavati generacije učenika. U kojoj meri će se ovaj cilj ostvariti značajno zavisi od

obima i kvaliteta učešća roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu.

Efikasno uključivanje porodice i, posebno, roditelja zahteva kreiranje primenjivog okvira delovanja zasnovanog na nalazima i saznanjima relevantnih naučnih disciplina, kao i primerima dobre prakse iz zemalja u kojima se ovom procesu posvećuje značajna pažnja. Škole moraju da grade partnerske odnose sa roditeljima i porodicama i razvijaju pristup zajedničke odgovornosti za dečji uspeh. To će povećati nivo roditeljskog angažmana i osnažiti njihovu podršku školi. Onda kada se takvo partnerstvo proširi i na zajednicu, koristi mogu da budu još veće. Aktivno učešće roditelja podstiče se razvijanjem osećaja da su oni dobrodošli, da se njihovo mišljenje uvažava, a njihova participacija u donošenju svih značajnih odluka očekuje.

Preporuke praktičara

Rezultati brojnih istraživanja ukazuju na to da je održiva pozitivna školska klima preduslov za pozitivni razvoj dece i mladih, efikasnu prevenciju rizika i promociju zdravlja. Upravo su takvi nalazi podstakli Ministarstvo obrazovanja SAD da osnažuje istraživače i praktičare na promociji koncepta školske klime kao adekvatnog okvira za realizovanje prosocijalnih napora. Ministarstvo obrazovanja SAD razvilo je i finansiralo brojne projekte, kao i podržalo osnivanje mnogih specijalizovanih institucija fokusiranih na unapređenje školske klime. Jedan od posebno uspešnih projekata, nazvan *Safe and Supportive Schools*, podržava razvoj sistema procene školske klime na republičkom nivou, kao i evaluaciju procesa procene unapređenja školske klime tokom godina kako bi se pouzdanije znalo šta zapravo funkcioniše.

Dvojica renomiranih praktičara u oblasti unapređenja školske klime u školama u SAD, Devit i Slejd (DeWitt, Slade, 2014), članovi američkog Nacionalnog saveta za školsku klimu (*National School Climate Council*), ističu četiri vitalna elementa školske klime: angažman, osnaživanje i autonomnost, inkluzivnost i jednakost, kao i okruženje. U skladu sa takvim određenjem koncepta školske klime, ovi autori posebno aktuelizuju sledeća pitanja: Kako angažovati učenike i sve druge aktere u školi? Kako osnažiti osoblje i učenike i podstaknuti autonomiju? Kako promovisati inkluzivnost i jednakost u celoj školi? Kako stvoriti prijatno, kooperativno i sigurno školsko okruženje koje neguje društvene i emotivne potrebe učenika? Sumirajući svoja bogata iskustva iz ove oblasti, Devit i Slejd (DeWitt, Sla-

de, 2014: 42–47) daju značajne preporuke onima koji planiraju rad škole za unapređenje svake od oblasti. Iako projektovane za obrazovni i kulturni sistem američkog društva, uz izvesne modifikacije mogu biti podsticajne za planiranje unapređenja školske klime i u našim školama.

1. Angažman

Učenici

- Raznovrsnost nastavnog plana: Koristite nastavni plan koji podstiče socijalno-emocionalno učenje i predstavlja akademski izazov.
- Poznavanje učenika: Naučite imena učenika i učinite da se osećaju poštovanim.
- Ambasador učenika: Dočekujte učenike u školi i na nastavi svakog dana.
- Autonomija učenika: Obezbedite učenicima da imaju kontrolu nad svojim učenjem.
- Podsticanje glasa učenika: Nađite načine da podstaknete učenike da se izraze, čak i kad se ne slažu s vama.
- Savetodavne grupe: Kreirajte grupe za pružanje saveta.

Zaneresovane strane (engl. stakeholder)

- Obrnuta komunikacija s roditeljima: Diskutujte o svakodnevним rutinama, o posebnim događajima, šaljite informacije o temama o kojima će se diskutovati na predstojećim roditeljskim sastancima.
- Obrnuti sastanci zaposlenih: Šaljite linkove za članke, blogove ili video-snimke pre sastanka i iskažite očekivanje da učesnici treba da se pripreme za diskusiju na sastanku.
- Angažovanje odeljenja: Često koristite učenje kroz saradnju, iskustva obrnute učionice, učenje zasnovano na projektima, kao i druge oblike učenja zasnovanih na istraživanju. Uključite tehnologiju i otkrijte načine koji omogućavaju učenicima da koriste lične uređaje.
- Grupe zainteresovanih strana: Napravite grupe koje će uključivati zainteresovane aktere kako bi se gradila infrastruktura za zajedničko donošenje odluka.

2. Osnajivanje i autonomnost

Opšte

- Autonomija: Ohrabrujte autonomiju nastavnika i učenika u vašoj školi.
- Pravila ponašanja za učenje: Razvijajte zajednički set odeljenskih/školskih pravila ponašanja za učenje.

skih smernica koje se ne usmeravaju samo na ponašanje. Modelujte smernice i za učenje.

- Razmena najbolje prakse: Osmislite mesta na kojima učenici i zaposleni mogu da razmenjuju ideje.
- Mesečne teme za nastavni plan: Omogućite učenicima i zaposlenima da razmenjuju ideje, osmišljavaju mesečne teme. Završene projekte prezentujte širom škole.
- Kontakt sa lokalnom zajednicom: Razvijajte kontakte sa lokalnom zajednicom, uključujući i one koji su relevantni za učenje kroz praktične aktivnosti ili aktivnosti u lokalnoj zajednici.

U vezi sa osobljem

- Lideri među nastavnicima: Razvijajte i širite kolektivno liderstvo.
- Timovi za nastavni plan: Razvijajte i širite grupe za planiranje nastavnih planova i nastavnih programa.
- Profesionalne odgovornosti: Očekujte angažman u više grupa za planiranje na nivou cele škole.

U vezi sa učenicima

- Diskusije u odeljenju: Uključite odeljenjske diskusije u nastavne jedinice i planirajte diskusije za svaku nedelju.
- Pozitivni vršnjački pritisak: Promovišite i ohrabrujte vršnjačku medijaciju i mentorstvo.
- Razvoj/širenje učeničkog saveta: Uključite različite učenike u savet i diskutujte o radu saveta tokom nastave, a ne tokom odmora.
- Pristupi usmereni na učenike: Planirajte da učenici budu nosioci ili kosioci pojedinih aktivnosti (npr. vannastavnih aktivnosti, ulepšavanja škole, roditeljskih sastanaka koje vode učenici).

3. Inkluzivnost i jednakost

Inkluzivnost

- Različitost u nastavnom planu: Obezbedite da vaša škola koristi nastavni plan koji oslikava različitost. Ovo može da bude u formi čitanja literature ili diskusija na predmetima koji se tiču društvenih nauka. Ignorisanje pitanja neće dovesti do njihovog nestanka, ali će diskutovanje i debata o njima da pomogne u podsticanju boljeg osećaja za razumevanje između nastavnika, osoblja, učenika i roditelja.
- Obeležavanje različitosti: Okačite plakate i koristite oglasne table u celoj

školi koje promovišu različitost u svim oblicima.

- Pravila nulte tolerancije: Uspostavite čvrsta i konzistentna pravila ponašanja i politike školskih odbora i obezbedite da se ona posebno bave pitanjima seksualnog opredeljenja, roda, rase i fizičkog izgleda. Sve grupe treba da budu zaštićene.
- Rodno osetljiv jezik: Pokušajte da se ne usmeravate na stereotipe. Preveliki deo našeg društva usmerava se na to šta dečaci i devojčice treba da vole i kako treba da se ponašaju. Pokušajte, s vremena na vreme, da preispitujete te stereotipe.
- Obeležavanje sigurnih prostora: Okačite nalepnice o ravnopravnosti iz kampanje za ljudska prava na prozorima u učionicama. To možda jeste simboličan čin, ali pokazuje da su svi prihvaćeni.
- Prihvatanje ispred tolerancije: Upotrebljavajte reč prihvatanje umesto tolerancija u nastavi o karakternom obrazovanju. Ljudi žele da budu prihvaćeni, a ne tolerisani.

Jednakost

- Političko angažovanje: Uključite se u pokret za pravedno finansiranje u vašem gradu ili državi.
- Neprofitna podrška: Radite u koordinaciji sa spoljnim agencijama za socijalne usluge u vašem gradu ili državi. Ove agencije su raspoložene da sarađuju s vašom školom i pomognu. Prečesto se dešava da školski sistemi i nezavisne agencije rade istu stvar bez međusobne razmene informacija; do pravih rezultata dolazi preko saradnje.

4. Okruženje

Socijalno-emocionalno

- Demokratija u učionici: Uključite učenike u razvoj normi ponašanja u odeljenju. Često se pozivajte na ove norme i tražite mišljenje učenika kadgod je to moguće. Uključite učenike u donošenje odluka o kursevima i organizujte odeljenje tako da je interakcija najveća.
- Zlatno pravilo: Tretirajte učenike s poštovanjem. Oni možda nemaju znanja i iskustva kao odrasli, ali upravo je škola mesto na kojem mogu da steknu vredne uvide i pruže ih odraslima.

Fizičko

- Zajednička imovina: Održavajte školu čistom. Popravljajte polomljene ili oštećene stvari. Uključite učenike u održavanje i ulepšavanje škole i ohrabrite uvođenje dana čišćenja sa školskom zajednicom.

- Okruženje učionice: Organizujte raspored stolova u učionici tako da promovirate diskusiju i dijalog. Koristite prostor koji imate za promociju i naglašavanje onoga što podučavate. Pokažite učenicima šta može da se uradi sa ograničenim prostorom i resursima.

Program *School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS)*

Opisaćemo ovde jedan od najviše primenjivanih programa u ovoj oblasti, a reč je o programu Podrške pozitivnom ponašanju u školi (*School-Wide Positive Behavior Support – SWPBS*). Razvijan je od sredine osamdesetih godina prošlog veka, a popularnost ovog programa kontinuirano raste u poslednjih dvadesetak godina, te se on danas primenjuje u nekoliko hiljada škola širom SAD. SWPBS je utemeljen na postavkama koncepta Analize primenjenog ponašanja (*Applied Behavior Analysis – ABA*) koji promovise fokusiranost na analizu ponašanja, identifikaciju i definisanje problema u ponašanju, procenu ponašanja, prikupljanje podataka i kreiranje programa tokom kojih bi se planirale intervencije koje se zatim implementiraju, evaluiraju, nadgledaju i po potrebi menjaju (Bambara, 2005).

Na nivou odeljenja, kao i čitave škole kreiraju se i eksplicitno iskazuju norme očekivanog ponašanja. Učenici se upoznaju sa očekivanim okvirima svog ponašanja, učeći se kako da te norme adekvatno slede, podstiče se i nagrađuje adekvatno ponašanje i grade se načini na koje se škola nosi sa nepoželjnim ponašanjem. Aktivno podučavajući učenike odgovarajućem ponašanju kroz pružanje preventivnih instrukcija, škola gradi jaku i koherentnu socijalnu kulturu u okviru koje je moguće efektivno suočavanje sa problemima ponašanja (Horner et al., 2004).

Zamišljen kao sistematski pristup u implementaciji proaktivnih aktivnosti, SWPBS uključuje: 1) kreiranje takve kulture na nivou škole koja će biti adekvatan temelj socijalnog i akademskog uspeha; 2) sprovođenje rane identifikacije i prevencije problema ponašanja; 3) direktno podučavanje svih učenika odgovarajućim socijalnim veštinama, kao i modifikovanje karakteristika škole koje mogu da utiču na problematično ponašanje; 4) primenu modela trostepenog preventivnog pristupa kako bi se preveniralo problematično ponašanje; i 5) aktivno korišćenje validnih podataka u donošenju odluka. SWPBS je zamišljen tako da se škole usredsređuju na unapređenje socijalnih i akademskih postignuća tako što se uspostavlja proces obuhvatnog prikupljanja podataka koji vodi kreiranju adekvatnog sistema školskih praksi. Takav program

obezbeđuje da svi učenici, u skladu sa svojim potrebama, dobijaju odgovarajuću pomoć i podršku za uspeh.

Za razliku od tradicionalno praktikovanih disciplinskih procedura zasnovanih na kažnjavanju učenika koje ide i do njihovog isključivanja, jedna od značajnih karakteristika ovog programa jeste da on nije fokusiran na kažnjavanje već na prevenciju koja se sprovodi učenjem pozitivnog i očekivanog ponašanja (Dwyer, 2002; Mcloughlin et al., 2002). Utemeljen na pretpostavci da je verovatnije da će se učenici adekvatno ponašati ukoliko se u školi jasno definišu norme očekivanog ponašanja (Horner et al., 2004), ovaj program sugerise prepoznavanje i nagrađivanje onih koji se ponašaju adekvatno. Tako se, umesto kažnjavanja neposlušnih, uspostavlja praksa pozitivnog reagovanja na učenike čije je ponašanje usklađeno sa očekivanjima (Sprague et al., 2001). Na taj način se učenicima pomaže da prihvate odgovornost, na pravi način vrednuju akademsko angažovanje i postignuća, što sve jača pozitivno okruženje i učvršćuje odnose u školi.

Široka primena SWPBS dala je istraživačima mogućnost da se ispituju njegovi osnovni principi, što je omogućilo i unapređenje praksi primene ovog programa. Tri važna aspekta SWPBS jesu: stalno praćenje kroz prikupljanje podataka, donošenje odluka baziranih na podacima i formalna evaluacija procedura, kao i ishoda. Škole koje implementiraju SWPBS obično koriste konvencionalne mere obrazovnog ishoda kako bi procenile promene ili napredak učenika, a takođe se mere promene u stopama disciplinskog kažnjavanja, ispituje se evidencija prisustva i prati se broj suspenzija i izbacivanja kao indikatori efikasnosti SWPBS programa (Horner et al., 2004). Svi ovi indikatori i alati za evaluaciju korisni su u planiranju SWPBS programa, kao i procene integriteta implementacije i promena u obrascima ponašanja.

Kreatori ovog programa naglašavaju supstancijalni značaj prevencije pojavljivanja i razvoja problematičnog ponašanja, što se postiže podučavanjem i podsticanjem ponašanja koje je usklađeno sa jasno definisanim očekivanjima. Sve odluke se donose na osnovu precizne analize pažljivo prikupljenih podataka. Posebno formirani školski timovi planiraju akcione aktivnosti i intervencije kojima se obezbeđuje adekvatna podrška učenicima čije ponašanje odstupa od generalnih očekivanja (Sugai, Horner, 2007).

SWPBS se primenjuje kao pristup rešavanju problematičnih ponašanja na tri nivoa: univerzalni, selektivni i indikovani (Horner et al., 2005; Sugai, Horner, 2002). Cilj prvog nivoa, univerzalna prevencija, jeste građenje po-

zitivne školske kulture u kojoj se deca uče prosocijalnom ponašanju, a svi odrasli akteri kontinuirano prate pojavu problematičnih ponašanja. Svi članovi školske zajednice rade zajedno kako bi se unapredili akademski i socijalni ishodi. Univezalna prevencija se temelji na pretpostavci da sva deca koja pohađaju školu treba da dobiju neki oblik pomoći, što najčešće znači da ih treba uputiti u to koja se ponašanja smatraju prihvatljivim, a koja to nisu. Ovaj nivo podrazumeva i odgovarajuće nagrađivanje adekvatnog ponašanja. Praksa pokazuje da se može očekivati da će oko 80% procenata učeničke populacije pozitivno odgovoriti na zahteve koje uspostavlja univerzalna prevencija.

Drugi nivo podrazumeva model selektivne prevencije i ima za cilj da podrži učenike koji imaju neki od problema u učenju, ponašanju ili životnom iskustvu, a što može biti rizik da se kod njih kasnije ispolje ozbiljniji problemi ponašanja. Dakle, u ovoj fazi se intenzivira podrška ponašanju učenika koji nisu pozitivno odgovorili na univerzalnu prevenciju. Smatra se da je ovakav vid intervencije potreban u 10–15% učeničke populacije.

Treći nivo ovog programa fokusiran je na indikovanu prevenciju i namenjen je deci sa najintenzivnijim problemima ponašanja kod koje se sa prethodna dva nivoa intervencije nisu dobili zadovoljavajući rezultati. Uobičajeno je reč o 5–10% učeničke populacije nad kojom se sprovode individualne, sveobuhvatne intervencije podrške.

Implementacija ovakvog programa zahteva angažman svih u školi, administratora, nastavnika i drugih zaposlenih, roditelja i učenika. Iako škole mogu samostalno, bez podrške šireg okruženja, da primenjuju SWPBS, iskustva američkih škola nam svedoče da ta primena u punoj meri može da bude efikasna i održiva tek uz punu podršku i koordinaciju aktivnosti sa resursima zajednice. Opštine koje podržavaju implementaciju ovog programa u školama na svom području mogu da objedinjuju nove inicijative, adekvatno angažuju resurse za implementaciju i profesionalno osposobljavanje nastavnog osoblja za primenu programa, kreiraju infrastrukturu za prikupljanje podataka, kreiraju dizajn i razvijaju procedure koje podržavaju SWPBS, pružaju obuku školskim timovima. Ta iskustva takođe govore da je podrška okruženja posebno važna kod implementiranja trećeg nivoa podrške koji zahteva posebno obučene stručne timove, kojima možda škola ne raspolaže.

MODELI PROCENE ŠKOLSKE KLIME

Dosadašnji napori na ustanovljavanju adekvatnog metodološkog pristupa za procenu indikatora školske klime rezultirali su velikim brojem predloženih modela procene (pregled najznačajnijih modela u: Đurić, Popović Čitić, 2010). Široka primena različitih modela procene školske klime uslovlila je često kombinovanje osnovnog koncepta sa ispitivanjem školskog okruženja, klime za učenje, osećanja zajedništva, akademske klime i socijalne klime. Koncept školske klime je tako pokazao integrativni potencijal za uključivanje različitih dimenzija rada u školi. Međutim, upravo je ova činjenica izazvala mnoge kritičare ovako široko zasnovanog koncepta, kojem se zamera na nedostatku jasne definicije, a ona se, u slučajevima proširenja fokusa, još više zamagljuje i obesmišljava.

Glavna zamerka je upućivana nedovoljnoj teorijskoj utemeljenosti objašnjenja osnovnih tvrdnji. Kritičari su navodili da nije dovoljno samo pokazati povezanost kvaliteta klime sa postignućem učenika, već i pokazati zašto je tako. Odgovori na kritike upućene ovoj teoriji sasvim sigurno bi je dodatno osnažili, pružili dublji uvid u dinamiku organizacionog života u školama i omogućili efikasnija rešenja za praktične probleme.

EVOLUCIJA MODELA PROCENE

Veliki uticaj na sva kasnija merenja školske klime imalo je pionirsko istraživanje u ovoj oblasti koje su sproveli Halpin i Kroft (Halpin, Croft, 1963), a u kojem je školska klima po prvi put uspostavljena kao centralna varijabla. U okviru projekta Organizaciona klima u školi (*Organizational Climate of School*), a oslanjajući se na koncept organizacione klime Argirisa (Argyris, 1958), oni su primenili upitnik (*Organizational Climate Description Questionnaire – OCDQ*), sačinjen od 64 stavke Likertove skale, kojim su procenjivane interakcije na relaciji nastavnik–nastavnik i nastavnik–direktor u osnovnim školama. Nastavnici su zamoljeni da označe stepen do kojeg neka značajna ponašanja jesu praksa istraživane škole. Ispitivana je učestalost situacija u kojima su direktori ostajali u školi nakon radnog vremena kako bi pomogli nastavnicima da završe posao. Takođe, merena je percepcija nastavnika o tome da li direktori obraćaju pažnju na dobrobit nastavnika, kao i da li nastavnici rade svoj posao sa potrebnom energijom i zadovoljstvom. Tako je u ovom projektu školska klima ispitivana preko toga kako su edukatori procenjivali ponašanje direktora, kao i kvaliteta interakcije nastavnika sa drugim nastavnicima.

Uprkos značajnim dometima koje su nalazi ovog istraživanja imali na sve kasnije pokušaje modelovanja procedure procene školske klime, njegova osnovna slabost je što nisu uzimane u obzir percepcije učenika i roditelja (Van Houtte, 2005). Kasnijim revizijama ovog upitnika stvorene su tri nove verzije za primenu u osnovnim, srednjim i visokim školama. U jednoj od revizija pokušalo se sa dodavanjem pitanja namenjenih učenicima (Finlayson, 1973), kako bi se prikupila obaveštenja o njihovoj percepciji drugih učenika i nastavnika.

Sledeći značajan instrument, nazvan Profil škole (*Profile of a School*), nastao je adaptacijom Likertovog upitnika namenjenog industrijskim organizacijama. Ispitujući nekoliko dimenzija (proces rukovođenja, motivacija, procesi komunikacije, interakcije u procesu odlučivanja, procesi donošenja odluka, postavljanje ciljeva, kontrola, ciljevi učinka i trening), Likert (Likert, 1967) predlaže klasifikaciju vaspitnih ustanova u 4 klimatska tipa: eksploataciono-autoritativan, dobronamerno autoritativan, konsultativan i participativan.

Još jedno značajno istraživanje koje se odnosi na utvrđivanje uticaja školske klime na nasilje u školi bilo je Studija sigurne škole (*Safe School Study*), sprovedeno od strane Nacionalnog instituta za obrazovanje (National Institute of Education, 1978). Uz primenu anketnog ispitivanja, prikupljeni su podaci od učenika, nastavnika i direktora u 642 javne (državne) škole u SAD. Izveštaj iz ovog istraživanja jasno sugerise da u ispitivanim školama postoje velike razlike u stepenu viktimiziranosti i da se u školama koje se rukovode adekvatnim smernicama i koje uspostavljaju sistematičan disciplinski poredak mogu značajno redukovati poremećaji ponašanja, osećanje nemoći i otuđenja, kao i frustracija učenika, a, sa druge strane, može se jačati stav o značaju učenja.

U ponovnoj analizi podataka iz istraživanja Studije sigurne škole Gottfredsonovi (Gottfredson, Gottfredson, 1985) su pokušavali da viktimizaciju učenika i nastavnika objasne različitim internim i eksternim faktorima. Škole sa težim problemima discipline jesu one u kojima su uloge bile nejasne, nepravične ili nedosledno primenjivane, škole koje su nedosledne ili primenjuju indirektno odgovore na ponašanje učenika (na primer, smanjenje ocena kao reakcija na nedolično ponašanje), škole u kojima nastavnici i osoblje ne poznaju pravila ili se ne slažu sa zahtevanim načinima reagovanja na ponašanje učenika, škole koje ignorišu loše ponašanje i škole u kojima učenici ne veruju u legitimnost pravila. Drugi značajni faktori koji se odnose na visok nivo viktimizacije uključuju veličinu škole, neadekvatne resurse za odvijanje nastave, lošu saradnju između nastavnog i vannastavnog osoblja, neaktivnu administraciju, kao i stavove nastavnika o načinu kažnjavanja. Škole su takođe deo zajednice kojoj pripadaju. Iako ovo istraživanje nije bilo fokusirano na istraživanje karakteristika zajednice, može se zaključiti da se, pored karakteristika same škole, visok nivo kriminala, siromaštvo i nezaposlenost u zajednici koja okružuje školu povremeno povezuju sa visokim nivoom viktimiziranosti u školama (Gottfredson, Daiger, 1979; Rubel, 1978). Ovu vezu su ispitivali Helman i Biton (Hellman, Beaton, 1986) koji su, na uzorku bostonskih srednjih škola, utvrdili da karakteristike zajednice mogu biti prediktori nasilja u školama u većoj meri nego što su to karakteristike škole.

Krejn (Crane, 1981) je pokušao da prouči odnos između percepcije nastavnika o stvarnim uslovima klime i njihovih očekivanja u pogledu idealne klime i veličine škole, nastavnog iskustva i predavanja. Upitnik o najboljim modelima, prvobitno sastavljen od 90 pitanja, revidiran je na upitnik od 37 pitanja, koja su pouzdano zasnovana na test-retest proceduri. Primenom upitnika istraživač je nastojao da utvrdi da li postoji odnos između percepcije o stanju klime, iskustva i veličini škole. Podaci su

podržali hipotezu o postojanju inverznog odnosa između idealne klime i iskustva u nastavi. Uočene su i razlike u percepciji školske klime od strane direktora i nastavnika. Direktori percipiraju klimu uglavnom pozitivnije nego što je to slučaj kod nastavnika.

U istraživačkom okviru nastalom na tradiciji upitnika OCDQ, Hoy i Hannum (Hoy, Hannum, 1997) primenili su metaforu zdravlja i u ispitivanju kvaliteta školske klime pokušali da izmere koliko je interpersonalna dinamika u školi zdrava. Ovaj istraživački okvir uzima u obzir tri nivoa koji postoje u svakoj organizaciji: menadžerski, tehnički i institucionalni nivo. Zdrave organizacije su one koje su sposobne da se uspešno suočavaju sa negativnim spoljnim uticajima, efikasno usmeravajući svoju energiju na ostvarenje misije i ciljeva organizacije. Zdrava školska klima ukazuje na pozitivne odnose između učenika, nastavnika i administratora. Nastavnici i učenici poseduju visok stepen samopouzdanja i postavljaju visoke ciljeve, direktori pomažu nastavnicima da budu što efikasniji, a škola ima dobar odnos sa zajednicom.

Slično dizajnu OCDQ, načinjen je *Organizational Health Inventory* (OHI) kao skup opisnih iskaza kojima se ispituju odnosi u školi. I ovaj upitnik je razrađen u tri verzije, za primenu u školama na sva tri nivoa: tehničkom, menadžerskom i institucionalnom (Hoy, Hannum, 1997; Hoy et al., 1991). Ovaj koncept ispituje školsku klimu u široj perspektivi, istražujući odnos škole i okruženja, kvalitet rada direktora, odnose između nastavnika i odnose između nastavnika i učenika. Jednom od verzija ovog upitnika ispituje se sedam aspekata školske klime: institucionalni integritet kao stepen u kojem škola upravlja svojim statusom u zajednici, obzirnost direktora, što podrazumeva njegove napore na razvijanju istinski kolegijalnih, prijateljskih, otvorenih odnosa i brižan odnos prema školi. Dalje, ispituje se u kolikoj je meri ponašanje direktora orijentisano na napredovanje kroz jasno artikulisan rad i očekivanja usklađena sa standardima, kao i stepen do kojeg je direktor sposoban da utiče na podređene. Prema ovom modelu procene, važan aspekt školske klime jeste sposobnost direktora da obezbedi resurse potrebne za rad škole. Ispituje se i moral škole, kao kolektivno osećanje prijateljstva, otvorenosti i entuzijazma među članovima nastavnog osoblja. Poseban aspekt školske klime odnosi se na procenu stepena do kojeg su nastavnici i učenici posvećeni akademskom napredovanju.

U brojnim kasnijim modelima razvijanim na pretpostavkama i iskustvima početnih pokušaja procene školske klime, autori su se fokusirali na različite dimenzije ovog fenomena i ispitivali veoma raznolike seto-

ve indikatora. Poznato istraživanje *The School Climate Survey* (Haynes et al., 1993) podrazumevalo je istraživanje sedam dimenzija školske klime i posebno ispitivanje percepcije učenika u sledećim oblastima: motivacija, pravičnost, red i disciplina, uključenost roditelja, ravnopravno korišćenje resursa, odnosi među učenicima, odnosi učenika i nastavnika.

Sledeći, takođe široko primenjivan model merenja školske klime, *Charles F. Kettering (CFK) School Climate Profile*, sadrži četiri odeljka, a ispitivanjem se obuhvataju nastavnici, administracija i učenici. Prvi deo, opšti faktori klime, sastoji se iz sledećih 8 subskala: poštovanje, poverenje, visok moral, mogućnosti uticaja, kontinuitet u akademskom i socijalnom razvoju, kohezija, održavanje škole i briga (Johnson et al., 1996). Ostalim skalama se ispituju atributi kao što su bezbednost, održavanje, uprava, učeničke aktivnosti, odnosi između nastavnika i direktora.

Hejns i saradnici (Haynes et al., 1997) predlažu skup od 15 ključnih komponenti koje čine zdravu školsku klimu: motivacija za postignuće, saradnja u odlučivanju, jednakost i pravičnost, opšta školska klima, red i disciplina, uključenost roditelja, odnosi škole i zajednice, posvećenost osoblja napredovanju učenika, očekivanja osoblja, uprava, školska zgrada, korišćenje resursa, brižnost i osetljivost, odnosi između učenika, kao i između učenika i nastavnika. Značaj ovog modela nije sadržan samo u činjenici da se ispituje širok dijapazon indikatora, već i to da se procena ključnih komponenti vrši ispitivanjem percepcija svih u školi – učenika, nastavnika, administracije, vannastavnog osoblja, roditelja. Svi oni treba da usvoje i dele vrednosti zdrave škole u kojoj saraduju, razvijaju zdrave međuljudske odnose i uspešno se nose sa konfliktima i nesuglasticama.

Zulig i saradnici (Zullig et al., 2010) čine zanimljiv pokušaj stvaranja novog instrumenta za procenu školske klime kombinovanjem i usavršavanjem iskustava iz najuticajnijih postojećih modela. Ovi autori su procenjivali adekvatnost postojećih instrumenata za merenje pet dimenzija školske klime: reda, bezbednosti i discipline, akademskih postignuća, socijalnih odnosa, školskog okruženja i povezanosti škole. Pet analiziranih modela pokazalo je relativnu adekvatnost za merenje relevantnih dimenzija školske klime: *San Diego Effective Schools Student Survey* (ESSS), *National Education Longitudinal Study* (NELS), *California School Climate and Safety Survey* (CSCSS), *NASSP Comprehensive Assessment of School Environments* (CASE) i *School Development Program* (SDP). Međutim, samo jedan model je omogućavao adekvatno merenje svih pet dimenzija (CASE), dok se u ostalim modelima beleži insuficijentnost u dobijenim podacima za pojedinačne dimenzije. Kombinujući segmente postojećih instrumenata (ESSS,

NELS, CSCSS, CASE i SDP), Zulig i saradnici (Zullig et al., 2010) stvorili su bazu od 184 stavke, kojoj su dodali 6 demografskih pitanja (pol, uzrast, razred, nacionalnost, da li se deca hrane besplatno ili sa umanjenom cenom obroka, kao i ocene o kojima učenici sami izveštavaju). Nakon pilot-testiranja načinjenog instrumenta sa učenicima osnovnih i srednjih škola, početni broj stavki je redukovan na 153 pitanja tipa Likertove petostepene skale, grupisana oko pet dimenzija školske klime. Iz uspešnosti početnih testiranja predloženog instrumenta može se očekivati njegova dalja šira primena.

Pomenućemo ovde i međunarodno istraživanje TIMSS 2007 koje je, uz učešće više od 60 zemalja, obuhvatilo i probnu formu u 34 osnovne škole u Srbiji. Školska klima je ovim istraživanjem ispitivana kao jedan od kontekstualnih segmenata. Proučavanje školske klime odnosilo se na ispitivanje brojnih indikatora, a ispitivani su svi bitni akteri obrazovno-vaspitnog procesa: učenici, nastavnici, roditelji (Vujačić, Stanišić, 2007), a dobijeni nalazi pokazuju da uticaj društvenog i državnog nasleđa nije u dovoljnoj meri povoljan za školsko postignuće učenika (Avramović, Lazarević, 2007).

U velikom broju evropskih država obrazovne vlasti sugerišu školama unapređenje školske klime. U švedskom Zakonu o školama eksplicitno se navodi da škola treba da putem svoje atmosfere i okruženja razvije samopouzdanje i nezavisnost kod učenika. Interesantno je pomenuti nalaze 25-godišnjeg longitudinalnog istraživanja sprovedenog u Švedskoj o kojem izveštavaju Ekholm i Kul (Ekholm, Kull, 1996). Iako su nastavnici u ispitivanim školama prošli obuku za ostvarenje ciljeva predviđenih zakonom, nisu ustanovljene značajnije promene u kvalitetu školske klime. Jedina promena je primećena u odnosima između nastavnika i učenika – ti odnosi su postali manje formalni. Međutim, postavlja se pitanje da li se to desilo zbog zakonske uredbe ili kao posledica generalnih promena u društvu.

Holandska obrazovna politika, podstaknuta strahom od slabljenja sistema vrednosti u društvu, takođe je iskazala značajan interes za unapređenje školske klime. Osnovna ideja je bila osnaživanje škole koja će biti u stanju da decu vaspitava kao odgovorne građane, što je podrazumevalo kritički odnos prema dotadašnjem konceptu obrazovanja koji se fokusirao isključivo na efikasno učenje. Holandski istraživači Klasen, Moj i De Friz [Klaassen, Mooy, De Vries] svojim nalazima potvrđuju da ova dva cilja, efikasno učenje i pozitivna školska klima, nisu u međusobnoj koliziji, već mogu da osnaže ceo obrazovni proces i doprinesu unapređenju i drugih veština kod dece (Creemers, Reezigt, 1999). U Holandiji se školska klima procenjuje primenom posebno osmišljenog instrumenta strukturisanog za merenje četiri dimenzije: školskog plana za efikasnost (analiza školske dokumentacije), fizičkog okruženja (posmatranje), ponašanja nastavnika

(posmatranje tokom izvođenja nastave) i školskog sistema (intervjuisanje direktora škola). Brendsma i Bos [Brandsma, Bos] (prema: Creemers, Reezigt, 1999) izveštavaju o globalnim rezultatima takve procene izvršene u 118 osnovnih škola. Nalazi upućuju da škole najčešće nemaju dokumentovane strategije o pedagoškim ciljevima, da su u većini škola parametri okruženja ocenjeni pozitivno, da je ponašanje nastavnika ocenjeno uglavnom pozitivno, a da je najlošija situacija sa dimenzijom školskog sistema. Inače, ova dimenzija je merena preko sledećih parametara: postojanje regulative i jasnih odredbi o ponašanju nastavnika i definisanih normi ponašanja učenika, sprovođenje redovne evaluacije pedagoške prakse, kvalitet internih i eksternih odnosa (direktor–nastavnici, nastavnici–nastavnici, škola–roditelji, praćenje porodične situacije učenika, kontakti sa relevantnim institucijama u zajednici).

I iz ovog sažetog prikaza može se zaključiti da je primena različitih modela procene školske klime rezultirala čestim kombinovanjem osnovnog koncepta sa ispitivanjem mnogih drugih dimenzija. Kao što je već rečeno, obuhvatno utemeljen, koncept školske klime je pokazao integrativni potencijal za uključivanje ispitivanja širokog obima različitih dimenzija rada u školi. Ipak, kada uporedimo akademske rasprave i promišljanja socijalne klime sa jedne, i praktične modele koji se primenjuju za procenu konkretnih pokazatelja, sa druge strane, nailazimo na značajan raskorak u stepenu obuhvatnosti. Analizom velikog broja instrumenata koji se široko primenjuju u savremenoj praksi procene školske klime u nekim evropskim (Holandija, Švedska), kao i najvećem broju američkih država, može se uočiti priličan redukcionizam u odnosu na široko zasnovane akademske modele procene. Vrlo često se u praktičnim modelima procene zaneamaruju neke značajne dimenzije fenomena; takvi modeli neretko sadrže redukovane liste indikatora koji se ispituju, a često takva ispitivanja ne obuhvataju sve značajne aktere školskog procesa (najčešće se iz ispitivanja isključuju roditelji). Transfer koncepta školske klime iz područja akademskih promišljanja u svet praktične akcije išao je na štetu obuhvatnosti modela. Tome su svakako doprinela unekoliko iskrivljena shvatanja praktičara o značenju principa „efikasnosti“ (efekti preduzete akcije se po svaku cenu mere prema utrošku resursa) i „jednostavnosti primene“ (shvaćene kao pojednostavljenje). Osim toga, uvođenje procene školske klime kao zakonske obaveze u mnogim zemljama Zapada kao da je dodatno redukovalo obuhvatnost, pa je tako jedan široko utemeljen koncept, osmišljen da može da pruži dublji uvid u dinamiku organizacionog života u školama i omogućiti efikasnija rešenja za praktične probleme, pretvoren u rutinsku obavezu školskog osoblja i mehanički deo izveštaja o radu škola.

U literaturi preovladava preporuka da se merenje školske klime sprovodi uz korišćenje pouzdanih i validnih istraživanja i posmatranja pomoću kojih se procenjuje način na koji učenici, roditelji/staratelji, školsko osoblje i članovi zajednice doživljavaju školski život. Najčešće se to merenje odnosi na četiri glavna područja: bezbednost, kvalitet odnosa, akademske ishode i institucionalno okruženje. Ipak, modeli merenja školske klime preporučeni od strane Ministarstva obrazovanja SAD fokusiraju se na bezbednost, angažman i okruženje. Iako je kvalitet nastave i učenja implicitan poddomen interesovanja, Ministarstvo obrazovanja SAD ne prepoznaje ga kao sastavni deo školske klime (Thapa et al., 2013).

Još jedna od zamerki postojećim modelima procene školske klime odnosi se na skoro opšteprihvaćeni obrazac da se ovaj kompleksan koncept procenjuje isključivo na osnovu podataka dobijenih ispitivanjem percepcije aktera. Iako percepcija učesnika školskog procesa jeste ključna komponenta procene klime, smatramo da bi se uključivanjem u proces procene seta indikatora koji ukazuju na brojne objektivne aspekte školskog života obezbedio daleko obuhvatniji uvid u pravo stanje rada jedne škole.

Nadalje, u literaturi nema jedinstvene kategorizacije škola prema kvalitetu ostvarene klime. Uobičajeno se pominje dihotomija na otvorene i zatvorene škole, često bez jasne operacionalizacije stanja indikatora jednih i drugih i, posebno, definisanja širokog spektra škola čije je postignuće na prelazu između ovih krajnjih tipova.

Jedan od retkih opisa škola sa različitim tipovima školske klime dali su upravo pioniri u ovoj oblasti. Na osnovu skale indikatora, Halpin i Kroft (Halpin, Croft, 1963: 3–4) razvili su kategorizaciju škola u kojoj su razlikovali šest tipova organizacione klime: zatvorene, paternalističke, familijarne, kontrolisane, autonomne i otvorene. U školama sa otvorenim klimom nastavnici i direktori sarađuju, podržavaju jedni druge, originalni su i angažovani. Ponašanje direktora nije direktivno i restriktivno, a nastavnici razvijaju dobre kolegijalne odnose, posvećeni su nastavi i učenju. Nasuprot tome, škole sa zatvorenim klimom karakteriše nedostatak autentičnosti, uz redukovanje svake forme neobaveznog ponašanja.

Naime, ovi autori su najpre iz analize profila prepoznali tri faktora i iz njih uspostavili tri parametra koje su smatrali adekvatnim za konceptualizaciju obrazaca društvene interakcije do koje dolazi u osnovnim školama: autentičnost („autentičnost“ ili „otvorenost“ ponašanja lidera i članova grupe), satisfakcija (dostizanje zajedničke satisfakcije članova grupe u odnosu na realizovane zadatke i društvene potrebe) i iniciranje liderstva (zahvat u okviru kog članovi grupe, kao i lider, mogu da iniciraju akte liderstva). Na taj način su pokušali da opišu svaki od razlikovanih tipova škola:

1. *Otvorena klima* opisuje energičnu, živu organizaciju koja se kreće ka postavljenim ciljevima i koja pruža satisfakciju društvenih potreba članovima grupe. Akti liderstva iniciraju se lako i na odgovarajući način, kako od strane grupe, tako i od lidera. Satisfakcija se postiže jednostavno i praktično bez napora. Glavna osobina ove klime je „autentičnost“ ponašanja članova.

2. *Autonomna klima* opisuje se kao ona u kojoj se akti liderstva primarno iniciraju iz same grupe. Lider demonstrira slabu kontrolu nad članovima grupe; visok moralni duh je primarno rezultat zadovoljavanja društvenih potreba. Postoji i satisfakcija realizacijom zadataka, ali u manjoj meri.

3. *Kontrolisana klima* najbolje je okarakterisana kao bezlična i visoko orijentisana na zadatke. Ponašanje grupe primarno se usmerava kroz realizaciju zadataka, dok se relativno malo pažnje pridaje ponašanju koje je orijentisano na zadovoljavanje društvenih potreba. Moralni duh je dovoljno visok, ali on takođe oslikava realizaciju po cenu zadovoljavanja društvenih potreba. Ovoj klimi nedostaje otvorenost ili „autentičnost“ ponašanja, zbog toga što je grupa disproporcionalno preokupirana realizacijom zadataka.

4. *Familijarna klima* je visoko personalna, ali pod kontrolom. Članovi ove organizacije zadovoljavaju svoje društvene potrebe, ali obraćaju relativno malo pažnje na društvenu kontrolu u odnosu na realizaciju zadataka. U skladu s tim, moralni duh nije ekstremno visok samo zbog toga što članovi grupe obezbeđuju malo satisfakcije iz realizacije zadataka. Stoga, dobar deo ponašanja u sklopu ove klime može se tumačiti kao „neautentično“.

5. *Paternalistička klima* najbolje je opisana kao ona u kojoj direktor ograničava pojavu liderskih akata u grupi i teži da većinu tih akata sam inicira. Liderske veštine u grupi ne koriste se kao dopuna sposobnosti direktora da inicira akcije. Ukratko, malo satisfakcije se dostiže u odnosu i na realizaciju i na društvene potrebe; stoga je moralni duh među članovima na niskom nivou.

6. *Zatvorena klima* ima osobine visokog stepena apatije kod svih članova organizacije. Organizacija se jednostavno ne „pokreće“; moralni duh je nizak zbog toga što članovi grupe niti obezbeđuju satisfakciju društvenih potreba, niti satisfakcija dolazi zbog realizacije zadataka. Ponašanje članova može se tumačiti kao „neautentično“; štaviše, organizacija deluje kao da stagnira.

I u brojnim studijama publikovanim poslednjih decenija nastavlja se trend upućivanja raznolikih, nedovoljno utemeljenih ponuda karakteristika koje bi trebalo da oslikavaju otvorenu i zatvorenu školsku klimu. Stoga se od teoretičara školske klime očekuje kreiranje konzistentnih, dovoljno jasno operacionalizovanih profila škola prema nivou ostvarenih zahteva.

TEHNIKE PROCENE ŠKOLSKE KLIME

Tokom sada već respektabilne tradicije procene i merenja školske klime, istraživači su uvodili nove tehnike za prikupljanje validnih podataka, ali su i proširivali izvore podataka. I dok su u početnim modelima procene dominirala anketna ispitivanja, najpre samo nastavnika, kasniji modeli su uključivali ispitivanje i svih drugih aktera obrazovnog procesa (učenike, administrativno osoblje, roditelje). Takođe, uvođeni su različiti postupci ispitivanja: fokus grupni intervjui, video-konferencije, različite forme debata, sastanaka, a u nekim postupcima prikupljanja podataka zadržan je otvoren format ispitivanja kako bi se ostvario što širi istraživački zahvat i obezbedila triangulacija podataka za izvođenje pouzdanih nalaza.

Redovno sprovođenje procene školske klime neophodno je za identifikovanje oblasti u kojima treba planirati intervencije, kao i za kasniju procenu efekata njihove primene. Prvi korak u unapređenju školske klime jeste sprovođenje obuhvatnog procesa procene u kome se pažljivo prikupljaju svi neophodni podaci koji će školskom rukovodstvu omogućiti adekvatnu osnovu za planiranje potrebnih intervencija. Procena školske klime je sredstvo koje, ako se pravilno primeni, može da ponudi precizan snimak stanja u školi i da identifikuje oblasti koje zahtevaju poboljšanje. Analiza prikupljenih podataka odnosiće se kako na procenu stanja u celoj školi, tako i na procenu posebnih segmenata škole i grupa aktera. Ukoliko se procena sprovodi kao kontinuirani proces, rukovodstvo škole će moći da detaljno prati promene u posebnim oblastima i planira uspešne interventne i preventivne aktivnosti, kao i da procenjuje uspešnost već preduzetih.

Procena školske klime mora da uzima u obzir veliki broj faktora i individua uključenih u školski sistem. Da bi se dobila objektivna i celovita slika stanja u školama, potrebno je pribaviti iskustvenu evidenciju iz različitih perspektiva. Istraživanjem treba obuhvatiti kako objektivne pokazatelje, tako i kompleksno polje subjektivnih stanja, percepcije, stavova, mišljenja (Đurić, 2009). Procena školske klime mora da uzima u obzir veliki broj faktora i individua uključenih u školski sistem (učenike, roditelje, nastavnike, nenastavno osoblje, predstavnike relevantnih institucija u lokalnoj zajednici). Stoga se nacrt procene školske klime uvek planira kao multimetodski pristup u kojem se koriste kako direktne tako i indirektne mere i

komplementarno primenjuju kvalitativni i kvantitativni pristupi. Iz skupa kvantitativnih tehnika najčešće se koriste razni tipovi standardizovanih testova i procena, anketno ispitivanje, kao i analiza dokumentacije. Od kvalitativnih pristupa uobičajeno se primenjuju fokus grupna intervjuisanja (osmišljena za prikupljanje podataka od roditelja, školskog osoblja i učenika), razni tipovi intervjua (takođe oblikovani za primenu sa svim tipovima aktera) i posmatranje.

Uobičajeno se razlikuju dva načina merenja školske klime: direktno ili neposredno i indirektno ili posredno. Direktno merenje zahteva uspostavljanje interakcije između ispitivača i ispitanika ili ispitivane situacije, dok se indirektno odnosi na sekundarnu analizu podataka. Najčešći oblici direktnih podataka dobijaju se primenom anketnog ispitivanja, posmatranja, intervjuisanja, video-snimanja, učeničkih crteža, fokus grupnog intervjuisanja itd.

Drugi način merenja ne zahteva direktnu interakciju istraživača i aktera, ili je interakcija minimalna, a odnosi se na najčešće bogate izvore podataka o raznim aspektima školskog života. Iz kategorije indirektnih izvora podataka uobičajeno se primenjuje analiza različitih školskih evidencija. U ovu kategoriju spada i ispitivanje fizičkih karakteristika školske zgrade, hodnika, učionica, dvorišta. Adekvatnim kombinovanjem direktnih i indirektnih merenja obezbeđuje se dobijanje detaljnog profila škole (Freiberg, Stein, 1999).

Svakako najčešća, a na počecima praktikovanja procene školske klime i isključivo primenjivana tehnika, jeste anketno ispitivanje, koje se može odnositi na sve aktere školskog sistema, ali može biti i specifično modifikovano za posebne grupe. Ovim pristupom se prikupljaju podaci o percepciji učenika, nastavnika, stručnih saradnika, administrativnog osoblja i roditelja. Na taj način se mogu sagledati oblasti kojima treba uputiti posebnu pažnju ili dopuniti aktivnosti.

Školska dokumentacija je veoma značajan izvor podataka važnih ne samo za ispitivanje kvaliteta školske klime već i za planiranje strategije za njeno unapređenje. Analizom treba obuhvatiti celokupnu postojeću školsku dokumentaciju, izveštaje i evidencije: evidencije prisustva, disciplinskih postupaka, rada pedagoško-psihološke službe, školske ambulante, evidencije poseta, telefonskih poziva, kašnjenja. Ukoliko su detaljni, disciplinski zapisnici mogu pružiti dragocene podatke o broju učenika koji su kršili disciplinska pravila, vrstama primenjenih vaspitnih i disciplinskih mera, školskim pravilima koja se najčešće krše, nastavnicima koji pokreću vaspitno-disciplinski postupak. Podaci o redovnom pohađanju nastave, kao i o učešću učenika u vannastavnim aktivnostima,

takođe se moraju analizirati da bi se dobila jasna slika obima i razloga izostanaka, identifikovali učenici ili određene grupe kojima treba posvetiti posebnu pažnju, procenila zainteresovanost učenika za određene tipove vannastavnih aktivnosti.

Iako predstavlja veoma bogat izvor podataka, a po svojoj prirodi je manje invazivan u odnosu na druge postupke merenja, u postojećim modelima procene relativno se retko primenjuje metod dečjih crteža. Ovo je metod izbora u ispitivanjima percepcije mlađih učenika, posebno onih do trećeg razreda. Sposobnost čitanja i razumevanja na tom uzrastu često može biti nedovoljna za primenu anketnog ispitivanja. Deca ovog uzrasta svoju percepciju okruženja mogu da sasvim adekvatno izraze kroz crteže. Posebno se ova tehnika preporučuje u ispitivanju učeničke percepcije bezbednosti u školi i okruženju (Đurić, Popović Ćitić, 2007; Đurić, 2009).

Prikupljeni podaci mogu da odražavaju stanje u raznim perspektivama, kako globalnoj, tako i onoj vezanoj za ponašanje učenika u specifičnim oblastima školskih aktivnosti, mogu biti fokusirani na određeni razred ili odeljenje, ili biti usmereni na individualnu procenu efikasnosti učenika. Prema potrebi, individualni podaci se mogu sintetizovati kako bi se dobila agregatna slika za školu kao celinu ili pojedine oblasti školskog rada.

Iskustva škola na Zapadu govore o značajnim prednostima koje na planu procene školske klime može dati kontinuirano procenjivanje stanja u školi prema utvrđenom protokolu (Đurić, Popović Ćitić, 2007). Ovaj tip procene je osmišljen tako da ponudi inicijalni pregled stanja u školi i podrazumeva poznavanje i analizu, pre svega, karakteristika okruženja, kao i ljudske resurse koji su, svojim veštinama, znanjem ili autoritetom, u mogućnosti da adekvatno odgovore na negativne pojave, posebno one koje ugrožavaju bezbednost. Na ovaj način se evidentira skup indikatora dobijenih iz školske dokumentacije i najveći broj rizika koji pripadaju skupu rizika fizičko-tehničke, a koji se odnose na školsku zgradu i dvorište (lokacija škole i šire okruženje, karakteristike školskog dvorišta i igrališta, spoljašnjost zgrade: fasada, staklene površine, krovna konstrukcija, ulazi u zgradu, identifikacija ulaza; unutrašnjost zgrade: hodnici, učionice, toaleti, službene prostorije, fiskulturne sale, specijalizovane učionice). Zatim, tu su indikatori održavanja škole, pravilnici postupanja, način regulisanja obaveza, utvrđivanje disciplinske odgovornosti, procedure prevencije i intervencije, pripremljenost i uloga učenika, roditelja, zaposlenih, odnos sa lokalnom zajednicom i nadležnim državnim organima.

PRIMER USPEŠNOG MODELA PROCENE ŠKOLSKE KLIME

Jedan od posebno uspešnih modela procene školske klime plod je višegodišnjih aktivnosti institucije *National School Climate Center* (NSCC), osnovane 1996. godine na Kolumbija Univerzitetu. U veoma citiranom dokumentu *National School Climate Standards* (National School Climate Center, 2010) saradnici ovog instituta definišu pet ključnih standarda koji se odnose na: postojanje zajedničke vizije o tome šta obuhvata i kako se dostiže pozitivna školska klima, kreiranje adekvatne školske politike, uspostavljanje prihvaćenih školskih praksi, izgradnju odgovarajuće atmosfere, kao i promociju odgovornosti i socijalne pravde. Svaki od ovih standarda koji podržavaju efekte na uspostavljanju pozitivne školske klime precizno je operacionalizovan kroz setove indikatora i subindikatora koji se procenjuju.

STANDARD 1. Školska zajednica ima zajedničku viziju i plan za promociju, unapređenje i održavanje pozitivne školske klime.

Indikatori i subindikatori:

- 1.1. Školske politike i prakse ohrabruju školu, porodicu, mlade i članove zajednice da zajedno rade na uspostavljanju bezbedne (sigurne) i produktivne zajednice koja uči.
 - 1.1.1. Škola, porodica i članovi zajednice i mladih saglasni su da rade na strategijama koje će biti sprovedene radi unapređenja školske klime.
 - 1.1.2. Politike i prakse redovno se procenjuju kako bi se osiguralo kontinuirano poboljšanje koje unapređuje kvalitet bezbedne (sigurne) i produktivne zajednice koja uči.
 - 1.1.3. Škola, porodica i mladi kroz saradnju razvijaju, objavljuju i modeluju kodekse ponašanja koji služe kao podrška pozitivnoj i održivoj školskoj klimi.
- 1.2. Škole prikupljaju tačne i pouzdane podatke o školskoj klimi od učenika, zaposlenih i roditelja/staratelja, radi stalnih unapređiva-

nja, i redovno ih dele sa školskom zajednicom.

- 1.2.1. Obrazovni lideri procenjuju i prate politike i prakse i revidiraju ih ukoliko je potrebno, radi utvrđivanja efektivnosti zajedničkog rada škole, porodice i članova zajednice na pružanju podrške učenju, podučavanju i pozitivnom razvoju mladih.
- 1.2.2. Škole koriste višestruke metode za prikupljanje podataka, kao što su upitnici, metode posmatranja i izveštaji o ponašanju, kako bi obuhvatili što širi opseg faktora koji oblikuju školsku klimu (npr. društvene norme, školska međupovezanost, osećanje sigurnosti, disciplina, učenje/podučavanje, liderstvo, stopa izostanka i mobilnost).
- 1.2.3. Škola, porodica i predstavnici mladih uspostavljaju procedure za upotrebu rezultata školske klime kako bi se uspostavili instruktivni ciljevi za sprovođenje strategija koje će unaprediti učenje i pozitivni razvoj mladih.
- 1.2.4. Izveštaji o školskoj klimi se periodično izrađuju, a ciljevi i napredak se prezentuje članovima zajednice, cele škole i porodicama.
- 1.3. Izgradnja kapaciteta vremenom se razvija kako bi se svim članovima školske zajednice omogućilo da ispune standard školske klime.
 - 1.3.1. Izgradnja kapaciteta obuhvata razvoj infrastrukture, razreda i strategija/praksi za celoškolsku prevenciju i intervenciju, kao i razvoj politike i sistemskih promena koje promovišu pozitivnu školsku klimu.

STANDARD 2. Školska zajednica uspostavlja politiku koja posebno promoviše: a) razvoj i održivost socijalnih, emocionalnih, etičkih, građanskih i intelektualnih veština, znanja, sklonosti i angažovanja; i b) sveobuhvatni sistem za prevazilaženje prepreka u učenju i edukaciji i ponovno uključenje učenika koji su isključeni iz procesa školovanja.

Indikatori i subindikatori:

- 2.1. Razvoj i institucionalizacija politika o misiji i viziji koje promovišu socijalne, emocionalne, etičke i građanske, kao i intelektualne veštine i dispozicije.
 - 2.1.1. Politike unapređuju sadržaje nastavnih planova, kontinuirano praćenje i standarde za socijalno, emocionalno, etično i građan-

- sko učenje, i one su potpuno integrisane u nastavu i školu na načine koji su usklađeni sa učenjem 21. veka i preovlađujućim kulturama, okolnostima i jezicima učenika.
- 2.1.2. Politike za procese i standarde instrukcija i procena personalizovane su na načine koji modeluju i promovišu uzajamno poštovanje, brigu i psihološki osećaj zajedništva.
 - 2.1.3. Mere i podaci o odgovornosti koriste se i prate kako bi se direktno demonstrirao uticaj napora na unapređenju socijalnog, emocionalnog, etičnog i građanskog učenja.
 - 2.2. Razvoj i institucionalizacija politika o misiji i viziji koje promovišu sveobuhvatni sistem za suočavanje sa preprekama učenju i podučavanju, i ponovo uključuju učenike koji su isključeni.
 - 2.2.1. Politike promovišu angažman i suočavanje sa preprekama učenju i podučavanju, dok se sprovodi ponovno uključivanje isključenih učenika kroz okvir za intervenciju koji stvara sveobuhvatni i kohezivni sistem podrške učenju na način na koji je to naznačeno u trećem standardu.
 - 2.2.2. Politike obezbeđuju kontinuirani razvoj i održivost sveobuhvatnog i kohezivnog sistema za podršku učenju.
 - 2.2.3. Mere, podaci i praćenje odgovornosti koriste se kako bi se direktno demonstrirao uticaj napora za suočavanje s preprekama učenju i podučavanju i za ponovno uključivanje učenika koji su isključeni.
 - 2.3. Politike promovišu upotrebu i praćenje prirodnih i neformalnih prilika (npr. rekreativne i vannastavne aspekte života u učionici i školi, formulisanje kodeksa ponašanja i poštenog sprovođenja pravila, mentorstvo, kao i neformalne interakcije između učenika) kako bi se osiguralo da one podržavaju korisne norme učenja i podučavanja koje razvijaju uzajamno poštovanje i brigu; angažovanje; bezbednost (sigurnost) i dobrostanje; građansko, društveno odgovorno ponašanje; i psihološki osećaj za zajednicu.
 - 2.4. Politike obezbeđuju da su operativni mehanizmi i mehanizmi za izgradnju kapaciteta (uključujući razvoj osoblja i učenika) koji se odnose na ovaj standard potpuno integrisani u školsku infrastrukturu i da su efektivno sprovedeni i održivi.

STANDARD 3. Prakse školske zajednice identifikuju, daju prioritet i podržavaju: a) promociju i ostvarivanje pozitivnog socijalnog, emocionalnog, etičkog i građanskog razvoja učenika; b) jačanje angažovanja u nastavi, učenju i svim školskim aktivnostima; c) prevazilaženje prepreka u učenju i edukaciji; d) razvijanje i održavanje odgovarajuće operativne infrastrukture, kao i stvaranje mehanizama u cilju postizanja ovog standarda.

Indikatori i subindikatori:

- 3.1. Razvijanje specifičnih praksi radi unapređenja angažovanja svakog učenika kroz socijalno, emocionalno, etično i građansko učenje u učionici, kao i kroz ostale školske aktivnosti.
 - 3.1.1. Instruktivne i angažujuće prakse fokusiraju se na kognitivno i bihevioralno učenje, kao i na socijalno, emocionalno, etično i građansko angažovanje.
 - 3.1.2. Prakse olakšavaju želju i sposobnost učenika da spremno razmenjuju svoje percepcije (npr. da ulaze u dijalog sa odraslima i vršnjacima u školi), naglašavaju interesovanja i potrebe, stresne opcije i izbore i smislenu ulogu u donošenju odluka, pružaju prilike za obogaćivanje, pružaju kontinuitet za vođenje i podršku i umanjuju prinudne interakcije.
 - 3.1.3. Na osnovu istraživanja o intrinzičnim motivacijama, prakse se razvijaju tako da uvećavaju osećanja nadmetanja, odlučnosti i povezanosti s drugima, ali i tako da umanjuju pretnje po ta osećanja. Prakse su razvijene tako da umanje psihološke reakcije time što se neće prenaplašavati strategije društvene kontrole i tako što se ne oslanja previše na ekstrinzične motivacije za promovisanje pozitivnog socijalnog, emocionalnog, etičnog i građanskog ponašanja i učenja.
- 3.2. Nastavnici i školsko osoblje razvijaju specifične prakse za učionice i ostale školske aktivnosti, kako bi se suočili sa preprekama učenju i podučavanju i ponovo uključili one koji su postali isključeni.
 - 3.2.1. Prakse obuhvataju pun kontinuum integrisanih sistema intervencije koji su projektovani da:
 - promovišu zdrav razvoj i spreče negativne probleme;
 - odgovore što je ranije moguće nakon pojave problema;
 - pomognu onima čiji ozbiljni, sveprisutni i hronični negativni problemi zahtevaju intenzivniju podršku i zbrinjavanje.

3.2.2. Intervencije u odeljenju i širom škole projektovane su da:

- unaprede redovne odeljenjske strategije za omogućavanje učenja (npr. unapređenje instrukcija i praksi upravljanja odeljenjem za maksimalno angažovanje ili ponovno uključivanje za sve učenike i za traženje odgovora na prakse intervencije za one sa blagim ili umerenim problemima ponašanja ili učenja);
- podrže promene (npr. da pomognu učenicima i roditeljima tokom pregovora oko promena škole ili ocena, kao i drugih promena);
- povećaju povezanost kuće i škole;
- odgovore na krize i tamo gde je moguće spreče je;
- povećaju učešće i podršku zajednice (npr. razvoj većeg učešća i podrške zajednice, uključujući napredno angažovanje volontera i resursa zajednice koji popunjavaju nedostatke u prioritetima u sistemu podrški);
- olakšaju učenicima i roditeljima pristup efektivnim uslugama i posebnu podršku i pomoć ukoliko je potrebna;
- pruže višestruke prilike za učenike da preuzmu leaderske uloge koje unapređuju njihovu posvećenost školi i razvoju sebe i drugih.

3.2.3. Odeljenske i školske prakse projektovane su tako da se suoče s preprekama učenju i podučavanju i da ponovo uključe one koji su postali isključeni; ove prakse razvijene su u sveobuhvatni i kohezivni sistem podrške učenju koji povezuje zajedno školske i resurse zajednice.

3.3. Školski lideri razvijaju i održavaju sveobuhvatni sistem podrške učenju kroz obezbeđivanje odgovarajuće operativne infrastrukture koja obuhvata mehanizme za izgradnju kapaciteta.

3.3.1. Škola ima administrativno rukovodstvo koje je odgovorno za razvoj, upravljanje i održivost visokokvalitetnih praksi koje se odnose na treći standard (prakse koje se prepoznaju, podržavaju i prioritizuju treba da: a) unaprede angažman u učenju, podučavanju i ostalim školskim aktivnostima; b) suoče se s preprekama učenju i podučavanju i ponovo uključe one koji su postali isključeni; i c) razviju i održavaju adekvatnu sistemsku infrastrukturu i mehanizme za izgradnju kapaciteta kako bi se ispunio ovaj standard). Ove odgovornosti navedene su u opisima poslova.

3.3.2. Dovoljnom broju zaposlenih dodeljeno je da razvijaju i održavaju prakse na tako visokom nivou.

- 3.3.3. Rukovodstvo i osoblje dobija mogućnost kontinuiranog profesionalnog razvoja kako bi mogli da razvijaju i održavaju prakse koje se odnose na treći standard.
- 3.3.4. Efektivna operativna infrastruktura za školu, porodicu i zajednicu uspostavlja se za zajedničku izgradnju školskih resursa i resursa zajednice, kao i za tekuće planiranje, sprovođenje i evaluaciju sveobuhvatnog sistema za podršku učenju.
- 3.3.5. Operativni sistemi i sistemi za izgradnju kapaciteta koji se odnose na treći standard potpuno su integrisani u školske mehanizme za unapređenje instrukcija, menadžmenta i sveukupnog upravljanja.

STANDARD 4. Školska zajednica stvara okruženje u kome se svi članovi osećaju dobrodošli, imaju podršku i osećaju se bezbedno u školi: društveno, emocionalno, intelektualno i fizički.

Indikatori i subindikatori:

- 4.1. Školski lideri promovišu sveobuhvatne i na dokazima zasnovane instruktivne i celoškolske napore za unapređenje usmerenja na podršku učenicima, školskom osoblju i članovima zajednice koji se osećaju prijatno, podržano i sigurno u školi: društveno, emocionalno, intelektualno i fizički.
- 4.2. Učenici, njihove porodice, školsko osoblje i učesnici iz zajednice redovno su ispitivani o tome šta škola treba da radi kako bi unapredila okruženje koje je prijatno, podržavajuće i sigurno.
- 4.3. Školski lideri prate i procenjuju strategije prevencije i intervencije koje su razvijene zarad podrške ljudima da se osećaju dobrodošlo, podržano i sigurno i da koriste te podatke za unapređenje relevantnih politika, praksi, kompetencija i odgovornosti zaposlenih.

STANDARD 5. Školska zajednica razvija angažovanu praksu, aktivnosti i norme koje promovišu društvenu i građansku odgovornost, kao i obavezivanje na socijalnu pravdu.

Indikatori i subindikatori:

- 5.1. Učenici i zaposleni modeluju kulturološki adekvatno i etično ponašanje. Ovo odslikava kontinuirano učenje koje izgrađuje znanje, svest, veštine i kapacitete za prepoznavanje, razumevanje i poštovanje jedinstvenih uverenja, vrednosti, običaja, jezika i tradicija svih članova školske zajednice.

- 5.1.1. Nastavni plan i instrukcijske prakse promovišu znatiželju, ispitivanje i obeležavanje različitih uverenja, običaja, jezika i tradicija svih članova školske zajednice.
- 5.1.2. Učenici imaju stalne prilike da budu tu jedni za druge na načine koji su smisleni i koji ih angažuju u njihovim školama i u široj zajednici.
- 5.2. Odnosi između zaposlenih i učenika uzajamno su poštujući, podržavajući, etični i građanski.
 - 5.2.1. Svaki učenik povezan je sa odraslom osobom u školi koja brine i koja je odgovorna.
 - 5.2.2. Društvene norme u školi podržavaju odgovorne i pozitivne vršnjačke odnose.
 - 5.2.3. Disciplinske procedure usklađene su sa ciljevima pružanja podrške učenicima u njihovom učenju i poštovanju svih pojedinaca; ciljevi se unapređuju sa autentičnim učeničkim prilikama za pomirenje kad je to neophodno.
- 5.3. Učenici i zaposleni su aktivno angažovani u obeležavanju prekretnica i dostignuća tokom rada na dostizanju smislenog školskog i zajedničkog života.

Iz tako shvaćenog značenja kompleksnog konstrukta školske klime, akademičari angažovani u NSCC kreirali su poseban instrument – *The Comprehensive School Climate Inventory (CSCI)*, kao nacionalno priznati inventar glavnih indikatora školske klime. Kroz veoma proširenu primenu od strane stotine škola u SAD, ovaj instrument se pokazao kao validno i efikasno sredstvo za profilisanje stanja unutar pet dimenzija škole: bezbednost, nastava i učenje, međuljudski odnosi, institucionalno okruženje i nastavno osoblje (tabela 4). Od 2015. godine instrument uključuje i šestu dimenziju koja se odnosi na društvene mreže.

Dimenzija	Glavni indikator
Bezbednost	
1. Uloge i norme	Jasno definisana pravila o fizičkom nasilju, verbalnom zlostavljanju, uznemiravanju i zadirkivanju; jasno i dosledno sprovođenje normi koje regulišu intervencije odraslih.
2. Osećaj fizičke sigurnosti	Osećaj da su učenici i odrasli bezbedni od fizičkog ugrožavanja u školi.
3. Osećaj socijalno-emocionalne sigurnosti	Osećaj da su učenici zaštićeni od verbalnog zlostavljanja, zadirkivanja i isključivanja.
Nastava i učenje	
4. Podrška učenju	Razvijanje aktivnosti za podršku učenju: ohrabrivanje i pozitivno prihvatanje različitih prilika za demonstriranje znanja i veština, podrška preuzimanju rizika i samostalnom promišljanju, atmosfera koja podstiče dijalog i postavljanje pitanja, akademski izazovi, individualna pažnja.
5. Društveno i građansko učenje	Podrška razvoju društvenog i građanskog znanja i veština kao što su: efikasno slušanje, rešavanje konflikata, samorefleksija i kontrola emocija, empatija, lična odgovornost i etičko odlučivanje.
Međuljudski odnosi	
6. Poštovanje različitosti	Uzajamno poštovanje individualnih različitosti (npr. pol, rasa, kultura) na svim nivoima u školi: učenik–učenik, odrasli–učenik, odrasli–odrasli, i poštovanje opštih normi tolerancije.
7. Socijalna podrška – odrasli	Razvijanje obrasca socijalne podrške u odnosu odraslih prema učenicima, kao što je visoko očekivanje uspeha u školi, spremnost da se učenik sasluša i upozna kao jedinka i lična briga za probleme učenika.
8. Socijalna podrška – učenici	Razvijanje vršnjačke socijalne podrške: razvijanje odnosa prijateljstva u cilju bolje socijalizacije, pružanja pomoći u učenju, rešavanju problema i pomoći novim učenicima.
Institucionalno okruženje	
9. Školska povezanost/angažovanost	Pozitivna identifikacija sa školom i normama u cilju šireg učešća u školskom životu učenika, osoblja i porodica.
10. Fizičko okruženje	Čistoća, red, privlačnost školskih prostorija, raspolaganje adekvatnim materijalnim sredstvima.

Društvene mreže	
11. Društvene mreže	Učenici se osećaju bezbedno od fizičkih povreda, verbalnog uznemiravanja, ogovaranja i isključivanja kada su na internetu (npr. Fejsbuk, Tviter i druge platforme društvenih mreža, mejlovi, poruke, objavljivanje fotografija/video-snimaka).
Osoblje	
12. Rukovodstvo	Školska administracija koja kreira i promovise jasnu viziju pristupačna je osoblju u školi i radi na njihovom unapređenju.
13. Profesionalni odnosi	Razvijanje pozitivnih stavova i odnosa među članovima školskog osoblja koji promovišu efikasan rad i zajedničko učenje.

Tabela 4. Indikatori školske klime

(Adaptirano iz: Comprehensive School Climate Inventory: Measuring the climate for learning. National School Climate Center (2015))

INTEGRATIVNI MODEL PROCENE ŠKOLSKE KLIME

Škole imaju vitalni značaj kada je reč o socijalizaciji dece. U bezbednim školama je uspostavljena pozitivna školska klima sa sigurnim okruženjem, gde učenici uče, ali i razvijaju i održavaju dobre odnose sa odraslima i vršnjacima. Školska klima se gradi kroz školske politike i prakse koje prepoznaju i podržavaju svi učenici, nastavnici, zaposleni, roditelji i školska uprava. Sigurne škole podstiču podjednako sve učenike i ističu vrednost kako akademskih dostignuća, tako i odgovornog ponašanja celokupne školske populacije (McCloughlin et al., 2002). Škole ne mogu promeniti poreklo učenika ili njihovo porodično okruženje, ali mogu uspostaviti adekvatnu kontrolu nad procesom učenja (Lehr, Christenson, 2002).

Kako Sprag i Voker (Sprague, Walker, 2005) sugerišu, važno je da se u rešavanju izazova prevencije nasilja kod mladih i problema bezbednosti u školi usvoji pristup koji polazi od škole kao celine. Škole moraju da prihvate obavezu stalne procene i unapređenja indikatora školske klime. To podrazumeva prihvatanje sistema standarda merenja, kreiranje adekvatnog instrumentarijuma, obezbeđivanje adekvatne obuke zaposlenih, kao i stalne konsultacije sa stručnjacima.

Skromna akademska tematizacija fenomena školske klime u Srbiji nije dosada praćena eventualnim interesovanjem obrazovnih vlasti, kao ni stručne javnosti na praktičnoj promociji ovog koncepta, koji zaista pruža dragocene mogućnosti na planu unapređenja školskog procesa. U tom smislu, naš predlog modela predstavlja poziv na širu naučnu i stručnu tematizaciju tokom koje bi se razvio koncept procene primenjiv na nacionalnom nivou, posebno dizajniran za primenu u obrazovno-vaspitnim institucijama svih nivoa. Predlog je nastao kao rezultat višegodišnjeg proučavanja kako bogate akademske literature, tako i velikog broja praktičnih modela procene školske klime uspostavljenih u svetu (šire videti u: Đurić, Popović Čitić, 2014).

Uopšteno, predloženi model se temelji na sledećim principima i pretpostavkama:

1. Procenu školske klime trebalo bi uspostaviti kao redovnu akciju svake škole, koja se sprovodi na godišnjem nivou. Naime, svake godine škola dobija nove učenike, menjaju se nastavnici, mogu se promeniti elementi globalnog obrazovnog sistema ili uslovi života u lokalnom okruženju. Svi ti faktori mogu uticati na školsku klimu.
2. Ispitivanjem treba obuhvatiti sve relevantne aktere školskog procesa: učenike, nastavnike i roditelje.
3. Brojna istraživanja fenomena školske klime nedvosmisleno upućuju na zaključak o višedimenzionalnoj prirodi ovog fenomena. Stoga, i ovaj predlog modela za procenu školske klime obuhvata ispitivanje široke lepeze indikatora vezanih za: procenu adekvatnosti školskog ambijenta za uspešno učenje, procenu kvaliteta odnosa na relaciji roditelji–škola, kao i parametara socijalnih i fizičkih dimenzija škole.
4. Osim ispitivanja percepcije ključnih aktera školskog procesa, predloženi model podrazumeva i komplementarnu analizu ključnih parametara koji se odnose na različite dimenzije rada škole (indikator i ishoda, stanje kadrovskih i materijalnih resursa, fizičko-tehnički parametri).

ISPITIVANJE UČENIKA

Za ispitivanje percepcije učenika predlažemo primenu skale Likertovog tipa (tabela 5.1) koja sadrži opisne iskaze organizovane kroz četiri subskale i obuhvata sledeće oblasti: 1) ambijent za učenje (devet stavki koje se odnose na percepciju kvaliteta školskog ambijenta za učenje); 2) bezbednost (pet stavki namenjenih ispitivanju dečje percepcije sigurnosti); 3) odnosi između roditelja i škole (sedam stavki usmerenih na ispitivanje odnosa između roditelja dece i njihovih nastavnika); kao i 4) fizički ambijent (pet stavki koje se odnose na parametre procene izgleda i čistoće škole). Od učenika se zahteva da izraze svoj stepen slaganja/neslaganja na 4-stepenoj skali Likertovog tipa (1 = ne slažem se; 2 = uglavnom se ne slažem; 3 = uglavnom se slažem i 4 = slažem se).

Stavka br.	Iskaz	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se
A	KVALITET AMBIJENTA ZA UČENJE				
A-1	Moji nastavnici očekuju od učenika znanje.	1	2	3	4
A-2	Moji nastavnici očekuju od učenika disciplinu.	1	2	3	4
A-3	Nastavnici nam pomažu onda kada nešto ne razumemo.	1	2	3	4
A-4	Nastavnici predaju novo gradivo na zanimljiv i razumljiv način.	1	2	3	4
A-5	Školske knjige su jasne i razumljive.	1	2	3	4
A-6	Poznata su nam pravila ponašanja u školi.	1	2	3	4
A-7	Mojim nastavnicima je važnije da nešto razumemo nego da učimo napamet.	1	2	3	4
A-8	Ambijent u mom odeljenju je zabavan i prijateljski.	1	2	3	4
A-9	Učenicima iz različitih socijalnih slojeva pruža se identična podrška u školi.	1	2	3	4
B	BEZBEDNOST				
B-1	Osećam se bezbedno u školi tokom trajanja nastave.	1	2	3	4
B-2	Osećam se bezbedno tokom školskog odmora.	1	2	3	4
B-3	Osećam se bezbedno u školskom dvorištu.	1	2	3	4
B-4	Osećam se bezbedno na putu do i od škole.	1	2	3	4
B-5	Ako bi neko ugrozio moju bezbednost, znao bih kome da se obratim.	1	2	3	4

C	ODNOSI IZMEĐU ŠKOLE I RODITELJA				
C-1	Moji roditelji znaju šta ja učim u školi.	1	2	3	4
C-2	Moji roditelji znaju kako se ja ponašam u školi.	1	2	3	4
C-3	Moji roditelji znaju sve moje ocene.	1	2	3	4
C-4	Moji roditelji redovno prisustvuju roditeljskim sastancima.	1	2	3	4
C-5	Moji roditelji dolaze u školu tokom „otvorenih vrata“.	1	2	3	4
C-6	Moji roditelji dobrovoljno učestvuju u aktivnostima škole.	1	2	3	4
C-7	Zadovoljan sam odnosom nastavnika prema mojim roditeljima.	1	2	3	4
D	FIZIČKO OKRUŽENJE				
D-1	Učionice u mojoj školi su čiste.	1	2	3	4
D-2	Dvorište moje škole se redovno čisti.	1	2	3	4
D-3	U mojoj školi nema polomljenih prozora.	1	2	3	4
D-4	Toaleti u mojoj školi su čisti i ispravni.	1	2	3	4
D-5	Učenici u mom odeljenju su pažljivi prema školskom inventaru.	1	2	3	4

Tabela 5.1. Instrument za ispitivanje percepcije učenika

ISPITIVANJE NASTAVNIKA

Za ispitivanje percepcije nastavnika predlažemo primenu skale Likertovog tipa (tabela 5.2) koja sadrži opisne iskaze organizovane kroz četiri subskale i obuhvata sledeće oblasti: 1) uslovi za rad i rukovodstvo škole (osam stavki); 2) bezbednost (pet stavki); 3) odnosi između škole i roditelja (sedam stavki); kao i oblast kojom se ispituje 4) nastavnička percepcija fizičkog okruženja (sedam stavki). Nastavnici takođe treba da izraze svoj stepen slaganja/neslaganja na 4-stepenoj skali Likertovog tipa (1 = ne slažem se; 2 = uglavnom se ne slažem; 3 = uglavnom se slažem i 4 = slažem se).

Stavka br.	Iskaz	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se
A	USLOVI ZA RAD I RUKOVODSTVO ŠKOLE				
A-1	Rukovodstvo škole je posvećeno unapređenju rada škole.	1	2	3	4
A-2	Osećam podršku rukovodstva škole za svoj rad.	1	2	3	4
A-3	U ovoj školi se ceni rad i zalaganje nastavnika.	1	2	3	4
A-4	U ovoj školi se podstiče usavršavanje nastavnika.	1	2	3	4
A-5	Osoblje škole sledi zajednički sistem vrednosti.	1	2	3	4
A-6	Pravila ponašanja nastavnika se poštuju.	1	2	3	4
A-7	Zadovoljan sam uslovima za rad u ovoj školi.	1	2	3	4
A-8	Odnosi među nastavnicima su profesionalni i kolegijalni.	1	2	3	4
B	BEZBEDNOST				
B-1	Osećam se bezbedno u školi tokom trajanja nastave.	1	2	3	4
B-2	Osećam se bezbedno pre i nakon nastave.	1	2	3	4

B-3	Osećam se bezbedno u školskom dvorištu i bližem okruženju škole.	1	2	3	4
B-4	Osećam se bezbedno na putu do i od škole.	1	2	3	4
B-5	Roditelji su skloni nasilnom i agresivnom ponašanjem prema nastavnicima svoje dece.	1	2	3	4
C	ODNOSI IZMEĐU ŠKOLE I RODITELJA				
C-1	Roditelji naših učenika su zainteresovani za uspeh svoje dece.	1	2	3	4
C-2	Roditelji naših učenika su zainteresovani za ponašanje svoje dece.	1	2	3	4
C-3	Roditelji naših učenika su zainteresovani za učešće u školskim organima.	1	2	3	4
C-4	Roditelji naših učenika su zainteresovani za dobrovoljno učešće u školskim aktivnostima.	1	2	3	4
C-5	Roditelji naših učenika redovno prisustvuju roditeljskim sastancima.	1	2	3	4
C-6	Roditelji naših učenika se uredno odazivaju na pozive nastavnika da posete školu.	1	2	3	4
C-7	Roditeljima iz različitih socijalnih slojeva pruža se identična podrška.	1	2	3	4
D	FIZIČKO OKRUŽENJE				
D-1	Učionice u školi su čiste.	1	2	3	4
D-2	Dvorište škole se redovno čisti.	1	2	3	4
D-3	U školi nema polomljenih prozora.	1	2	3	4
D-4	Toaleti u školi su čisti i ispravni.	1	2	3	4

D-5	Učenici su pažljivi prema školskom inventaru.	1	2	3	4
D-6	Škola raspolaže dovoljnim prostorom za planirane nastavne aktivnosti.	1	2	3	4
D-7	Škola raspolaže dovoljnim prostorom za planirane vannastavne aktivnosti.	1	2	3	4

Tabela 5.2. Instrument za ispitivanje percepcije nastavnika

ISPITIVANJE RODITELJA

Obim i kvalitet uključenosti porodice i, posebno, roditelja dece jeste jedna od suštinskih karika u uspostavljanju adekvatne školske klime. Sa glasno tome, upravo je stepen u kojem su škole sposobne da podstiču i podrže šire učešće porodice veoma značajan indikator uspešnosti njihovog rada (Grant, Ray, 2010). Sa druge strane, roditeljska iskustva, verovanja, stavovi, očekivanja i utisci u značajnoj meri formiraju kompleksan agregat školske klime. Stoga, percepcija roditelja o stanju svih dimenzija odvijanja školskog procesa jeste neizostavni segment evidencije na kojoj se temelji svaka ozbiljna procena parametara uspešnosti funkcionisanja škole (Đurić i sar., 2014).

Jedna od temeljnih slabosti brojnih postojećih modela ispitivanja percepcije roditelja, koje smo analizirali za potrebe kreiranja našeg modela procene, sadržana je u činjenici da su u njima korišćeni nedovoljno adekvatni instrumenti za ispitivanje percepcije. Najčešće je reč o redukovanim listama pitanja koja tek ovlaš mogu da obuhvate neke aspekte rada škola. Prevazilaženje ovog problema je moguće osmišljavanjem adekvatne liste pitanja koja će obuhvatiti sve relevantne oblasti i biti postavljena tako da budu razumljiva i u formatu koji neće previše opterećivati roditelje koje ispitujemo. Sledeći, ne manje značajan problem sa postojećim modelima ispitivanja roditelja odnosi se na iskrenost roditelja u saopštavanju sopstvenih stavova. Neuobičajeno pozitivno vrednovanje školskih performansi od strane roditelja može biti pouzdan znak da ispitivači nisu na odgovarajući način garantovali anonimnost učešća u ispitivanju, kao i da nisu obezbedili uslove za ispitivanje koji neće ostavljati prostora za

sumnju u pogledu mogućnosti otkrivanja identiteta anketirane osobe. U neadekvatno vođenom ispitivanju, pribijavajući se da svojoj deci ne nanese štetu, roditelji pozitivno ocenjuju performanse škole dajući nerealnu sliku stvarnog stanja.

Za ispitivanje percepcije roditelja predlažemo primenu skale Likertovog tipa (tabela 5.3) koja sadrži opisne iskaze organizovane kroz četiri subska- le i obuhvata sledeće oblasti: 1) ambijent za učenje (osam stavki); 2) bez- bednost (pet stavki); 3) odnosi između škole i roditelja (šest stavki); kao i 4) uključenost roditelja (sedam stavki). I od roditelja se zahteva da stepen sla- ganja/neslaganja izraze na 4-stepenoj skali Likertovog tipa (1 = ne slažem se; 2 = uglavnom se ne slažem; 3 = uglavnom se slažem i 4 = slažem se).

Stavka br.	Iskaz	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se
A	KVALITET AMBIJENTA ZA UČENJE				
A-1	Nastavnici podstiču moje dete na učenje.	1	2	3	4
A-2	Zadovoljan sam obimom domaćih zadataka svog deteta.	1	2	3	4
A-3	Nastavnici ove škole su kompetentni za svoj posao.	1	2	3	4
A-4	Zadovoljan sam dužinom trajanja nastave.	1	2	3	4
A-5	Školsko dvorište je čisto i dobro se održava.	1	2	3	4
A-6	Sviđa mi se školska zgrada.	1	2	3	4
A-7	Učenici ove škole su prijateljski nastrojeni.	1	2	3	4
A-8	Nastavnici i učenici poštuju jedni druge u ovoj školi.	1	2	3	4
B	BEZBEDNOST				
B-1	Moje dete je bezbedno u školi.	1	2	3	4
B-2	Moje dete je bezbedno na putu do škole.	1	2	3	4
B-3	U školi postoji adekvatan nadzor nad decom.	1	2	3	4

B-4	Moje dete nikada nije bilo izloženo vršnjačkom nasilju.	1	2	3	4
B-5	Moje dete nikada nije bilo izloženo maltretiranju.	1	2	3	4
C	ODNOSI IZMEĐU ŠKOLE I RODITELJA				
C-1	Osećam se dobrodošlo u školi svog deteta.	1	2	3	4
C-2	Poštujem nastavno osoblje ove škole.	1	2	3	4
C-3	Poštujem direktora/zamenika direktora ove škole.	1	2	3	4
C-4	Nastavnici i učenici poštuju jedni druge u ovoj školi.	1	2	3	4
C-5	Saveti koje dobijam od nastavnika svog deteta jasni su mi i razumljivi.	1	2	3	4
C-6	Roditeljima iz različitih socijalnih slojeva pruža se identična podrška u školi.	1	2	3	4
D	UKLJUČENOST RODITELJA				
D-1	Moje dete ima podršku u učenju kod kuće.	1	2	3	4
D-2	Pratim da li moje dete završava svoje školske obaveze.	1	2	3	4
D-3	Znam ko su prijatelji mog deteta.	1	2	3	4
D-4	Redovno razgovaram sa svojim detetom o događanjima u školi.	1	2	3	4
D-5	Zadovoljan sam obimom sopstvenog učešća u životu svog deteta, kada su škola i učenje u pitanju.	1	2	3	4
D-6	Redovno posećujem roditeljske sastanke.	1	2	3	4
D-7	Plaćam privatne časove za predmete iz kojih moje dete ima slabiji uspeh.	1	2	3	4

Tabela 5.3. Instrument za ispitivanje percepcije roditelja

PODACI O RADU ŠKOLA/INDIREKTNE MERE

U razvijenim zemljama je uobičajeno da škole nadležnim institucijama podnose periodične izveštaje koji se odnose na sva relevantna pitanja vezana za rad škole. Procena školske klime u takvim školama izvodi se tako što se percepcije glavnih aktera porede sa podacima iz izveštaja, čime se dobija celovita slika stanja (DiStefano et al., 2008). Međutim, onda kada se takav tip institucionalnog izveštavanja ne praktikuje, kao što je slučaj sa Srbijom, predlažemo da prikupljanje podataka o toj vrsti indikatora rada škola bude sastavni deo procene školske klime. Ovi podaci bi bili efektivna dopuna podacima prikupljenim ispitivanjem percepcije glavnih aktera. Specifičnosti parametara koji se odnose na ovu oblast zahtevali bi angažman i administrativnog, kao i stručne analize specijalizovanog i pomoćnog osoblja (stručnjaci iz oblasti arhitekture, građevine, električnih instalacija, saobraćaja i drugi). U tabeli 6 je data lista mogućih indikatora koji mogu da ukažu na bitne opšte dimenzije rada škole.

Stavka br.	Parametri prema oblasti na koju se odnose
A1	USPEH
	Školski uspeh
	Nagrade i rezultati takmičenja (školskih, opštinskih, gradskih, republičkih)
	Broj popravnih ispita
	Broj ponavljanja razreda
	Broj (prema razlozima) napuštanja škole
A2	DISCIPLINA
	Broj vaspitno-disciplinskih postupaka
	Broj isključenja iz škole
	Broj prijavljenih krađa
	Broj policijskih intervencija po pozivu
	Broj izostanaka iz škole (opravdanih, neopravdanih) prema broju učenika

	Broj incidenata uslovljenih uzimanjem alkohola/droge
	Broj incidenata koje su uzrokovali učenici i da li su otkriveni počinioci (krađa dnevnika, oštećenje imovine)
	Broj i karakter incidenata koji nisu nastali neprimerenim ponašanjem učenika ili zaposlenih (problemi na instalacijama, fasadi i slični)
	Broj i težina povreda nastalih za vreme boravka učenika u školi, odnosno na nastavi (časovi fizičke kulture i slično)

Tabela 6. Lista indikatora ishoda rada škole (lista A)

Veoma značajna dimenzija funkcionisanja škola sadržana je u njihovim raspoloživim kadrovskim i materijalnim kapacitetima, pa bi obuhvaćan proces procene školske klime trebalo da obuhvati i najznačajnije pokazatelje ove oblasti (tabela 7).

Stavka br.	Parametri prema oblasti na koju se odnose
B-1	KADROVSKI RESURSI
	Stručno usavršavanje nastavnika i saradnika škole
	Broj članova pedagoško-psihološke službe
B-2	PROSTORNI RESURSI
	Broj učionica za grupnu nastavu
	Broj učionica za individualnu nastavu
	Broj specijalizovanih učionica – kabineta za predmetnu nastavu
	Školska radionica za tehničko obrazovanje
	Računarski cabinet
	Biblioteka
	Sala za fizičko vaspitanje
	Školska kuhinja i trpezarija
	Prostorije za produženi boravak učenika u školi
	Prostorije za upravu, nastavno osoblje (zbornica) i pedagoško-psihološku službu škole
	Prostorije za administrativno i pomoćno osoblje
	Sanitarne prostorije (toaleti)
	Školsko dvorište

B-3	OPREMLJENOST NASTAVNIM SREDSTVIMA
	Pisana nastavna sredstva (udžbenici, priručnici, enciklopedije i drugi štampani materijali)
	Vizuelna nastavna sredstva (mape, karte, modeli, slike, skice)
	Auditivna nastavna sredstva (zvučne čitanke)
	Tehnička nastavna sredstva (računari, projektor, mikroskop i drugi aparati i uređaji)

Tabela 7. Lista indikatora kadrovskih i materijalnih resursa škole (lista B)

Sledeći značajan segment indirektnog merenja podrazumeva ispitivanje seta fizičkih i tehničkih parametara (tabela 8) koji se odnose na fizičke karakteristike školske zgrade, hodnika, učionica, dvorišta, higijenskim uslovima, kao i postojećim merama zaštite. S obzirom na decentralizaciju i hijerarhiju odgovornosti i relativnu samostalnost u organizovanju nastavnih i vannastavnih aktivnosti, proces identifikacije i prevencije rizika mora započeti od nivoa škole, a zatim, u zavisnosti od zapaženih karakteristika, mora biti podržan od šire školske i društvene zajednice i eksperata (Đurić, Popović Čitić, 2007).

Stavka br.	Parametri prema oblasti na koju se odnose
C-1	ARHITEKTONSKE KARAKTERISTIKE I GRAĐEVINSKA KONSTRUKCIJA ŠKOLSKOG OBJEKTA
	Broj i veličina zastakljenih otvora
	Broj i položaj ulazno-izlaznih vrata
	Fizičko stanje školskog objekta – zgrada, prostorije, stepeništa, dvorišta (oštećenost, kvalitet osvetljenja)
	Stanje instalacija (električne i vodovodne)
	Postojanje izlaza u slučaju vanrednih situacija
	Postojanje skloništa unutar školskog objekta ili u njegovoj blizini
	Postojanje i karakteristike rezervnih izvora napajanja energijom
	Veličina holova i širina hodnika, stepeništa i vrata
	Postojanje adekvatnih prilaza i prolaza za osobe sa invaliditetom
C-2	KARAKTERISTIKE ŠKOLSKOG DVORIŠTA I BLIŽEG OKRUŽENJA ŠKOLE
	Ograđenost školskog dvorišta

	Postojanje saobraćajnih znakova upozorenja i tzv. „ležećih policajaca“ u blizini škole
	Preglednost dvorišta iz školskog objekta i postojanje video-nadzora
	Mogućnost kontrole boravka trećih lica u školskom dvorištu
	Kvalitet osvetljenja dvorišta, bližeg okruženja škole i glavnih puteva kretanja učenika
	Blizina, vrsta i visina drveća i druge vegetacije u okruženju škole
	Blizina i vrsta ugostiteljskih i trgovinskih objekata
	Karakteristike kvarta u kojem se škola nalazi (stambeno naselje, slabo naseljeno mesto, poslovni centar)
	Blizina zdravstvenih ustanova, policijske stanice, vatrogasnih službi
C-3	HIGIJENA U ŠKOLI I MOGUĆNOSTI NARUŠAVANJA ZDRAVLJA
	Mogućnost prirodne ili veštačke ventilacije vazduha u školskom objektu i prostorijama unutar njega
	Kvalitet vodovodnih instalacija i sanitarija
	Broj i kvalitet toaleta
	Postojanje izvora buke unutar škole ili blizina izvora buke u školskom okruženju (saobraćaj, ugostiteljski objekti, proizvodni pogoni)
	Stanje školskog objekta i instalacija i mogućnost povređivanja
	Periodičnost zdravstvene kontrole u školama (redovna i vanredna)
	Broj i vrsta prijavljenih slučajeva povređivanja (u toku nastave ili u pauzama)
	Kvalitet školskih sprava za potrebe fizičkog vaspitanja
C-4	KARAKTERISTIKE I MOGUĆNOSTI POSTOJEĆIH MERA ZAŠTITE
	Karakteristike zaštitne opreme u objektu (postojanje protivpožarnih alarmnih sistema, vatrogasnih aparata, hidranata, opreme za prvu pomoć)
	Osposobljenost zaposlenih u školi za adekvatno reagovanje u slučaju kriznih situacija (poznavanje mera zaštite i pravila ponašanja u slučaju opasnosti, poznavanje rukovanja zaštitnom opremom, poznavanje mera prve pomoći)
	Angažovanost stručnih službi obezbeđenja i zaštite – postojanje planova zaštite u slučaju kriznih situacija i njihova ažuriranost

Tabela 8. Lista fizičko-tehničkih parametara (lista C)

MODELI DOBRE PRAKSE

Sistem vršnjačke podrške

Sistem antibuling intervencija

Programi mentorstva

Programi primenjenog pozorišta

Model upravljanja bezbednosnim rizicima

Školska klima, zasnovana na iskustvenim obrascima učenika, roditelja i školskog osoblja, odražava kvalitet i karakter života u školskom okruženju, te, u najširem smislu, reflektuje norme, ciljeve i vrednosti škole, interpersonalne odnose među članovima školske zajednice, vodeću praksu nastave i učenja, uključujući i organizacionu strukturu same škole. Održiva i pozitivna školska klima, u kojoj se svi članovi školske zajednice osećaju sigurnim, uključenim i podržanim, direktno ojačava procese razvoja i učenja neophodne za produktivan, aktivan i zadovoljavajući život mladih u društvu. Drugim rečima, pozitivna školska klima, kao ključna komponenta efektivne promocije pozitivnog razvoja i prevencije različitih vidova neprihvatljivog ponašanja i delovanja u školi (Popović Ćitić, 2009), postoji ukoliko: 1) uspostavljene školske norme, vrednosti i očekivanja doprinose da se svi članovi školske zajednice osećaju socijalno, emocionalno i fizički sigurnim; 2) svi akteri školskog života su poštovani i aktivno angažovani u promociji pozitivnih ponašanja i interakcija; 3) učenici, roditelji i nastavnici međusobno saraduju da bi doprineli ostvarenju zajednički kreirane vizije škole; i 4) nastavnici modeluju i neguju stavove koji promovišu principe jednakosti, inkluzivnog obrazovanja i kulture uzajamnog poštovanja, te naglašavaju koristi i zadovoljstva koja se stiču procesom učenja u okruženju koje karakteriše pozitivna školska klima (National School Climate Council, 2007).

Uspostavljanje i održavanje pozitivne školske klime, u kojoj se svi članovi školske zajednice osećaju sigurnim i prihvaćenim, vode otvoreni dijalog i pokazuju uzajamno poštovanje u međusobnim interakcijama, može se ostvariti kroz komplementarnu primenu različitih modaliteta školskih programa, strategija i intervencija. Iako ne postoji jedinstveno i univerzalno rešenje koje garantuje uspeh u kreiranju pozitivne školske klime, u osnovi se najefektivnijim pokazuje strateški pristup koji uključuje delovanje u sledećim pravcima: 1) izgrađivanje pozitivnih veza na nivou vršnjačkih relacija; 2) minimiziranje i upravljanje konfliktima u interpersonalnim odnosima; 3) prevencija bulinga i vik-

timizacije u školskom okruženju; 4) podrška odraslih osoba u učenju, razvoju i socijalizaciji mladih; 5) kontrola bezbednosnih rizika (Walters, 2015). Delovanjem u ovim oblastima moguće je unaprediti kvalitet fizičke, socijalne i akademske dimenzije školske klime, odnosno kreirati okruženje koje promovise sigurnost, zdrave odnose, podršku u učenju i bezbedno fizičko okruženje (Doll, 2010).

Analizom prakse i politika različitih škola u domenu unapređenja kvaliteta školske klime moguće je izdvojiti nekoliko pristupa koji imaju obeležja modela dobre prakse, a to su: 1) sistem vršnjačke podrške, koji doprinosi izgrađivanju pozitivnih vršnjačkih relacija u okvirima školske zajednice; 2) sistem antibulging intervencija, koji je u funkciji prevencije bulinga i viktimizacije; 3) programi mentorstva, koji direktno uključuju angažovanje odraslih osoba na planu unapređenja podrške učenicima u učenju, razvoju i socijalizaciji; 4) programi primenjenog pozorišta, koji ostvaruju značajne efekte u minimiziranju i upravljanju konfliktima na nivou vršnjačke grupe; i 5) sistem upravljanja bezbednosnim rizicima, kao opšti okvir koji omogućava efikasnu kontrolu niza bezbednosnih rizika. Konkretni modaliteti koje će škola izabrati direktno zavise od rezultata procene školske klime, kao i utvrđenih oblasti u kojima je unapređenje parametara školskog života neophodno, opravdano ili svrsishodno. Međutim, svaki od izabranih modaliteta, da bi ostvario pozitivne i održive efekte, mora biti integralni deo opšteg plana unapređenja funkcionisanja škole, odnosno u funkciji obezbeđivanja kontinuiranog akademskog i socijalnog razvoja učenika, unapređivanja odnosa poštovanja, poverenja i privrženosti među članovima školske zajednice, te pružanja mogućnosti za aktivno učestvovanje i ostvarivanje doprinosa školskom životu.

SISTEM VRŠNJAČKE PODRŠKE

Sistem vršnjačke podrške, intenzivno razvijan tokom poslednje dve decenije, u osnovi podrazumeva angažovanje samih učenika u pružanju različitih vidova pomoći i podrške vršnjacima iz škole. Zasniva se na ideji da učenici u pojedinim situacijama mogu dobiti efektivniju pomoć od svojih vršnjaka nego od odraslih osoba, te da ih vršnjaci, sa kojima je komunikacija oslobođena socijalne kontrole i autoriteta, mogu bolje razumeti i pomoći im da prevaziđu probleme i teškoće sa kojima se suočavaju (Topping, 1996). Dosledni istraživački dokazi pokazuju da sistem vršnjačke podrške doprinosi unapređenju emocionalnog zdravlja i blagostanja učenika (Cowie et al., 2004), prevenciji bulinga, školskog nasilja i socijalnog isključivanja (Cowie et al., 2008; Ellis et al., 2005; Salmivalli, 2001), unapređivanju vršnjačkih relacija i ukupne školske klime (Lane-Garon, Richardson, 2003), te generalnom percipiranju školskog okruženja kao sigurnijeg i bezbednijeg (Cartwright, 1996; Naylor, Cowie, 1999). S obzirom na to, sve veći broj škola širom sveta nastoji da, pored tradicionalnih programa pružanja podrške učenicima, uvede u školsku praksu jedan ili više modaliteta vršnjačke podrške. U vezi sa tim, sistem vršnjačke podrške, primenjen kroz formalizovane modalitete i obaveznu superviziju školskog osoblja, posmatra se kao dodatni izvor socijalne podrške učenicima u školskom okruženju, kojim se, između ostalog, osigurava da vršnjački uticaji, naročito snažni tokom perioda adolescencije, budu pozitivnog karaktera.

ASPEKTI VRŠNJAČKE PODRŠKE

Sistem vršnjačke podrške uobičajeno se određuje kao fleksibilan okvir u kome se učenici obučavaju i angažuju da pruže emocionalnu, socijalnu i edukativnu podršku vršnjacima u nevolji. Međutim, vršnjačkom podrškom obezbeđuje se ne samo međusobna pomoć učenicima, što u osnovi jeste njen primarni cilj, već se kreira kooperativna školska zajednica zasnovana na uzajamnom poverenju, poštovanju, otvorenoj komunikaciji i spremnosti da se istražuju problemi iz prošlosti, ali i aktuelne potrebe i želje. U pitanju je oblik „živog moralnog sistema“ koji obuhvata širok spektar aktivnosti kojima se, kroz odgovarajući trening socijalnih veština i promociju prava svih učenika da žive i rade u sigurnom okruženju, podstiče i ojačava prirodni potencijal mladih osoba da budu od pomoći jedni drugima (Cowie, Smith, 2010). Drugim rečima, sistem vršnjačke podrške, koji svoje korene ima u savetovanju, zasniva se na prirodnoj spremnosti i volji vršnjaka da jedni sa drugima diskutuju o interpersonalnim odnosima, brigama i problemima (Houlston et al., 2009). Međutim, za razliku od neformalne podrške koja se prirodno uspostavlja u relacijama na nivou prijateljskih grupa, sistem formalne vršnjačke podrške izlazi izvan okvira aktuelnih prijateljskih veza i redovnih školskih aktivnosti, te zahteva dodatno angažovanje učenika u pravcu uspostavljanja relacija sa drugim vršnjacima kojima su pomoć i podrška potrebni.

Sistem vršnjačke podrške, organizovan u školskom okruženju, obuhvata četiri ključna aspekta kroz koje se ostvaruju pozitivni efekti na kvalitet školske klime (Cowie, Jennifer, 2007). Prvi aspekt tiče se učenika koji su izabrani da pružaju vršnjačku podršku. Za ove učenike, tzv. vršnjačke pomagače, neophodno je obezbediti trening koji je u funkciji njihovog osposobljavanja za adekvatno pružanje podrške vršnjacima. Drugi aspekt odnosi se na učenike koji su korisnici vršnjačke podrške. Reč je o učenicima za koje se procenjuje da im se na ovaj način može pomoći, bilo kroz direktnu podršku vršnjaka ili putem angažovanja vršnjaka u organizovanju drugih oblika pomoći koji im mogu biti od koristi. Treći aspekt vezuje se za samu školsku zajednicu. Primenom sistema vršnjačke podrške, kroz trening vršnjačkih pomagača i pruženu pomoć korisnicima, ostvaruju se dugoročni

efekti izraženi u redukovanju broja nerešenih konflikata i nasilnih incidenata među učenicima, te opštem unapređenju kvaliteta vršnjačkih odnosa u školi. Četvrti aspekt odražava se na profil škole u lokalnoj zajednici. Škola koja primenjuje sistem vršnjačke podrške opaža se kao institucija koja brine o svojim učenicima, što posledično vodi ka većem zadovoljstvu učenika boravkom u školi i povećanim osećanjem bezbednosti.

Konkretni oblici podrške vršnjaka razvijali su se i menjali u skladu sa potrebama škola, ali i percepcijama učenika o efektivnosti i prihvatljivosti primenjenih intervencija (Cowie et al., 2002). Međutim, i pored značajnih varijacija u pogledu strukture i načina primene vršnjačke podrške u školskim zajednicama, uobičajene forme uključuju četiri osnovna modaliteta, i to: sprijateljivanje, vršnjačko mentorstvo, vršnjačku medijaciju i vršnjačko savetovanje, odnosno vršnjačko slušanje. Svaki od ovih modaliteta moguće je, uz izvesne modifikacije, primenjivati na različitim uzrasnim grupama učenika. Dodatno, izuzev sprijateljivanja, koje je isključivo vezano za angažovanje vršnjaka u pružanju podrške i može se odvijati na manje formalan način, preostali oblici imaju širu primenu, uključuju izvesnu dozu formalnosti i moguće ih je sprovesti i izvan sistema vršnjačke podrške od strane osoba koje nisu vršnjaci.

SPRIJATELJIVANJE

Sprijateljivanje (engl. *befriending*) je najjednostavnija forma vršnjačke podrške koja se sa uspehom može primenjivati već u mlađim razredima osnovne škole. U osnovi se sastoji u ohrabriranju učenika, tzv. sprijateljivača, da namerno pokušaju da uspostave prijateljske odnose sa školskim vršnjacima koji su doživeli neprijatna iskustva ili se nalaze u situaciji koja za njih može biti teška. Korisnici sprijateljivanja mogu biti učenici koji se suočavaju sa bulingom, posledicama traumatskih događaja ili gubitkom, ali i oni koji pronalaženje školskih prijatelja smatraju teškim ili imaju emocionalne ili socijalne teškoće koje se negativno odražavaju na uspostavljanje vršnjačkih relacija u školskom okruženju (Cowie, Jennifer, 2007). Sprijateljivači su volonteri, istog ili starijeg uzrasta od učenika kojima se pruža podrška, izabrani od strane nastavnika na temelju njihovih prijateljski orijentisanih ličnih kvaliteta, mada je moguće da i aktuelni sprijateljivači budu angažovani da učestvuju u selekciji i intervjuisanju novih volontera. Uobičajeno

se učenicima izabranim da imaju ulogu prijateljiivača obezbeđuje bazični trening interpersonalnih veština, pre svega aktivnog slušanja, asertivnosti i liderstva (Cowie, 2004). Osim toga, nužno je prijateljiivače obučiti kada i u kojim slučajevima treba da potraže pomoć odraslih (Lee, 2004).

U organizacionom smislu, prijateljivanje može imati formu uparivanja ili se odvijati po principu samoinicijativnog povezivanja. Kod uparivanja, prijateljiivačima se dodeljuje konkretni učenik kao izabrani prijatelj, što je uobičajena praksa ukoliko su korisnici intervencije učenici sa iskustvom viktimizacije bulingom (Cowie, Hutson, 2005). U tim situacijama, zadatak prijateljiivača je da na neformalan način uspostavi prijateljske odnose podrške sa učenikom koji mu je dodeljen kao par, te da mu omogući da u podržavajućoj komunikaciji otvoreno izrazi emocije provocirane bulingom (Popović Čitić i sar., 2016). Forma uparivanja primenjuje se i u programima koji su namenjeni novim učenicima škole, najčešće polaznicima prvog razreda, u cilju njihovog školskog prilagođavanja. U programima ovog tipa nastoji se da se svim novim učenicima obezbede prijateljiivači (npr. iz redova učenika starijih razreda), a ukoliko to nije moguće, pribegava se selekciji prijateljiivača koji će raditi sa određenim učenicima kod kojih je već identifikovana potreba za vršnjačkom podrškom tokom školske tranzicije. U ovim situacijama kada se veći broj učenika obuhvata vršnjačkom podrškom, potrebno je voditi računa da među prijateljiivačima ne budu učenici za koje je utvrđeno da su skloni bulingu (Lee, 2004). Sa druge strane, mnogo češće se, umesto uparivanja, primenjuje princip slobodnog izbora u prijateljivanju, gde je uloga prijateljiivača da samoinicijativno „tragaju“ za učenicima kojima bi vršnjačka podrška mogla biti potrebna. Najčešće su u pitanju učenici koji deluju usamljeno, odbačeno ili isključeno iz vršnjačke grupe, te je zadatak prijateljiivača da im u neformalnoj atmosferi, po pravilu za vreme školskih odmora, ponude zajedničku igru, razgovor ili pomoć (Cartwright, 1996).

U praksi su prisutne i forme „drugarske klupe“ ili „prijateljskog stajališta“ koje funkcionišu po principu određivanja posebnog mesta u školi na kome učenici, ukoliko žele vršnjačku podršku, mogu sami potražiti raspoloživog prijateljiivača (Cowie et al., 2004). U obaveze prijateljiivača moguće je uključiti i druge aktivnosti, kao što su pokretanje strukturiranih igrovnih aktivnosti, pružanje pomoći u izradi domaćih zadataka (ukoliko učenici imaju celodnevnu nastavu ili su u produženom boravku) ili jedan-na-jedan rad sa učenicima pripremnog predškolskog razreda kojima je potrebna podrška u učenju pravila timske igre (Cowie, Wallace, 2000). Neretko, prijateljiivači imaju zaduženje da nastavnicima prijavljuju ozbiljnije tuče i konflikte (Cremin, 2007).

VRŠNJAČKO MENTORSTVO

Vršnjačko mentorstvo, kao oblik vršnjačke podrške, predstavlja poseban tip mentorstva u kome se mentorski odnos uspostavlja između samih učenika. U pitanju je zaštitnički i suportivni odnos u kome vršnjački mentor deluje kao pozitivni uzor, odnosno model ponašanja za učenike kojima su potrebni podrška i pomoć. Vršnjačko mentorstvo primarno se usmerava na izgrađivanje odnosa i postizanje razvojnih ishoda, u smislu unapređivanja socijalnih veština, povezanosti za školu i samopoštovanja, a mnogo manje na ostvarivanje akademskih ili ciljeva vezanih za ponašanje (Karcher, 2005b). Najčešće se, mada ne i uvek, kao korisnici pojavljuju učenici iz osetljivih grupa (Cowie et al., 2002).

Mentorstvo je opravdano primenjivati tek od starijih razreda osnovne škole, pri čemu ulogu mentora treba da obavljaju iskusniji učenici. Poželjno je angažovati učenike srednjih škola kao mentore osnovcima, odnosno studente kao mentore srednjoškolcima. Uloga vršnjačkog mentora je da podstiče visoke aspiracije, nudi pozitivno osnaživanje i neograničenu podršku, te obezbeđuje socijalni prostor u kome se razvijaju stavovi prema važnim razvojnim i životnim pitanjima (npr. izbor profesije). Vršnjački mentori se angažuju na dobrovoljnoj osnovi, najčešće samoinicijativno, i to po pravilu na početku školske godine. Uobičajeno im se obezbeđuje kratak uvodni trening, kao i kontinuirana podrška tokom mentorskog rada. Ovo stoga što veću efektivnost ostvaruju programi vršnjačkog mentorstva koji su formalizovaniji i uključuju trening, podršku i vođenje mentora (Philip, Spratt, 2007).

Vršnjačko mentorstvo se uobičajeno sprovodi u formi tradicionalnog jedan-na-jedan mentorstva (po principu uparivanja), ali su moguće i forme grupnog mentorstva. Modaliteti primene mogu varirati od organizovanja namenskih mentorskih učionica (tzv. *drop-in* učionica) u kojima se učenici mogu obratiti mentoru za pomoć i savet, preko grupnog rada mentora sa mlađim učenicima (najčešće za vreme školskih odmora), do jedan-na-jedan susreta mentora sa učenikom kome je pomoć potrebna tokom dužeg vremenskog perioda (Cowie, Smith, 2010). Ukoliko je reč o tradicionalnom jedan-na-jedan mentorstvu, neophodno je okvirno definisati strukturu mentorskih aktivnosti i odrediti vremensku dinamiku mentorskih susreta. Dodatno, u praksi su prisutne i forme elektronskog

vršnjačkog mentorstva (komunikacija sa mentorom putem elektronske pošte, telefona ili instant poruka), pri čemu se one najčešće kombinuju sa klasičnim mentorskim aktivnostima kao njihova dopuna.

Vršnjačko mentorstvo treba razlikovati od vršnjačkog tutorstva i vršnjačke edukacije, kao modaliteta vršnjačke podrške koji su direktno usmereni na instrumentalne ciljeve unapređenja akademskih postignuća, te po pravilu zahtevaju strukturiraniji pristup i viši nivo vršnjačkog usmeravanja. Vršnjačko tutorstvo ima za cilj obezbeđivanje podrške u učenju, odnosno pružanje pomoći učenicima u savladavanju nastavnog gradiva ili ovladavanju veštinama čitanja, pisanja i računanja, dok je vršnjačka edukacija usmerena na unapređivanje znanja i razvijanja veština drugih učenika. Oba oblika vršnjačke podrške najčešće se realizuju u formi grupnog rada u smislu da vršnjački tutori ili edukatori pružaju podršku u učenju ili edukuju veći broj učenika istovremeno. Korisnici vršnjačkog tutorstva i edukacije mogu biti i učenici mlađih razreda, s tim što se tutori i edukatori selektuju iz starijih razreda, a aktivnosti se uobičajeno sprovode pre ili nakon redovnih školskih časova. Za razliku od mentorstva, gde kvalitet uspostavljenog mentorskog odnosa predstavlja ključnu pretpostavku efektivnosti, kod tutorstva i edukacije ovaj odnos je od manjeg značaja.

VRŠNJAČKA MEDIJACIJA

Vršnjačka medijacija, kao poseban tip medijacije, predstavlja strukturno najsloženiji oblik vršnjačke podrške u kome se uloga medijatora, odnosno posrednika u rešavanju interpersonalnih konflikata među učenicima poverava samim vršnjacima. Učenici dobrovoljno stupaju u proces medijacije sa željom da međusobna neslaganja reše uz pomoć vršnjaka kao neutralne treće strane. Procesom medijacije se nastoji da se međuvršnjački sukobi razreše mirnim putem, uz angažovanje obučenog vršnjačkog medijatora koji dobrovoljno pomaže da se, kroz konstruktivan i vođen razgovor, prepoznaju, protumače i na zadovoljstvo obe strane reše postojeći interpersonalni problemi na nivou vršnjačke grupe. Problemi koji se mogu rešavati vršnjačkom medijacijom kreću se od međuvršnjačkog zadirkivanja i vređanja, preko sitnih krađa i uništavanja imovine, do različitih situacija bulinga, ali ne i nasilja praćenog fizičkom agresijom (Thompson, 1996).

Model vršnjačke medijacije je opravdano primenjivati već u osnovnoj školi, ali ne i sa učenicima mlađim od devet godina (Cowie, 2004). Uobičajeni obrazac primene u školskom okruženju podrazumeva angažovanje

tima od dva medijatora koji zajedno rade na rešavanju problema koji je rezultat neslaganja među vršnjacima. Sesije vršnjačke medijacije variraju u dužini u zavisnosti od prirode samog konflikta, a mogu trajati i nekoliko dana. Sam proces uobičajeno obuhvata osam bazičnih komponenti koje imaju karakter sukcesivno povezanih faza, a to su: 1) upoznavanje učenika sa procesom rada tokom medijacije; 2) postizanje dogovora o osnovnim pravilima; 3) podnošenje „izveštaja“ o aktuelnom problemu i sa njim povezanim emocijama; 4) aktivno slušanje; 5) izražavanje volje i želje za rešenjem; 6) traganje za rešenjem kroz brejnstorming; 7) evaluacija opcija i kooperativno formulisanje optimalnog rešenja; 8) potpisivanje simboličnog ugovora uz dogovor o korišćenju medijacije u budućnosti (Lane-Garon et al., 2005). Važno je da čitav proces medijacije bude okrenut ka budućnosti, tako da se ne treba zadržavati na situacijama iz prošlosti koje nije moguće promeniti. Preporučuje se i održavanje dodatnog susreta na kome se razmatra ostvareni uspeh, te se, ukoliko je potrebno, predlažu nova rešenja (Stacey, 2000).

Vršnjaci angažovani kao medijatori moraju biti obučeni specifičnim veštinama neophodnim za vođenje procesa medijacije. Trening se uobičajeno zasniva na korišćenju tehnike „igranja uloga“, te u osnovi obuhvata uvežbavanje veština koje se odnose na aktivno slušanje, refleksiju emocija, razjašnjavanje rečenog, govor tela, načine „ispitivanja“ i efektivno rešavanje problema. Drugim rečima, medijatori se tokom treninga osnažuju da uspešno „kontrolišu“ tok razgovora među vršnjacima, i to na način da se svi učesnici pridržavaju osnovnih pravila medijacije: dopuštanje drugoj strani da govori bez ometanja i prekidanja, slušanje drugih sa poštovanjem, kao i razgovaranje o problemu bez optuživanja i prebacivanja krivice (Benson, Benson, 1993). Osim toga, mlađi učenici se obučavaju veštinama preusmeravanja razgovora, zauzimanja neocenjivačke pozicije i održavanja mirnoće i samokontrole tokom razgovora.

VRŠNJAČKO SLUŠANJE (SAVETOVANJE)

Vršnjačko slušanje je oblik vršnjačke podrške koji se u osnovi oslanja na principe modela savetovanja, te je poznatiji pod nazivom vršnjačko savetovanje. Opravdano ga je primenjivati tek od starijih razreda osnovne škole. U pitanju je jedan-na-jedan podrška koja se odvija kroz relativno formalne strukturirane sesije u kojima se vode individualni poverljivi razgovori između vršnjačkog savetnika (slušaoca) i učenika koji se suočava sa određenim

teškoćama lične ili socijalne prirode. Razgovori se odvijaju u namenski opremljenoj prostoriji škole, najčešće u formi zakazanih susreta, ali su moguće i nenajavljene sesije (tzv. *drop-in* sesije). U praksi su prisutni i modaliteti savetovanja „na daljinu“ (tzv. onlajn podrška), kojima se obezbeđuje anonimnost učenika koji se obraćaju za pomoć (Hutson, Cowie, 2007).

Vršnjački savetnici ili slušaoci, da bi uopšte mogli biti od pomoći drugim učenicima, moraju biti prethodno obučeni osnovnim veštinama savetovanja, kao što su veštine aktivnog slušanja, verbalne i neverbalne komunikacije, poverljivosti i rešavanja problema. Dodatne veštine koje su im neophodne za pružanje podrške putem savetovanja odnose se na: davanje feedbacka vršnjacima; prisustvovanje, odnosno pokazivanje da se obraća pažnja na drugu osobu; slušanje sadržaja, odnosno slušanje relevantnih informacija; slušanje namera, odnosno slušanje emocija i važnosti onoga što je rečeno; pružanje odgovora; postavljanje pitanja i čekanje u tišini (Cowie, Wallace, 2000). Trening vršnjačkih savetnika uobičajeno vode kvalifikovani savetnici, po pravilu u grupi od 10 do 12 učenika, sa preporučenim trajanjem od 14 do 21 sat. Pritom, nakon inicijalnog obučavanja neophodno je održavati redovne supervizijske sastanke kako vršnjački savetnici ne bi bili prepušteni sami sebi u suočavanju sa osetljivim pitanjima. Ovi sastanci, koje mogu voditi nastavnici ili stručni saradnici škole, generalno se smatraju ključnim obeležjem vršnjačkog savetovanja (Cowie, Hutson, 2005).

PRETPOSTAVKE EFEKTIVNOSTI VRŠNJAČKE PODRŠKE

Rezultati evaluacionih studija ukazuju da se pozitivni uticaji sistema odražavaju na same vršnjačke pomagače koji prolaze trening, vulnerabilne učenike koji su direktni korisnici sistema, ali i na samu školu. Vršnjački pomagači uobičajeno izveštavaju da su, zahvaljujući učešću u sistemu vršnjačke podrške, unapredili samopoštovanje, samopouzdanje, empatiju i osećanje odgovornosti za činjenje škole sigurnijim mestom, integrisali sopstvena znanja o različitim socijalnim i emocionalnim problemima, razvili socijalne i veštine komunikacije, unapredili kvalitete odgovornosti i liderstva, formirali uverenja da su sopstvenim angažovanjem pozitivno doprineli životu školske zajednice, te naučili da više vrednuju druge osobe (Naylor, Cowie, 1999). Pri tome, intenzitet ostvarenih uticaja direktno

je u vezi sa kvalitetom treninga, kontinuiranom supervizijom i praktiko- vanjem veština u kontekstu koji je generalno vrednovan od strane drugih učenika škole. Za vulnerabilne učenike, korišćenje sistema vršnjačke po- drške može biti ključni segment procesa razvijanja pozitivne slike o sebi tokom suočavanja sa problemima, kao što su usamljenost, viktimizacija i socijalno isključivanje. Ovim učenicima se, kroz proces vršnjačke podrške, pruža mogućnost da ispolje svoje misli i osećanja o različitim uznemiru- jućim aspektima sopstvenog života. Oni sami izveštavaju da im sistem obezbeđuje nekoga ko će ih saslušati, da im se pruža pomoć da prevazi- đđu probleme, te da postojanje sistema vršnjačke podrške ukazuje da ško- la brine o njihovom blagostanju (Turner, 1999). Osim toga, mnogi učenici kojima je pružena pomoć kasnije i sami postaju vršnjački pomagači kako bi se na taj način „oduzili“ za sve što su vršnjačkom podrškom dobili (De- metriades, 1996). Na nivou same škole utvrđeno je da se kvalitet vršnjačkih relacija značajno unapređuje, te da školsko okruženje postaje sigurnije sa uvođenjem sistema vršnjačke podrške (Cowie, Hutson, 2005). Nastavnici izveštavaju da prisustvo sistema vršnjačke podrške omogućava učenci- ma da razreše međusobne konflikte na miran način, redukuje negativne posledice iskustva viktimizacije na žrtve, da se vulnerabilni učenici mnogo lakše primećuju i to delom zbog toga što je povećana svest učenika, da se učenici radije poveravaju vršnjacima nego odraslima, da su spremniji da prijave situacije bulinga, posebno što su u prilici da detektuju buling na mnogo ranijem stadijumu nego školsko osoblje, te da se u krajnjem ishodu unapređuje reputacija škole u lokalnoj zajednici (Cowie, Smith, 2010).

Međutim, da bi sistem vršnjačke podrške ostvario pozitivne efekte, treba da budu ispunjena dva uslova. Prvi uslov odnosi se na kvalitet samog tre- ninga koji se obezbeđuje vršnjačkim pomagačima. Trening treba da bude usmeren na jačanje veština poput uspešne komunikacije, aktivnog slušanja i empatije za tuđe nevolje, unapređivanje znanja o granicama poverljivosti i čuvanju informacija dobijenih u poverenju, razvijanje stavova tolerancije i poštovanja, izgrađivanje sposobnosti uvažavanja tuđeg mišljenja i pri- hvatanja konstruktivnog fidebeka u pogledu ličnih kapaciteta za pružanje pomoći, jačanje spremnosti za prihvatanje stavova o rešavanju problema, te podsticanje otvorenosti za nove ideje. Dodatno, ukoliko se vršnjačka po- drška primarno usmerava na situacije vršnjačkog nasilja u školi, pomagače je neophodno obučiti veštinama proaktivnog i nenasilnog načina suoča- vanja sa interpersonalnim konfliktima, socijalnim isključivanjem, nasiljem i bulingom (Cowie, Smith, 2010). Za pojedine oblike vršnjačke podrške, pre svega za medijaciju i savetovanje, preporučuju se izvesni oblici supervizije ili debriefinga od strane nastavnika u cilju pružanja mogućnosti vršnjačkim

pomagačima da obrade ono što su uradili i kolektivno analiziraju problem sa kojim se susreću. Drugi uslov koji je od suštinskog značaja za uspeh sistema vršnjačke podrške odnosi se na nivo u kome škola integriše vršnjačku podršku u celokupnu politiku škole i školski razvojni plan. Škola mora uložiti napore da učenici budu svesni postojanja sistema i to kroz korišćenje postera, prezentacija, flajera, organizovanje skupova. Aktivna podrška nastavnika, pre svega odeljenjskih starešina, ključni je faktor. Njihova uloga je da obezbede vreme i resurse za koordinate posvećene ovom sistemu koji bi preuzeli dnevno nadgledanje programa, da podrže kontinuirani trening za vršnjačke pomagače kako bi se time redukovali pritisak i odgovornosti koji su na njima, te da osiguraju da je sistem integrisan u celokupnu politiku škole. Ukoliko je sistem pažljivo planiran, ima snažnu podršku osoblja škole, posvećene koordinate i kontinuiranu obuku pomagača, moguće je postići značajne uspehe u redukovanju interpersonalnih konflikata i disciplinskih problema učenika. Pritom, treba imati u vidu da intervencije vršnjačke podrške nije moguće primeniti u školama sa visokom prevalencijom agresivnog ponašanja, u kojima se pomagači često izlažu podsmehu, negativnim komentarima, ali i riziku da sami budu viktimizirani, niti u školama gde vlada nepoverenje školskog osoblja u pozitivne efekte vršnjačkih intervencija (Cowie, Olafsson, 2000).

SISTEM ANTIBULGING INTERVENCIJA

Sistem antibulging intervencija obuhvata spektar aktivnosti koje se u školskom okruženju primenjuju u cilju prevencije i reagovanja na situacije bulinga. Bulging, u domaćoj literaturi često označavan terminom vršnjačko nasilje, predstavlja bilo koje neželjeno agresivno ponašanje prema jednoj osobi od strane druge mlade osobe ili grupe mladih, a koje uključuje opaženu ili doživljenu nesrazmeru moći i ponavlja se više puta ili je velika verovatnoća da će se ponoviti (Gladden et al., 2014). Prisustvo bulinga u školskom okruženju, kao namernog i ponavljanog ispoljavanja agresivnih postupaka prema vršnjacima koji se nalaze u inferiornijoj poziciji moći ili snage, ozbiljno narušava kvalitet školske klime u domenu međuvršnjačkih relacija, te se otuda uvođenje antibulging intervencija smatra neizostavnim segmentom nastojanja škole da unapredi socijalnu dimenziju školske klime. U osnovi je moguće razlikovati šest pristupa koji imaju karakter svojevrstnih intervencija, a to su: tradicionalna disciplinska praksa, osnaživanje žrtve, medijacija, restorativna praksa, metod podeljene odgovornosti i metod grupe podrške. Svaka intervencija ima svoje prednosti, ali i ograničenja primene, te se, u cilju obuhvatnog reagovanja na problem bulinga u školskom okruženju, preporučuje njihova komplementarna primena.

TRADICIONALNO DISCIPLINOVANJE

Disciplinovanje, kao tradicionalni pristup reagovanja na situacije bulinga u školskom okruženju, ogleda se u kažnjavanju, odnosno primeni sankcija prema učenicima koji vrše buling. U pitanju je forma reaktivnog disciplinovanja koja uključuje razvijanje i komunikaciju jasnih pravila o ponašanju, te posledica koje očekivano slede usled kršenja postavljenih pravila. Posledice se uobičajeno izražavaju u terminima progresivnih kazni koje imaju za cilj da obezbede disciplinovano ponašanje učenika u budućnosti. Drugim rečima, svrha kažnjavanja nasilnika nije da se ostvari osveta za učinjeno delo, niti da se uspostavi pravda koja je narušena izvršenjem dela, već da se, kroz mere kaznenog karaktera, utiče na učenike da se ubuduće povinuju zahtevima koje škola postavlja, te svoje ponašanje usklade sa njima. Samim tim, kažnjavanje ne treba da bude nemilosrdno i autoritarno, već sprovedeno na čvrst i autoritativni način kojim se poštuje i uvažava ličnost učenika, ali istovremeno insistira na usaglašavanju ponašanja sa školskim zahtevima (Rigby, 2010).

Osnovu disciplinskog pristupa čini uverenje da se kažnjavanjem učenika šalje jasna poruka da će svi incidenti bulinga biti konzistentno disciplinovani prema procedurama razvijenim od strane školskog osoblja, te da se ispoljavanje bulinga ne toleriše u školi (Whitted, Dupper, 2005). Na ovaj način, disciplinovanje postaje sredstvo kojim se može postići nekoliko očekivanih ciljeva. Prvo, obeshrabruje se dalje nepoželjno i neprihvatljivo ponašanje nasilnika, te oni prestaju da vrše buling i počinju da se ponašaju na pozitivan i disciplinovan način. Drugo, ostali učenici postaju svesni posledica koje mogu imati ukoliko vrše buling prema drugima, što ih posledično odvraća od ispoljavanja ovakvog ponašanja. Treće, učenici koji bi možda bili žrtve bulinga postaju sigurniji u školskom okruženju. Konačno, nasilnicima se demonstrira da su zaslužili da budu kažnjeni, što jeste tradicionalno uverenje, s tim da se primenjena kazna, zbog svoje prilagođenosti svrsi kažnjavanja, istovremeno ocenjuje pravednom.

Praktična primena intervencije disciplinovanja ima više varijacija, ali u osnovi uključuje nekoliko elemenata, a to su: 1) određivanje postupaka koji predstavljaju buling; 2) ustanovljavanje pravila ili smernica koje omogućava-

vaju nastavnicima da odluče koje akcije se preduzimaju ukoliko se pravila prekrše; 3) informisanje svih članova školske zajednice o tome šta je buling i šta treba činiti u situacijama bulinga; 4) rasvetljavanje situacija bulinga kako bi se utvrdila krivica izvršilaca (npr. kroz analizu izveštaja, razgovor sa žrtvom ili unakrsno ispitivanje potencijalnih nasilnika); 5) primena odgovarajuće sankcije, mere ili kazne (npr. verbalni ukor ili opomena, oduzimanje privilegija, tajm-aut, zadržavanje u određenom prostoru u formi „pritvora“, društveno koristan rad koji se odvija u školi, ili, u ekstremnijim slučajevima, interna ili eksterna suspenzija, odnosno upućivanje u policiju) (Rigby, 2010). Dodatni element koji može biti uključen u primenu intervencije odnosi se na kreiranje pravila kroz diskusije sa učenicima na času, čime učenici stiču uverenje da oni sami rukovode međusobnim odnosima, što ih posledično čini podložnijim da prihvate pravila u trenutku kada se ona primene. Osim toga, uobičajeno se ustanovljena pravila ne primenjuju mehanički. Od nastavnika se očekuje da, u svakom konkretnom slučaju, pruže obrazloženje ili opravdaju svoje akcije, a ponekad obave i ozbiljne razgovore sa nasilnim učenicima ili, u ekstremnim situacijama, sa njihovim roditeljima. Dodatno, poželjno je da nastavnik prati i nadgleda ishode disciplinovanja, te pozitivno osnažuje akcije koje doprinose prosocijalnom ponašanju i nekompatibilne su sa učešćem u bulingu.

Drugi mogući način primene tradicionalnog disciplinskog pristupa, u kome se značajan nivo odgovornosti za sprovođenje disciplinskih akcija prenosi na same učenike, odnosno grupu učenika koji su predloženi ili izabrani od strane svojih vršnjaka, jeste organizovanje tzv. suda za nasilnike (engl. *bully court*). Članovi suda su ovlašćeni da „proveravaju“ osumnjičene nasilnike koji su im upućeni u skladu sa jasno definisanim „sudskim“ procedurama. Oni mogu postavljati pitanja relevantnim osobama kako bi stekli jasnu sliku o tome što se dešavalo učeniku koji je ponavljano viktimiziran od strane jednog ili više vršnjaka. Nakon pribavljanja neophodnih informacija, sud pristupa većanju i može preporučiti odgovarajuću sankciju, imajući u vidu da izneti predlog može i ne mora biti prihvaćen od strane školskih autoriteta (Mahdavi, Smith, 2002). Smatra se da sudovi za nasilnike generalno imaju dve prednosti u odnosu na metode disciplinovanja u koje su uključeni samo članovi školskog osoblja. Prvo, učenici koji sačinjavaju sud u stanju su da formiraju realniju ocenu ponašanja onih koje ispituju, budući da bolje razumeju svoje vršnjake i njihove motive nego što je to slučaj sa nastavnicima. Drugo, mnogi učenici doživljavaju nastavnike kao autoritete u koje nemaju poverenja, te posledično radije prihvataju presude vršnjaka od onih koje u potpunosti donosi školsko osoblje i percipiraju ih kao više obavezujuće. Ipak, iako postoje potvrde

da korišćenje sudova za nasilnike nailazi na pozitivan prijem kod učenika, među mnogim nastavnicima postoji strah da pojedine grupe učenika mogu zloupotребiti metod prema onim učenicima koji im se iz različitih razloga „ne dopadaju“, te da se veća objektivnost i pravičnost može postići kada nastavnici sami ocenjuju ponašanje i donose odluke. Otuda nije iznenađujuće da je upotreba sudova za nasilnike, kao modaliteta disciplinskog pristupa, relativno retka u školskoj praksi (Rigby, 2010).

Generalno, tradicionalni disciplinski pristup može biti adekvatno i sa uspehom primenjen u školskom okruženju, ukoliko su ispunjeni sledeći uslovi: 1) jasni standardi ponašanja su razvijeni i komunicirani, uključujući i posledice ili kazne za neprihvatljivo ponašanje; 2) diskusije na nivou odeljenja održavaju se u cilju identifikovanja ili rasprave o pravilima kojima se regulišu međusobni vršnjački odnosi; 3) ustanovljeni su kriterijumi koji definišu osnove za sankcije koje su opravdane (npr. u slučajevima ozbiljnog ili kriminalnog bulinga, posledičnog ponovljenog nepoštovanja pravila ili neuspešne primene nekažnjavajućih pristupa); 4) celokupna školska zajednica, učenici, osoblje i roditelji svesni su kriterijuma i osnova za primenu sankcija, a same sankcije primenjuju se konzistentno i ne na arbitraran i osvetoljubiv način; 5) disciplinske akcije se preduzimaju u odnosu na neprihvatljivo ponašanje, a ne u odnosu na lične ili socijalne karakteristike; 6) vode se ozbiljni razgovori sa učenicima, uz odobrenje roditelja ili staratelja, u cilju objašnjenja razloga primene disciplinskih akcija; 7) sprovodi se pažljivi monitoring budućeg ponašanja učenika kako bi se utvrdilo da je buling zaista okončan i da nije prerastao u suptilniju ili prikrivenu formu; 8) traže se mogućnosti pohvaljivanja i nagrađivanja bilo kog narednog prosocijalnog ponašanja (Thompson, Smith, 2011).

Sa druge strane, iako tradicionalni disciplinski metod čini osnovu antibulging programa u većini škola, te nailazi na prihvatanje i odobravanje kako od strane nastavnika tako i samih roditelja, posebno onih čija deca koji imaju iskustvo viktimizacije bulingom, u njegovoj primeni postoji nekoliko ograničenja. Prvo, korišćenje direktnih sankcija može dovesti do poštovanja pravila, ali ne nužno i do promena u samim stavovima koji leže u osnovi ponašanja. Naime, ovaj pristup, sam po sebi, ne promoviše samorefleksiju niti podstiče tzv. promene „iz srca“. Drugo, primena ovog pristupa zahteva visok nivo nadzora kako bi se osigurala bezbednost žrtava, što pojedinim školama može biti teško da ostvare. Treće, pretnja daljim kažnjavanjem za nepoštovanje pravila može biti nedovoljno snažna u odnosu na pozitivno osnaživanje koje nasilni učenici dobijaju od svojih pristalica ili od uživanja u nastavljenoj dominaciji nad žrtvom. Četvrto, stariji učenici najčešće nisu skloni da prihvate

autoritet nastavnika i manja je verovatnoća da će ih pretnja sankcijom zastrašiti, dok se kod mlađe dece efektivnim pokazuju čak i blage forme kažnjavanja. Peto, ukoliko učenici percipiraju kažnjavanje kao osvetničko ili nepravedno, moguće je da razviju osećanje ozlojeđenosti i posledične motivacije za antisocijalno ponašanje.

Uprkos rizicima vezanim za primenu sankcija u situacijama bulinga, neosporno je da tradicionalni disciplinski pristup može biti pravedan i efektivan ukoliko se preduzmu odgovarajući koraci minimiziranja rizika od nenamernih i kontraproaktivnih rezultata. Danas, uprkos odsustva potvrde da je primena kažnjavanja efektivnija u zaustavljanju bulinga od restorativne prakse ili drugih nekažnjavajućih strategija, tradicionalni disciplinski pristup koristi se rutinski u većini slučajeva bulinga u školi, pri čemu pojedina istraživanja pokazuju da čak 75% nastavnika veruje da je kažnjavanje opravdano primeniti i u relativno blagim slučajevima bulinga (Bauman et al., 2008).

OSNAŽIVANJE ŽRTVE

Osnaživanje žrtve, kao intervencija koja se sa uspehom primenjuje u antibulging programima, usmerena je na kompenzovanje disbalansa moći koji postoji između žrtve i potencijalnih izvršilaca bulinga. Počiva na ideji da žrtve bulinga mogu da nauče kako da budu manje vulnerabilne u odnosu sa učenicima koji vrše buling, te da im se, uz odgovarajuće instrukcije i savete, može pomoći da razviju kapacitet za samostalno suočavanje sa problemom i efektivnu odbranu od mogućih napada i pretnji. Na ovaj način ne samo da se povećava verovatnoća uspešnijeg suprotstavljanja žrtve potencijalnim nasilnicima nego se i unapređuje samopoštovanje žrtve, koje inače slabi ukoliko se problem rešava spoljnim intervencijama (npr. intervencije škole usmerene na direktnu promenu ponašanja nasilnika). Osim toga, zahvaljujući samostalnim uspesima žrtve, školsko osoblje ne mora nužno da preduzima mere disciplinovanja nasilnih učenika, čime se izbegavaju potencijalne negativne posledice vezane za upotrebu kažnjavanja (Rigby, 2010).

Primena intervencije zasniva se na prethodnoj proceni sposobnosti i stepena vulnerabilnosti žrtve, te oceni realnih benefita koje žrtva može imati nakon odgovarajućeg treninga i usmerenog vođenja. Ukoliko se

oceni da žrtva može da nauči da se efektivno odbrani od nasilnika, te da je motivisana da usvoji nove načine suočavanja sa problemom, pristupa se treningu osnaživanja. Sam trening je po pravilu vremenski zahtevan i iziskuje visok nivo stručnosti i posvećenosti voditelja. U osnovi se može odvijati u četiri pravca, i to: jačanje samopouzdanja, unapređivanje fizičkih veština, razvijanje verbalnih veština i usvajanje asertivnih tehnika. Pri tome, nezavisno od pravca u kome se deluje, neophodno je, po okončanju treninga usmerenog na osnaživanje, vršiti kontinuirani monitoring interakcija između žrtve i potencijalnih nasilnika.

Izgradnja samopouzdanja, kao prvi pravac osnaživanja, obuhvata razvijanje pozitivnijih stavova žrtve prema sebi, uz istovremeno podsticanje rezilijentnosti i asertivnosti u odnosima sa drugima. Za ove potrebe, a u cilju postizanja dugoročnih promena, uobičajeno se koristi racionalna emotivna edukacija, kao pristup kojim se kod žrtve razvijaju načini pozitivnog razmišljanja o sebi i teži sprečavanju pesimističnog pogleda na neprijatne događaje. U širem smislu, naponi mogu biti direktno usmereni na razvoj emocionalne inteligencije, kao sposobnosti opažanja i procenjivanja tuđih emocija, te kapaciteta da se pozitivno utiče na sopstvene i emocije drugih osoba. Proces se može primenjivati u formi jedan-na-jedan sa viktimiziranim učenikom, ali se mnogo češće organizuju intenzivniji treninzi u malim grupama. Uobičajeno je potrebno nekoliko grupnih sesija, koje počinju sa vežbama u kojima učenici iznose pozitivne izjave o sebi (što je za žrtve bulinga posebno teško), a nakon sprovedenog treninga, kulminiraju demonstriranjem načina na koje se samouvereno može pružiti otpor nasilniku. Sam trening se zasniva na interakciji članova grupe, pre svega putem igranja uloga, diskusije o teškoćama koje su doživljene, brejnostorminga mogućih rešenja, te izveštavanja o uspehu primenjenih tehnika pružanja otpora. Pri tome, rezultat rada grupe u velikoj meri zavisi od posvećenosti, entuzijazma i senzitivnosti nastavnika ili stručnjaka koji vode trening (Rigby, 2010). Dodatno, u cilju razvijanja rezilijentnosti, učenicima se obezbeđuju različite forme socijalne podrške vršnjaka ili odraslih osoba (npr. prijateljevanje ili suportivno mentorstvo), kao i mogućnosti za učestvovanje u kooperativnim aktivnostima (npr. kooperativno učenje).

Unapređivanje fizičkih veština, kao drugi domen osnaživanja žrtve bulinga, primarno se odnosi na obučavanje borilačkim veštinama. Smatra se da posedovanje ovih veština čini žrtvu sposobnijom da se odbrani od nasilnika ili joj, u krajnjoj instanci, pruža veće samopouzdanje, naročito u situacijama zastrašivanja fizičkom silom. Međutim, samopouzdanje zasnovano na posedovanju borilačkih veština neće biti od koristi u slu-

čajevima verbalnog bulinga. Osim toga, ima dokaza da razvijanje veće fizičke snage kroz učešće u sportovima snage (npr. dizanje tegova, boks, borilačke veštine, rvanje) može imati negativnih efekata na ponašanje u interpersonalnim odnosima, te da deca koja treniraju ove sportove mnogo češće vrše buling nego druga deca (Endressen, Olweus, 2005). Iz tog razloga, veoma je važno, uz treninge fizičkih veština, razgovarati sa učenicima o posledicama zloupotrebe moći koju im fizička snaga daje. Ukoliko žrtva koristi borilačke veštine kao odgovor na verbalni buling, očekivano je da se postojeći problem pogorša, te da, u tom slučaju, poznavanje borilačkih veština zapravo dovede žrtvu u još veći rizik.

Razvijanje verbalnih veština, kao treći pravac osnaživanja žrtve, usmerava se primarno na odbranu žrtve od verbalnog bulinga. Osnova pristupa leži u stavu da izvršiocu verbalnog bulinga treba uzvratiti istom merom, odnosno tretirati ga sa istim prezirom i nepoštovanjem koje on sam izražava prema drugima (Rigby, 2010). Promišljenim verbalnim odgovorom u vidu kratke opaske ili vešte primedbe, često duhovitog karaktera, žrtva jasno pokazuje da nije zastrašena ponašanjem nasilnika i da u verbalnom duelu nasilnik ne ostvaruje poziciju moći. Međutim, iako se način pružanja ovakvog odgovora generalno smatra efektivnim, treba imati na umu da, ukoliko je žrtva manje verbalno vešta ili manje samouverena od nasilnika, postoji opasnost da odgovor žrtve zapravo pogorša aktuelnu situaciju.

Daleko sigurniji i prihvatljiviji model odgovora na verbalne napade bulinga može se postići korišćenjem asertivne tehnike „zamagljivanja“ (engl. *fogging*), koja se pokazuje veoma efektivnom u reagovanju na agresivna ili manipulativna ponašanja. Suština primene ove tehnike ogleda se u izbegavanju direktnog odgovora na provokaciju ili omalovažavanje od strane nasilnika, te pružanju minimalne verbalne i, po pravilu, neemocionalne reakcije na upućene komentare, primedbe ili uvrede. Drugim rečima, žrtva u konkretnoj situaciji reaguje potpuno suprotno očekivanjima nasilnika u smislu da ne pokazuje uznemirenost, ljutnju ili nemoć, čime posledično obeshrabruje nasilnika u daljim napadima. Priprema žrtve za korišćenje ove tehnike u osnovi podrazumeva asertivni trening i praktično uvežbavanje potencijalno korisnih odgovora. Pri tome, uspeh u velikoj meri zavisi od praktičara koji sprovodi trening, te saradnje koju on uspostavi sa žrtvom. Žrtvu treba nedirektivno navoditi da bira reči koje su njoj svojstvene u smislu da može slobodno i bez zadržke da ih izgovori, što ne moraju biti nužno reči koje predlaže voditelj. U protivnom, voditelji treninga, ukoliko su isuviše direktivni, mogu usmeriti žrtve na neprirodne i automatske odgovore koji u realnoj situaciji neće ostvariti željene efekte.

Iako nema podataka o generalnoj efektivnosti, ocenjuje se da, u izabranim slučajevima i uz odgovarajući trening, intervencija osnaživanja žrtve može biti veoma korisna, posebno što je kompatibilna sa drugim antibuling intervencijama i ne isključuje mogućnost njihovog korišćenja. Sa druge strane, postoje ograničenja u primeni ove intervencije. Naime, intervencija nije primenjiva u situacijama kada je nesrazmera moći između nasilnika i žrtve do te mere izražena da se ne očekuje da žrtva može samostalnim naporima da reši problem (kao što je, na primer, u slučaju kada buling vrši grupa učenika). Ovoj intervenciji ne treba pribegavati ni ukoliko se oceni da žrtva ne želi ili, usled ekstremne vulnerabilnosti, ne može da razvije potrebne veštine i sposobnosti, te nauči tehnike koje bi joj bile od pomoći u pružanju otpora. Dodatno, intervencija nije pogodna ni u slučajevima kada se oceni da je žrtva već učinila sve što je u njenoj moći da se odupre nasilniku, te da nije verovatno da još nešto može samostalno da učini (Bauman et al., 2008). Konačno, intervenciju ne treba koristiti u slučajevima kada se proceni da postoji pretnja nasiljem ili opasnost od ispoljavanja nasilja od strane nasilnih učenika.

MEDIJACIJA

Medijacija, kao intervencija koja se koristi u situacijama konflikta među učenicima, može se posmatrati kao reakcija na tradicionalne forme reaganja kojima se teži da se nametne rešenje problema na autoritativan i autoritaran način pre nego da se pruži pomoć učesnicima da samostalno dođu do rešenja. Nastala sredinom šezdesetih godina prošlog veka u Americi, medijacija se danas praktikuje u velikom broju škola u svetu, uobičajeno u osnovnoj, ali i, nešto ređe, u srednjoj školi. U novije vreme njena primena se proširuje i na situacije bulinga.

U najširem smislu, medijacija predstavlja pokušaj da se, kroz intervenisanje neutralne treće strane, postigne mirna nagodba ili kompromis između dve zavađene strane. Treba je razlikovati od arbitraže u kojoj učesnici prihvataju gotove ocene i zaključke treće strane (u školi su to, po pravilu, nastavnici ili stručni saradnici) o načinima na koji se konflikt može rešiti. Sa druge strane, kod medijacije učesnici ulaze u proces pregovaranja jedni sa drugima, slobodno, bez bilo kakve prisile, pri čemu im obučeni medijator pomaže da dostignu sporazumno i mirno rešenje.

Medijacijom se zapravo ostvaruje osnaživanje učesnika da prevaziđu interpersonalna neslaganja, zajednički identifikuju odgovornosti i obaveze, te pronađu odgovarajuće načine restitucije. Ishod medijacije za sve učesnike treba da bude pozitivno iskustvo uspešno završenog pregovora u kome obe strane dobijaju (tzv. *win-win* situacija).

Ključnu ulogu u procesu medijacije ima medijator koji treba da poseduje dobre veštine komunikacije i kvalitet aktivnog slušanja, te sposobnost iskrenog i autentičnog odgovora na potrebe i osećanja učesnika. Medijator ne sme poricati ili suzbijati snažne emocije učesnika, koje se uobičajeno javljaju nakon konflikta, već mora kreirati uslove da se te emocije ispolje u suportivnom okruženju. U isto vreme, mora da kontroliše sopstvenu empatiju i zauzima racionalni stav kako bi omogućio učesnicima da pregovaranjem dođu do rešenja problema. Samim tim, izbor reči, visina glasa i ritam govora medijatora moraju biti takvi da izražavaju lično uverenje o postojanju realne mogućnosti uspešnog rešenja problema. Medijator može biti odrasla osoba, uobičajeno član školskog osoblja koji je profesionalno obučen za primenu ovog metoda, ili učenik kome je u školi omogućeno da kroz odgovarajući trening ovlada veštinama neophodnim za vođenje medijacije. U tom slučaju reč je o vršnjačkoj medijaciji, kao obliku vršnjačke podrške, koji ima izvesne prednosti u odnosu na medijaciju vođenu od strane odraslih. Naime, vršnjački medijatori se uobičajeno ne doživljavaju kao „osobe sa autoritetom“ i manja je verovatnoća da će tokom procesa medijacije nametati svoju volju, što nije slučaj sa nastavnicima. Osim toga, učenici bolje razumeju situaciju u kojoj se nalaze njihovi vršnjaci. Otuda se u školskom okruženju mnogo češće primenjuje forma vršnjačke medijacije.

Medijaciju odlikuje nekoliko ključnih karakteristika: 1) učesnici zadržavaju moć nad procesom i ishodima medijacije; 2) učesnici definišu konflikt i ohrabruju se da ga, uz asistenciju medijatora, samostalno razreše; 3) medijatori su nepristrasni i ne „zauzimaju strane“; 4) medijatori nikoga ne disciplinuju, već se ponašaju nekažnjavajuće; 5) medijatori ne deluju kao arbitri, što znači da ne iznose svoje mišljenje i zaključke o tome ko je u pravu; 6) učešće u medijaciji u potpunosti je dobrovoljno; 7) učesnici su slobodni da napuste proces ukoliko smatraju da im nije od pomoći; 8) proces je orijentisan ka budućnosti, odnosno usmeren je na kreiranje uzajamno prihvatljivih ishoda (Cohen, 2005). Medijacija se ponekada može održati „na licu mesta“, u školskom dvorištu ili učionici, od strane vršnjačkog medijatora ili nastavnika, i to u situacijama kada su osobe u konfliktu saglasne da im se tog trenutka pruži pomoć u rešavanju neslaganja. Alternativno, medijacija se može sprovesti kasnije, nasamo.

Sama intervencija uobičajeno podrazumeva nekoliko faza. Na samom početku potrebno je identifikovati učenike koji su u sukobu i spremni su da, uz pomoć medijatora, pregovaraju i na miran način razreše međusobna neslaganja. Bez ove inicijalne saglasnosti i posvećenosti, medijacija se ne može nastaviti. U drugoj fazi organizuje se sastanak sa učenicima koji su u konfliktu. Iako medijacija može biti pokušana „na licu mesta“ od strane medijatora koji se susreće sa učenicima koji su u međusobnom konfliktu i žele da im se pomogne da razreše svoje probleme, uobičajeno je da se sastanak održava kasnije kada se „emocije ohlade“. Ovo posebno ukoliko je problem složenije ili ozbiljnije prirode. U tim slučajevima, susret učenika se po pravilu održava na mirnom mestu gde nema ometanja. U trećoj fazi od učesnika se zahteva da se saglase sa izvesnim pravilima koja proces medijacije čine izvodljivim, a koja se pre svega odnose na zahteve da samo jedna osoba govori, dok druga osoba za to vreme sluša, bez prekidanja, kao i da svaka od njih nastoji da „čuje“ drugu stranu. U narednoj, četvrtoj fazi, medijator zahteva od učenika da najpre opišu šta se konkretno dogodilo, a da zatim, bez iznošenja sopstvenih zaključaka, mišljenja ili komentara, ponove, odnosno prepričaju ono što je druga strana rekla. Medijator u ovoj fazi mora biti spreman da, ukoliko je to neophodno, traži dodatne informacije i razjašnjava ono što je rečeno, ali, ono što je važno, ne sme dozvoliti diskusiju i izvođenje zaključaka. U petoj fazi, medijator, nakon što je pažljivo saslušao viđenje učenika u pogledu onoga što se dogodilo, sumira sve što je rečeno u formi kojom su obe strane zadovoljne. Nakon što je ustanovljeno šta se, prema mišljenju učenika, konkretno dogodilo, pristupa se šestoj fazi u kojoj se učenici podstiču da podele svoje emocije o akcijama druge strane. I u ovoj fazi, kao što je to bio slučaj prilikom opisivanja konfliktne situacije, od učesnika se očekuje da, bez prekidanja druge strane, saopšte kako se osećaju, te da potom, bez ikakvih komentara, ponove ono što je druga strana rekla, kako bi na kraju medijator sumirao izlaganje obe strane. U sedmoj fazi, medijator poziva učesnike da daju predloge o tome šta je moguće učiniti kako bi se „stvari popravile“, te iznete predloge zapisuje u formi liste, kako bi u osmoj fazi učesnici, sa ponuđene liste predloga, izabrali ono rešenje konflikta koje ocenjuju najprihvatljivijim. Može se desiti da učesnici pronađu akciju koja efektivno rešava problem na način na koji obe strane dobijaju ili se jednostavno mogu usaglasiti da pristanu na kompromisno rešenje. Pritom, nije na medijatoru da sugerise koje bi rešenje bilo najbolje. U devetoj fazi, medijator zapisuje sve što su se učesnici dogovorili, koristeći pritom njihove sopstvene reči, kako bi potom svaki od učesnika potpisao sačinjeni dokument kojim potvrđuje

da će poštovati dogovor. Nakon toga, u desetoj fazi, ponašanje učesnika se pažljivo prati i nadgleda, te se održavaju dodatni susreti, ukoliko je to potrebno (Rigby, 2010).

Medijacija se može adekvatno i uspešno implementirati u školskom okruženju ukoliko se sledi nekoliko koraka: 1) učenici su informisani o postojanju servisa medijacije u školi i pozvani su da potraže pomoć medijatora ukoliko to žele; 2) adekvatno obučeni medijatori, iz redova osoblja škole i/ili vršnjaka, sastaju se sa zainteresovanim učenicima koji traže pomoć oko konflikta koji, između ostalog, može uključivati bulging; 3) svrha i osnovna pravila medijacije su diskutovani; 4) obema stranama je omogućeno da ispričaju svoju priču bez ometanja i prekidanja; 5) interesi su razjašnjeni i agenda je postavljena zajedno od strane medijatora i učesnika; 6) rešenje se dostiže putem diskusije i saglasnosti obe strane, uobičajeno kroz proces kompromisa i bez odmeravanja krivice za nastali konflikt; 7) zajednički dogovor je potvrđen i ponekada zapisan; 8) u bilo kojoj fazi učenici imaju pravo da napuste proces medijacije ukoliko smatraju da nije konstruktivan; 9) situacija se pažljivo prati, a tehnike mogu biti modifikovane ili unapređene ukoliko je potrebno (Tyrrell, 2002).

Pristup medijacije ima ograničenu primenu u antibulging programima. Prvo, učesnici moraju biti voljni da učestvuju u samom procesu, što kod učenika koji vrše bulging često nije slučaj. Nasilnici su po pravilu zadovoljni aktuelnom situacijom i retko su spremni da se samoinicijativno uključe u medijaciju, verujući da time mogu više da izgube nego da dobiju. Drugo, medijacija se ne preporučuje u situacijama ispoljavanja teških i ozbiljnih oblika bulginga ili problema koji uključuju psihoaktivne supstance ili seksualne napade, za koje škole uobičajeno imaju alternativne procese i procedure koje mogu uključivati i pozivanje policije. Treće, medijaciju je veoma teško sprovesti ukoliko između učesnika postoji ekstremna nesrazmera moći, koja umnogome otežava žrtvi da zauzme poziciju u pregovaranju. Četvrto, može se desiti da medijator ne uspe da zadrži neutralnu i nepristrasnu poziciju ukoliko je žrtva ozbiljno pogođena situacijom bulginga. Peto, medijatori koji imaju dobro razvijene veštine aktivnog slušanja, facilitiranja konstruktivnih interakcija i neutralnog uobličavanja informacija često nisu dostupni školama.

Ipak, ukoliko su stručni medijatori na raspolaganju školi, a učenici iskreno voljni da reše neslaganja koja podstiču konflikte, medijacija može biti idealan način za okončanje konflikata koji uključuju ili vode ka bulgingu, uz napomenu da su efekti medijacije ozbiljno limitirani u slučajevima ozbiljnijeg bulginga. Rezultati dosadašnjih evaluacija ukazuju na efektivnost

medijacije u redukovanju incidencije agresivnog ponašanja, te unapređenju školske klime i kvaliteta interpersonalnih odnosa učenika (Stacey, 2000), pri čemu pojedine studije sugerišu da više od 80% konflikata razrešavanih medijacijom rezultira dugoročnim dogovorima (Cunningham et al., 1998).

RESTORATIVNA PRAKSA

Restorativna praksa, kao antibuling intervencija, obuhvata specifične procedure koje imaju za cilj dostizanje restorativne pravde, pri čemu u osnovi restorativne pravde leži restitucija, odnosno nadoknada ili popravljavanje štete nastale učinjenim delom, u ovom slučaju bulingom. U skladu sa tim, ovom intervencijom, koja je po svojoj prirodi direktivnog karaktera, teži se uspostavljanju dobrih ili tolerantnih odnosa koji su narušeni bulingom, i to primarno razvijanjem osećanja kajanja i restorativne akcije kod nasilnika, odnosno osećanja praštanja kod žrtve. Ideja restorativne prakse nije da se izvršioци bulinga isključivo kontrolišu i kazne za učinjeno delo, već da se narušeni odnosi na relaciji nasilnik–žrtva „zaleče“ na način da se minimizira mogućnost ispoljavanja bulinga u budućnosti. Drugim rečima, u osnovi restorativne prakse leži uverenje da, razmišljanjem o šteti koju su naneli žrtvi, nasilnici mogu da oseću sažaljenje i pokajanje, te deluju restorativno. Samim tim, školsko osoblje je u mogućnosti da se fokusira na neprihvatljivo ponašanje nasilnika, a ne na njihov moralni karakter, što posledično vodi zdravijim interpersonalnim odnosima u školskoj zajednici, ali i efektivnijem učenju.

Postoje različite forme restorativne prakse koje se mogu primenjivati u školskom okruženju, počev od relativno neformalnih sastanaka sa nasilnikom, često u prisustvu žrtve, u pojedinim slučajevima i drugih učenika, a ponekad i celog odeljenja, pa do mnogo formalnijih susreta, tzv. konferencija koje se sazivaju u prisustvu i nasilnika i žrtve, ali i drugih zainteresovanih osoba, kao što su roditelji ili prijatelji obe strane, a ponekad i predstavnici policije (Thorsborne, Vinegrad, 2006). Ovim konferencijama, koje vode obučeni facilitatori, po pravilu iz redova školskog osoblja, moguće je adresirati kako probleme pojedinaca tako i šire školske zajednice. Uobičajeno se konferencija odvija po unapred dogovorenom scenariju, često uz korišćenje tehnike fleš kartica, pri čemu se set pitanja, o tome šta se dogodilo i kakva je šteta prouzrokovana, najpre upućuje nasilniku, a zatim se dozvoljava žrtvi da odgovori na pitanja vezana za njen doživljaj

konkretnog događaja i nastalu štetu, ali i za viđenje načina na koji se situacija može „popraviti“, kako bi se potom od nasilnika tražilo da iznese svoje mišljenje o tome šta on sam može da uradi da „nadoknadi štetu“ i ne ponavlja slična ponašanja u budućnosti. Nakon što se restorativna akcija predloži, preduzme i, što je posebno važno, prihvati od strane žrtve, slučaj se zaključuje, mada se sama situacija i dalje može pratiti od strane školskog osoblja, uz mogućnost dodatnih intervencija ukoliko se okolnosti ne unaprede (Morrison, 2007). Dodatno, prilikom sprovođenja restorativne akcije, poželjno je, naročito sa učenicima mlađih razreda osnovne škole, obezbediti dodatne instrukcije o načinima upućivanja izvinjenja, kada su u pitanju nasilni učenici, odnosno načinima pozitivnog odgovora na izvinjenje, kada je reč o žrtvama.

U situacijama kada je više pojedinaca ili grupa uključeno u problem ili kada su za uspešno rešavanje problema relevantna gledišta drugih učesnika (npr. vršnjaka iz odeljenja), opravdano je restorativnu praksu primenjivati u većim grupama, odnosno na konferenciju pozvati sve učenike jednog odeljenja, uključujući i one koji ni na koji način nisu učestvovali u bulingu. Principi vođenja konferencije ostaju isti, te se obe strane podstiču da ispričaju i objasne svoje emocije u pogledu konkretnog događaja, s tim da, u ovom slučaju, odgovori i reakcije ostalih učesnika postaju od ključnog značaja. Na konferencijama ovakvog tipa očekuje se da reakcije i gledišta slušalaca budu takvi da izvrše pritisak na nasilnika da oseti grižu savesti i pokajanje, te odluči da deluje restorativno, s tim da treba voditi računa da sastanak ne preraste u „suđenje“. Osećanje krivice koje se izaziva kod nasilnika treba da vodi reintegraciji u školsku zajednicu, a ne osećanju otuđenosti i stigmatizacije. Drugim rečima, poruka koja se upućuje nasilnim učenicima jeste da njihovo ponašanje zaslužuje prekor i osudu, te da je restorativna akcija poželjna i da će njeno preduzimanje naići na odobravanje šire grupe.

Ukoliko je situacija takva da se konkretni događaj ocenjuje naročito ozbiljnim ili da je više osoba zainteresovano za rešavanje problema, moguće je organizovati tzv. konferenciju zajednice, na koju se, pored nasilnika i žrtve, pozivaju roditelji žrtve, osobe koje pružaju podršku nasilniku ili žrtvi, kao i ključno školsko osoblje, odnosno nastavnici i stručni saradnici. Ideja ovakve konferencije je da se, kroz razmenu mišljenja nasilnika, žrtve i zainteresovanih strana, obezbedi obuhvatnije međusobno razumevanje razloga nastanka i posledica konkretnog događaja, uključujući i preferirane ishode, te da se povrati narušeni mir i harmonija u odnosima među članovima školske zajednice. Osnova procedure je da se žrtvi pruži mogućnosti da na sastanku, na kome se „pravda“ dostiže uz podršku članova

zajednice, otvoreno, pred nasilnim učenicom koji je sluša, iznese nevolje koje je iskusi. U takvim okolnostima očekuje se da će nasilnik biti podstaknut da oseti i iskaže kajanje, ali i da predloži moguće opcije rešenja problema. U duhu lične odgovornosti, opraštanja i posvećenosti daljem pozitivnom ponašanju, i od nasilnika i od žrtve se očekuje da usaglašeno prihvate predložena rešenja i da diskutuju o načinima sprečavanja ponavljanja istih ili sličnih događaja u budućnosti. Zadatak osoba koje u ulozi posmatrača prisustvuju konferenciji jeste da razmotre i prihvate sva izvinjenja i restorativne akcije koje se izvode kao rezultat dogovora između nasilnika i žrtve, mada se može desiti da sastanci budu do te mere emotivno intenzivni da pojedini od njih osećaju želju za osvetom i usprotive se prihvatanju izvinjenja. Iz tog razloga veoma je bitno da facilitator usmerava konferenciju na način da žrtva ima mogućnost da izrazi svoje emocije, da nasilnik i njegovi podržavaoci žele da se promene i deluju restorativno, te da osobe koje pružaju podršku žrtvi prihvate predložena rešenja u cilju dobrobiti svih učesnika. Otuda verovatnoća pozitivnih ishoda, odnosno efektivnost same konferencije velikim delom zavisi od prethodne pripreme „iza scene“, u smislu kontaktiranja i pripremanja svih učesnika za konferenciju, uključujući i posmatrača.

Primena restorativne prakse ima izvesna ograničenja. Prvo, neadekvatno obučene osobe koje vode konferenciju ili loše sprovedene procedure mogu značajno pogoršati situaciju. Bilo koji vid ličnog neprijateljstva percipiran na strani facilitatora konferencije može kod nasilnika rezultirati osećanjima nezadovoljstva i ozlojeđenosti, pre nego sažaljenja, te ga navesti da odbije restorativne akcije. Drugo, moguće je da restorativna akcija nasilnika ne bude posledica iskrenog sažaljenja, već želje da se susret okonča na društveno poželjan način, čime se daje privid da je problem rešen. Treće, integracija u školsku zajednicu, kao dobit od preduzimanja restorativne akcije, ne mora biti posebno vrednovana od strane nasilnika, naročito onih koji imaju sopstvenu socijalnu mrežu koja im pruža daleko atraktivniju podršku. Konačno, u pojedinim školama nije moguće obezbediti dovoljno snažnu podršku školske zajednice za sprovođenje restorativne prakse.

Ipak, ukoliko se adekvatno koristi od strane obučениh praktičara, restorativna praksa može ostvariti izuzetne rezultate, naročito kada je njeno praktikovanje podržano od strane celokupne školske zajednice. Dodatno, u situacijama kada se kod nasilnika, bez neprimerenog pritiska, može izazvati osećanje istinskog kajanja na zadovoljstvo žrtve, restorativna praksa se pokazuje veoma efektivnom, pa se prekidanje bulinga ostvaruje u dva od tri slučaja (Thompson, Smith, 2011).

METOD PODELJENE ODGOVORNOSTI

Metod podeljene odgovornosti, kao kompleksna i obuhvatna antibuling intervencija, za opšti cilj ima ustanovljavanje bazičnih pravila koja omogućavaju učenicima da koegzistiraju u okviru iste škole, bez nastojanja da se razotkriju detalji situacije bulinga ili da se među učenicima kreiraju prijateljstva. Dizajniran je za situacije u kojima grupa učenika, kontinuirano u dužem vremenskom periodu, ispoljava buling prema jednom ili više učenika. Bazira se na pretpostavci da između učenika koji vrše buling postoji svojevrsan oblik međuzavisne povezanosti, te da indukovanje pozitivnih promena u funkcionisanju i delovanju grupe može uticati na pojedinačne članove. Dodatno, pristup uvažava okolnost da pojedine situacije bulinga mogu biti praćene izvesnim stepenom provokacije od strane same žrtve, pa je u tim slučajevima neophodno uključiti žrtvu u proces sistematične medijacije. Otuda se ovaj pristup fokusira kako na nasilnike, tako i na žrtve bulinga.

Intervencija se u osnovi ogleda u sprovođenju serije intervjua i diskusija sa nasilnim učenicima i žrtvama, metodološki zasnovanim na kombinaciji jednostavnih scenarija i specifičnih neverbalnih znakova (Cowie, 2004). Samoj realizaciji intervencije prethodi selekcija slučajeva, odnosno izbor grupe učenika za koje se veruje da su uključeni u buling (tzv. osumnjičeni) i jednog učenika koji se oseća uznemirenim zbog iskustva viktimizacije bulingom. Idealno se informacije o potencijalnim članovima grupe pribavljaju opservacijama od strane školskog osoblja, uz izbegavanje direktnih razgovora sa žrtvama. Grupu „osumnjičenih nasilnika“ čine učenici za koje se pretpostavlja da su uključeni u buling kao direktni izvršioци ili kao osobe koje ga na neki način podržavaju, mada je u pojedinim situacijama, ukoliko se to oceni poželjnim, moguće u grupu uključiti i druge učenike koji su svesni problema (npr. posmatrače). Pritom, veoma je važno da se tokom čitavog procesa zadrži neokrivljujući i neosuđujući stav prema članovima formirane grupe, te da se svaki od njih na samom početku posmatra kao potencijalni vođa. Dodatno, svim članovima grupe mora biti jasno objašnjeno da intervencija za svoj ishod neće imati kašnjanje (Rigby, 2011).

Sama intervencija počinje sprovođenjem serije kratkih individualnih razgovora između nastavnika i učenika iz grupe „osumnjčenih nasilnika“. Razgovor ne sme biti optužujući niti konfrontirajući, već treba da krene od premise da postoji problem, čije su prisustvo drugi učenici posvedočili, a koji se ogleda u uznemirenosti jednog konkretnog učenika koji ima iskustvo viktimizacije bulingom. Konkretnog učenika treba imenovati. Nastavnik tokom razgovora, u kome izražava svoju zabrinutost, prati strukturirani scenario kako bi sa učenikom postigao zajedničku saglasnost da je imenovani učenik nesrećan, te ga naveo na donošenje odluke da želi da poboljša postojeću situaciju. Slede razmatranja mogućih opcija pružanja pomoći da se problem reši, pri čemu predloge uobičajeno sugerišu sami nastavnici, ali uz snažno odobravanje svih konstruktivnih predloga koje sam učenik iznese ili ih prihvati. Razgovor se završava dogovorom o terminu narednog susreta na kome bi se analiziralo kako „stvari napreduju“. Ovakva struktura razgovora obavlja se sa svakim učenikom ponaosob, s tim što se preporučuje da prvi razgovor bude obavljen sa učenikom za kojeg se najviše pretpostavlja da bi mogao da preuzme ulogu vođe grupe.

Nakon ovih razgovora obavlja se susret sa konkretnim učenikom koji je žrtva bulinga, te se, uz izražavanje zabrinutosti i podrške, kao i nastojanja da se razvije međusobni odnos poverenja, razgovara o dotadašnjem iskustvu viktimizacije. Žrtvi se saopštava da je nekoliko učenika koji su uključeni u vršenje bulinga izrazilo želju da pomogne u rešavanju problema, pa se od žrtve traži da i sama obrati pažnju na ponašanje nasilnika i „potraži“ eventualne znake promene. Dodatno, ukoliko postoje sumnje da je reč o provokativnoj žrtvi, učenika treba navesti na razmišljanje o sopstvenim postupcima koji potencijalno izazivaju nasilnike i na donošenje odluke da se nadalje uzdrži od njih.

Posle izvesnog vremena, kada se potvrdi postojanje promena u ponašanju nasilnika, organizuje se grupni sastanak sa svim „osumnjčenim nasilnicima“ na kome se učesnicima odaje priznanje na ličnom doprinosu, te se od svakog traži da opiše konkretne postupke koje je učinio u cilju poboljšanja situacije. Ukoliko se oceni da je grupa spremna da se, bez rezerve, na pozitivan i prijateljski način odnosi prema učeniku koji je bio žrtva bulinga, pristupa se planiranju završnog sastanka kome bi prisustvovala i sama žrtva. Od učenika se traži da razmisle i da se dogovore šta žele da saopšte žrtvi na sastanku, ali i da, ukoliko je reč o provokativnoj žrtvi, sačine predloge vezane za njeno ponašanje. U nastavku se organizuje kratak susret sa žrtvom koja se poziva da, ukoliko i sama ocenjuje da postoje pozitivni pomoci, prisustvuje sastanku sa „osumnjčenim nasilnicima“.

Na završnom sastanku se svim učenicima nudi mogućnost da izraze svoje mišljenje o daljim postupcima koji su održivi i doprinose rešenju problema. Uobičajeno, nasilnici su do tog trenutka, vođeni istinskom brigom za žrtvu, već preduzeli izvesne korake na planu unapređenja odnosa, odnosno prestali su da vrše buling prema konkretnom učeniku ili čak postali prijateljski nastrojeni prema njemu, tako da se svrha sastanka zapravo ogleda u konstatovanju, od strane samih učenika, da je problem uspešno rešen. I pored toga, ovaj sastanak, na kome nastavnik ima ulogu neutralnog medijatora, treba da vodi postizanju zajedničkog dogovora o načinima dugoročnog održavanja ostvarenih promena. U pojedinim situacijama, ukoliko se to oceni potrebnim, moguće je pristupiti potpisivanju izvesne forme pisanog sporazuma. Dodatno, preporučuje se da nastavnici nastave da prate ponašanje nasilnika kako bi bili sigurni da su prestali da vrše buling, odnosno da nisu počeli ponovo to da čine prema istom ili nekom drugom učeniku (Pikas, 2002).

U nekoliko evaluacionih studija potvrđeno je da ovaj metod, pod uslovom da je rigorozno implementiran, ostvaruje izuzetan uspeh u redukovanju značajnog broja situacija bulinga (Duncan, 1996; Rigby, Griffiths, 2011; Smith, 2001). Međutim, postoje izvesna ograničenja i teškoće u njegovoj primeni. Prvo, metod se zasniva na uvažavanju grupnih procesa, te samim tim ne uključuje situacije bulinga jedan-na-jedan. Drugo, nastavnici kao voditelji intervencija moraju biti dobro upoznati sa tehnikom vođenja „isceniranih“ intervju, te je nužno sprovesti prethodne obuke za primenu ovako kompleksnog pristupa. Treće, uspeh intervencije umnogome zavisi od pažljivog izbora slučajeva, budući da metod pretpostavlja postojanje kapaciteta „osumnjičenih nasilnika“ za empatijski odgovor. Konačno, metod je vremenski veoma zahtevan, te ukoliko se dovoljno vremena ne posveti vođenju grupe kroz sve faze intervencije, vrlo verovatno neće doći do očekivanih promena (Rigby, 2010).

METOD GRUPE PODRŠKE

Metod grupe podrške, poznatiji pod ranijim nazivom „pristup bez optuživanja“, predstavlja neretributivnu intervenciju usmerenu primarno na pronalazjenje rešenja problema, pre nego na kažnjavanje osobe za učinjeno delo. Ogleda se u okupljanju grupe vršnjaka koji su spremni

da ponude podršku žrtvi, te organizovanju posebnog sastanka sa ciljem upoznavanja nasilnika i izabраних врšnjака sa problemima koje žrtva ima. Ideja koja u leži u osnovi pristupa jeste da su žrtve, ukoliko su uverene da nasilnici neće biti kažnjeni, spremnije da opišu probleme koje su doživele, te posledično imenuju konkretne počinioce. Sa druge strane, očekuje se da su nasilnici, ukoliko se na sastanku, u prisustvu drugih učenika koji podržavaju žrtvu, suoče sa emocijama i nevoljama žrtve, skloni da razviju osećanje empatije sa žrtvom, pa u takvim okolnostima prihvate odgovornost za pružanje pomoći u ublažavanju aktuelnih problema žrtve i ponašaju se u skladu sa tim.

Za razliku od restorativne prakse, gde je osećanje krivice i sažaljenja neophodan preduslov pozitivnih promena u ponašanju nasilnika, kod metoda grupe podrške, umesto „reintegrativne krivice“ kao motivišućeg faktora za promene, insistira se na razvijanju empatije prema žrtvi, bez obzira da li osećanje krivice na strani nasilnika postoji ili ne (Rigby, 2010). Drugim rečima, nasilnik se ne posmatra kao osoba koja treba da se „popravi“ niti se teži dobijanju njegovog izvinjenja za učinjene postupke, već je fokus na njegovoj transformaciji od osobe koja nanosi štetu drugima ka osobi koja je, kroz empatijska osećanja, motivisana da drugima pruži pomoć. Osim toga, u grupu podrške uvek se uključuju vršnjaci koji su na neki način uključeni u buling, tako da njihovo prisustvo na sastanku nije u funkciji obezbeđenja „zadovoljene pravde“, već pronalaženja konstruktivnih ideja pružanja podrške žrtvi, te stvaranja grupnog pritiska na nasilnika da u kasnijim interakcijama sa žrtvom postupa na prosocijalan i pozitivan način. Dodatno, nasilnik i grupa izabраних врšnjака zajednički dele odgovornost za rešavanje problema, a uloga nastavnika koji vodi sastanak primarno je usmerena na facilitiranje procesa, pre nego na direktno delovanje u pravcu postizanja željenih ishoda.

Sama intervencija odvija se kroz nekoliko koraka, počev od razgovora sa žrtvom, preko održavanja sastanka sa grupom podrške koja uključuje nasilnika i druge učenike (ali ne i žrtvu), do završnog susreta svih osoba koje su učestvovalе u intervenciji (Robinson, Maines, 1997). U prvom koraku obavlja se individualni razgovor sa žrtvom u cilju utvrđivanja štetnih efekata bulinga. Od žrtve se traži da izrazi, i po mogućstvu kvantifikuje, svoja osećanja vezana za iskustvo viktimizacije, ali bez opisivanja konkretnih situacija bulinga, te da identifikuje nasilnike i predloži imena osoba koje bi, kao članovi grupe podrške, mogle da budu od pomoći u rešavanju problema. Tom prilikom se daje garancija da nijedan od potencijalnih učesnika neće biti kažnjen. U narednom koraku sledi održavanje grupnog sastanka kome, pored učenika koji su od strane žrtve identifi-

kovani kao učesnici bulinga, prisustvuje i nekoliko učenika izabranih od strane nastavnika, a za koje se pretpostavlja da mogu doprineti pozitivnim ishodima. Uobičajeno bi grupa trebalo da broji od šest do osam članova. U nastavku se grupi, kroz opisivanje osećanja koje je sama žrtva prethodno verbalizovala, predstavlja postojeći problem, pri čemu se ne pominju specifične situacije bulinga niti se zauzima optužujući stav. Jasnno se ističe da nijedan učesnik neće biti sankcionisan i da je grupa sazvana da pomogne u rešavanju problema. Ideja je da se kod članova grupe, u nekažnjavajućem kontekstu, izazove empatijska briga za žrtvu, te posledično pokrene odgovorna akcija. Uz pretpostavku da saradnja na nivou grupe može imati snažan uticaj na pojedinačne članove, u nastavku se od učesnika traži da iznesu predloge o mogućem sopstvenom angažovanju na planu pružanja pomoći da se promeni aktuelna situacija u kojoj se žrtva nalazi. Iako se niko od učesnika ne okrivljuje direktno za buling, sam pristup je u značajnoj meri konfrontirajući i zahteva od članova grupe da preuzmu odgovornost za rešavanje problema. Nakon što se svi članovi grupe izjasne o sopstvenim akcijama koje će preduzeti zarad dobrobiti žrtve, sastanak se zaključuje, uz najavu pratećih individualnih sastanka. Ovi završni sastanci, na kojima se analizira ostvareni napredak, održavaju se se uobičajeno nedelju dana nakon grupnog sastanka. U sklopu procesa monitoringa obavlja se razgovor i sa žrtvom.

Iako se samom intervencijom nasilniku i žrtvi ne pruža mogućnost zajedničkog sastanka i dogovornog rešenja problema, utvrđeno je da se, bez upotrebe kažnjavanja i uz aktivnu saradnju vršnjaka, ostvaruju značajni efekti na planu zaustavljanja bulinga. Rezultati evaluacija ukazuju da buling, u većina slučajeva, u potpunosti prestaje ili da žrtvi više nije potrebna podrška (Robinson, Maines, 1997; Smith et al., 2007; Young, 1998; Young, Holdorf, 2003). Međutim, sam pristup ima izvesna ograničenja. Prvo, intervencija nije pogodna za rešavanje ekstremnih formi bulinga, s obzirom na to da u potpunosti isključuje kažnjavanje ili pretnje kažnjavanjem. Drugo, opravdano ju je primenjivati samo u situacijama grupnog vršenja bulinga, ali ne i jedan-na-jedan bulinga. Treće, iako članovi grupe mogu osetiti sažaljenje prema žrtvi i nastojati da budu od pomoći u rešavanju problema, od njih se ne zahteva upućivanje izvinjenja žrtvi zbog svog ponašanja, što u pojedinim slučajevima može biti ocenjeno neophodnim. Četvrto, intervencija zahteva angažovanje učenika za koje se sa sigurnošću zna da su naklonjeni žrtvi i da su spremni da uzmu učešće u grupi podrške, te uspeh intervencije umnogome zavisi od dobre selekcije učesnika. Konačno, empatijsko intervjuisanje žrtve i kasniji rad sa grupom podrške iziskuje dobro obučene i vešte voditelje procesa.

PROGRAMI MENTORSTVA

Programi mentorstva, zasnovani na uspostavljanju specifičnog odnosa podrške između dve ili više osoba, imaju dugu tradiciju primene u različitim oblastima, kao i širok opseg potencijalnih uticaja. Inicijalno koncipirani na nivou usluga u lokalnoj zajednici, a kasnije razvijani kroz raznovrsne forme korporativnog poslovanja, danas mentorski programi svoju široku primenu imaju upravo u kontekstu školskog okruženja. Rezultati metaanalitičkih studija potvrđuju efektivnost mentorskih programa na planu unapređenja kvaliteta školske klime, i to primarno kroz poboljšanje obrazovnog postignuća, prevenciju problema ponašanja, razvijanje ličnih kompetencija i jačanje socijalne integracije učenika u školsku zajednicu (DuBois et al., 2002). Iako sami programi značajno variraju u svom dizajnu i strukturi, pa se svaki od njih na neki način smatra jedinstvenim, moguće je, na osnovu dostupnih istraživačkih nalaza o strukturi, sadržaju i načinu njihove primene, sumirati zajedničke elemente koji ove programe čine uspešnim u školskom okruženju.

KARAKTERISTIKE MENTORSTVA

Uprkos odsustva konsenzusa u konceptualizaciji i definisanju samog fenomena mentorstva, moguće je izdvojiti nekoliko karakteristika koje pružaju zajednički referentni okvir za njegovo razumevanje. Prvo, mentorstvo odražava jedinstven odnos između individua. Razlike u interpersonalnim razmenama i obrascima interakcija definišu i oblikuju taj odnos, te stoga ne postoje dva identična mentorska odnosa (Eby et al., 2007). Drugo, mentorstvo podrazumeva partnerstvo u učenju. Iako se ciljevi mentorstva mogu razlikovati duž oblasti u kojima se primenjuju i uspostavljenih odnosa, gotovo svi mentorski odnosi uključuju sticanje znanja. Zapravo, učenje će se ostvariti kako u visoko efektivnom mentorstvu tako i u onom koje je izneverilo postavljena očekivanja (Roberts, 2000). Treće, mentorstvo je proces definisan tipom podrške koju mentor pruža korisniku. Iako specifične funkcije koje karakterišu mentorstvo mogu varirati, podrška se u osnovi može klasifikovati u dve kategorije: emocionalnu, psihološku ili psihosocijalnu (npr. prijateljstvo, prihvatanje, podržavanje) i instrumentalnu ili profesionalnu podršku (npr. podučavanje, informisanje, zastupanje, sponzorisanje) (Jacobi, 1991). Četvrto, mentorski odnos je asimetrično recipročan. Iako mentor može imati koristi od mentorskog odnosa, primarni cilj jeste podsticanje pozitivnog razvoja samog korisnika (Eby et al., 2007). I peto, mentorski odnos je dinamičan. Sa protokom vremena, mentorski odnos se menja i njegov uticaj se povećava (Garvey, Alfred, 2003). U skladu sa tim, mentorstvo podrazumeva dinamičan, recipročno asimetričan i, po svojoj prirodi, jedinstven odnos partnerstva u učenju, uz istovremeno pružanje emocionalne ili profesionalne podrške.

Mentorstvo, nezavisno od konteksta primene i postavljenih ciljeva, može biti formalnog i neformalnog karaktera, pri čemu je distinkcija uobičajeno uslovljena načinom iniciranja mentorskog odnosa. Ukoliko je između dve osobe prirodno ili spontano uspostavljen mentorski odnos, bez spoljašnje podrške, govori se o neformalnom mentorstvu, dok se mentorstvo inicirano od treće strane, koja posreduje u povezivanju mentora i krajnjih korisnika, smatra formalnim. Posredovanje u formalnom mentorstvu može se ogleđati u prostom obezbeđivanju „mesta“ gde se mentori i korisnici mogu upoznati, bez prethodnog identifikovanja specifičnih učesnika ili određivanja mogućih parova; preko povezivanja korisnika sa prethodno izabranim mentorima, ali uz pružanje mogućnosti da se sami međusobno izaberu ili

da utiču na izbor; do slučajnog ili namernog uparivanja mentora i korisnika, zasnovanog na uvažavanju različitih kriterijuma (npr. demografske karakteristike, interesovanja, hobiji). Međutim, razlikovanje formalnog i neformalnog mentorstva isključivo u terminu inicijacije mentorskog odnosa može maskirati suštinske i potencijalno važne varijabilnosti unutar ova dva oblika. Naročito se to odnosi na varijabilnost u „formalnosti“ vezanoj za formalno mentorstvo. Iz tog razloga se kao važan aspekt formalnosti uzima struktura mentorskog odnosa, odnosno obim u kome su unapred određene smernice za uloge mentora i korisnika, eksplicitno ili implicitno definisani ciljevi mentorstva, utvrđeni parametri o načinu i učestalosti interakcije u mentorstvu i isplanirana dužina trajanja mentorskog odnosa (Eby et al., 2007). Stoga je moguće razlikovati formalno i neformalno inicirano mentorstvo, sa jedne, i strukturu mentorskog odnosa koja varira po stepenu formalizacije, sa druge strane, što bi značilo da i formalno inicirani mentorski odnos može biti po svojoj strukturi neformalan, te da oba aspekta formalnosti (i način inicijacije odnosa i struktura odnosa) mogu uticati na relacione procese i ishode.

Neformalno inicirano mentorstvo može se uspostaviti svakodnevnim interpersonalnim relacijama tokom uobičajenih životnih aktivnosti i događaja. Mentor često predstavlja model ponašanja za dete, a da pritom nije ni svestan da se način njegovog ponašanja posmatra kao primer koji treba slediti. Osobe iz sveta filma, muzike i sporta često se pojavljuju u ulozi neformalnih mentora. Neformalni mentorski odnos postoji i onda kada mentor sa namerom pruža pomoć i podršku detetu da unapredi veštine i znanja, ali takav odnos se uspostavlja bez zvanične podrške i pomoći u formiranju mentorstva. Drugim rečima, neformalno mentorstvo obično se razvija samo po sebi, bez definisanih aktivnosti, ugovorom postavljenih ciljeva, formalnih očekivanja, rasporedom ugovoreni sastanaka ili supervizije mentorskog odnosa (Popović Čitić, Žunić Pavlović, 2006). Sa druge strane, formalno inicirano mentorstvo podrazumeva relativno strukturirani, programirani i, po pravilu, formalizovani odnos koji se direktivno uspostavlja. Prilikom povezivanja mentora i deteta uzimaju se u obzir određeni kriterijumi i pruža se pomoć u održavanju odnosa sve dok se ne ostvare unapred jasno definisani ciljevi. Uobičajeno se određuje odgovarajući vremenski period tokom kojeg se kroz česte međusobne kontakte realizuju raznovrsne aktivnosti koje unapređuju pozitivan razvoj. Cilj ovako uspostavljenog odnosa jeste da se dete razvija i uči kroz primer, podršku i pomoć mentora. Najviši stepen formalizacije mentorskog odnosa podrazumeva prethodnu obuku mentora i superviziju mentorskih aktivnosti, čime se umanjuju potencijalni štetni uticaji mentora i ojačava prosocijalno vezivanje sa odraslim osobama koje su posvećene detetu i pružaju mu brigu i podršku (Rhodes, 2002).

RAZVIJANJE MENTORSKOG ODNOSA

Ključni faktor uspešne primene mentorstva leži u uspostavljanju kvalitetnog mentorskog odnosa zasnovanog na uzajamnom poverenju i poštovanju. Mentorski odnos se razvija tokom vremena, kroz serije međusobno povezanih i recipročnih interakcija u kojima učesnici, putem razmene informacija, izražavanja emocija, regulisanja ponašanja i postavljanja ciljeva, ostvaruju uticaj jedni na druge (Reis et al., 2000). Takva interpersonalna iskustva interpretiraju se i organizuju u mentalne reprezentacije konkretnih misli, emocija, akcija i postignuća koje karakterišu odnos (Hartup, Laursen, 1999), pri čemu očekivanja, emocionalni resursi, obrasci ponašanja i motivacija koju osobe unose u međusobne interakcije predstavljaju početne uslove u procesu razvijanja mentorskog odnosa. Sledstveno tome, da bi se razumeo način na koji se mentorski odnos razvija, neophodno je razmotriti ne samo faktore koji su usmereni na sam proces i reflektuju prirodu interakcija između mentora i korisnika tokom vremena već i inicijalne faktore vezane za same učesnike (Keller, 2005).

Kada su u pitanju polazna uverenja i motivacije mentora, moguće je, sa jedne strane, razlikovati relaciju perspektivu, zasnovanu na principima savetovanja i psihoterapije, koja prioritet daje građenju poverljivog i emocionalno bliskog odnosa u kome mladi osećaju da ih neko razume, vrednuje i poštuje (Rhodes, 2002), i, sa druge strane, instrumentalnu perspektivu, baziranu na konceptima učenja i obrazovanja, koja ističe da se uspešan mentorski odnos primarno uspostavlja kroz angažovanje u aktivnostima razvijanja kompetencija mladih (Darling et al., 1994). Mentorstvo namenjeno mladim osobama uobičajeno zahteva tzv. hibridni pristup koji objedinjuje obe perspektive, pa uspešni mentori treba da nađu mogućnost da istovremeno izgrade pozitivan odnos sa mladima i unaprede njihov razvoj kroz aktivnosti koje su izazovne, aktivne i prijatne za obe strane, ali i usklađene sa interesovanjima i potrebama mladih (Keller, 2005). Sa druge strane, inicijalna uverenja mladih zavise primarno od njihove psihosocijalne istorije, odnosno iskustva u ranijim interpersonalnim odnosima (Rhodes, 2002). Mladi sa negativnim prethodnim iskustvom, posebno u vidu odbacivanja ili razdvajanja od bliskih osoba, imaju poteškoća u izgrađivanju mentorskog odnosa, te se u radu sa nji-

ma uspešnijim pokazuju mentori sa visokim strpljenjem, razumevanjem i razvijenim interpersonalnim veštinama.

Tokom samog procesa mentorstva, neophodno je da mentori, pored primarnog usmerenja na postepeno izgrađivanje odnosa uzajamnog poverenja, sprovode nekoliko postupaka u praktičnom radu (Rhodes, Du-Bois, 2008). Prvo, mentori treba da budu dosledni i pouzdani, te da održavaju stalno prisustvo u životu mladih. Ovo stoga što gotovo sve studije naglašavaju značaj doslednosti i istrajnosti mentora u razvijanju dobrog mentorskog odnosa. Drugo, mentori treba da budu svesni da mentorski odnos može velikim delom biti jednostran i da je na njima da preuzmu odgovornost za održavanje ovog odnosa aktivnim. Istraživanja pokazuju da mladi često testiraju mentore kako bi utvrdili da li su im zaista posvećeni, pa je neophodno da mentori iniciraju kontakte i vode računa da se susreti redovno održavaju, umesto da čekaju da im se sami mladi obrate (Morrow, Styles, 1995). Treće, mentori treba da poštuju i uvažavaju gledišta i perspektive mladih, odnosno moraju biti dovoljno otvoreni i fleksibilni da saslušaju ono što korisnici imaju da im kažu i obrate pažnju na ono što je po mišljenju korisnika važno. Četvrto, mentori treba da uključe mlade u proces odlučivanja o načinu na koji će provesti zajedničko vreme. Budući da mladi često oklevaju da izraze svoje želje, uspešni mentori treba da se potrudu da upoznaju interesovanja mladih i obezbede im različite opcije za zajedničko provođenje vremena, umesto da samostalno planiraju sve aktivnosti. Peto, mentori treba da obrate pažnju na potrebu mladih za zabavom. Ne samo da je zabava ključni segment izgradnje mentorskog odnosa nego predstavlja i dragocenu mogućnost mladima kojima su ove aktivnosti često uskraćene u okvirima sopstvene porodice. Šesto, mentori treba da bolje upoznaju porodicu mladih i da nastoje da održavaju povremene kontakte sa njihovim roditeljima. Istovremeno, treba da budu obazrivi kako se ne bi isuviše uključili u život porodice i time narušili svoj odnos sa korisnikom.

Sumarno posmatrano, uspostavljanju kvalitetnog mentorskog odnosa doprinose sledeće osobenosti ponašanja mentora: postupno izgrađivanje poverenja, nastojanje da se pruži prijateljski savet i podrška pre nego namera da se dete promeni, neosuđujući stav prema detetu, dosledno i čvrsto nastojanje da se bude deo života deteta, preuzimanje na sebe obaveze i odgovornosti za iniciranje i održavanje kontakata, jasno pokazivanje brige i želje da se što je moguće više učini za dete, poštovanje detetovih perspektiva i potreba, upoznavanje sa interesovanjima deteta, zajedničko donošenje odluka o vrsti mentorskih aktivnosti koje će se realizovati, upoznavanje sa porodicom deteta, ali ne i aktivno učešće u porodičnom životu

(Karcher et al., 2005). Dodatno, uspješnijim se pokazuju oni mentori koji, za svoje lične osobine, imaju istrajnost, pouzdanost, posvećenost, odgovornost, diskretnost, strpljenje, toleranciju, fleksibilnost i smisao za humor (Weinberger, 2000), koji svoj rad ne usmeravaju na negativne aspekte života mladih ljudi, ne trude se da ih impresioniraju, niti nastoje da zamene ulogu roditelja ili nastavnika (White et al., 1998). Uloga mentora je da razvije pozitivan odnos sa korisnikom, pruži mu pomoć u razvijanju socijalnih i emocionalnih kompetencija, prenosi mu lična pozitivna iskustva i saznanja, te razvija mrežu podrške za njega. Mentor treba da bude otvoren i iskren u komunikaciji, izbegava sarkastične primedbe i ponižavanja koja deluju kontraproduktivno, pomogne korisniku da svoje potencijale prilagodi i iskoristi u obavljanju zadataka koji se pred njega postavljaju, omogući mu da samostalno pronađe rešenje sopstvenih problema i pruži mu mogućnost da učestvuje u aktivnostima koje bi mu inače bile nedostupne, i da mu, kroz verbalne i neverbalne poruke, pokaže da veruje u njega i oda mu priznanje za uloženi trud i angažovanje (Rhodes, 2002).

TIPOVI MENTORSTVA

Tokom duge tradicije primene mentorstva razvili su se brojni programski modaliteti čije je zajedničke i jedinstvene elemente, uz uvažavanje infrastrukture i doze, moguće konceptualizovati duž dimenzija konteksta, strukture i ciljeva (Karcher et al., 2006). Kontekst se odnosi na lokaciju održavanja mentorskih susreta, struktura odražava prirodu odnosa između mentora i korisnika, dok ciljevi programa oblikuju aktivnosti koje se sprovode tokom mentorstva.

U odnosu na kontekst programa razlikuje se tzv. mentorstvo „na terenu“ (engl. *field-based mentoring*) i mentorstvo „na mestu“ (engl. *site-based mentoring*). Mentorstvo „na terenu“ se odnosi na programe u kojima organizacija koja pruža usluge mentorstva koordinira i podržava uparivanje mentora i korisnika, ali se njihove međusobne interakcije uobičajeno odvijaju u vreme i na lokacijama koje su im uzajamno pogodne, čime se učesnicima pruža veća sloboda da otkriju zajednička interesovanja i istraže brojne edukativne i rekreativne mogućnosti. Sa druge strane, mentorstvo „na mestu“ se odnosi na programe u kojima mentor i korisnik stupaju u interakcije primarno u jednom od raznovrsnih specifičnih okruženja, kao što su škole, omladinski centri, radna mesta, organizacije

civilnog društva, pri čemu su ovi programi često organizovani ne samo u terminima konteksta već i u pogledu strukture i ciljeva programa (npr. karijerno vođenje kroz mentorstvo na radnom mestu).

Prema strukturi mentorskog odnosa koji se uspostavlja tokom trajanja programa moguće je, pored tradicionalnog jedan-na-jedan mentorstva sa uobičajenom strukturom odrasli–dete, razlikovati i inovativne modele mentorstva koji uzimaju u obzir prednosti specifične populacije mentora (npr. vršnjaci, starije osobe), ali i tehnologije, a to su: vršnjačko ili uzrasno-unakrsno mentorstvo, intergeneracijsko mentorstvo, elektronsko mentorstvo i grupno mentorstvo. Vršnjačko mentorstvo podrazumeva odnos koji se uspostavlja između vršnjaka, pri čemu vršnjaci ne moraju biti istog uzrasta. Naprotiv, mentor je uobičajeno „stariji i mudriji“ (Karcher, 2005a), a odnos koji se uspostavlja više je fokusiran na međusobne relacije nego na konkretne zadatke. Drugim rečima, vršnjačko mentorstvo usmerava se na izgradnju odnosa i razvojnih postignuća, kao što su socijalne veštine, povezanost sa školom i samopoštovanje, a daleko manje na postizanje akademskih ili bihevioralnih ciljeva, što je inače fokus vršnjačkog tutorstva i edukacije. Grupno mentorstvo se zasniva na uspostavljanju odnosa između mentora i grupe korisnika, čime se istovremeno, pored unapređivanja relacija mentor–korisnik, jačaju i pozitivne vršnjačke interakcije. Uobičajena forma grupnog mentorstva podrazumeva grupu od 6 do 10 mladih osoba koje se tokom određenog vremena sastaju sa jednim mentorom ili timom mentora. Aktivnosti koje se sprovode mogu biti strukturirane i nestrukturirane, varirajući od akademskih do socijalnih (Herrera et al., 2000). Organizuju se u školskom okruženju ili u zajednici, pri čemu rad na nivou grupe obezbeđuje sigurno okruženje za testiranje socijalnih veština i dobijanje konstruktivnog feedbacka od strane vršnjaka za procese koji mogu biti generalizovani na druge oblasti. Elektronsko, onlajn, virtuelno ili telementorstvo odvija se posredstvom interneta, u formi jedan-na-jedan ili grupnog mentorstva. Po dužini varira od kratkoročnih tzv. „pitajte eksperta“ programa, koji po pravilu imaju specifičnu sa učenjem povezanu ili na karijeru fokusiranu svrhu, do dugoročnih pristupa koji su manje strukturirani i ciljno usmereni na jačanje prijateljskih odnosa, posebno u odsustvu odraslih koji bi mogli da se posvete mentorstvu licem-u-lice. Konačno, intergeneracijsko mentorstvo, kao nešto noviji tip mentorstva, uključuje procese u kojima su mladima mentori osobe starije od 55 godina.

Ciljevi mentorskih programa mogu značajno varirati, ali je u osnovi moguće izdvojiti dve kategorije aktivnosti koje određuju prirodu primarnih ciljeva. U pitanju su aktivnosti koje se kreću duž kontinuuma od „ka zadacima“ ili „ka veštinama“ fokusiranih aktivnosti do onih koje su razvojne po svojoj prirodi, te otuda razlikovanje instrumentalnog i razvojnog

mentorstva. Razvojno, relaciono ili psihosocijalno mentorstvo, u kome je primarni fokus razvijanje odnosa između mentora i korisnika na način koji promoviše pozitivan razvoj mladih, odražava pretpostavku da mentorstvo utiče na socijalni, emocionalni, kognitivni i akademski razvoj kroz kreiranje odnosa podrške. Ovaj oblik mentorstva zahteva od mentora da organizuje rekreativne i zabavne aktivnosti sa mladima i da razgovara sa njima o zajedničkim interesovanjima, sa ciljem da kreira uslove za uspostavljanje odnosa koji doprinosi razvoju mlade osobe. Sa druge strane, kod instrumentalnog („ka ciljevima“ ili „ka veštinama“ fokusiranog) mentorstva primarni cilj ogleda se u učenju veština ili postizanju specifičnih ciljeva (npr. poboljšanje školskog uspeha ili redukovanje rizičnog ponašanja). U ovom slučaju, od mentora se zahteva da, pružanjem saveta, smernica, objašnjenja ili predloga, pomogne korisniku da ostvari ciljeve ili ispuni zadatke. Uobičajeno se vođenje razvojnog mentorstva poverava mladima, a instrumentalno odraslim osobama, mada se pokazuje da u određenim kontekstima, kao što je radno mesto, instrumentalno mentorstvo može biti efektivnije i prikladnije ukoliko ga vode mladi (Hamilton, Hamilton, 2005). Generalno, oba pristupa reflektuju načine na koje se mentorstvo može uspostaviti duž različitih struktura i konteksta, pri čemu izabrana orijentacija uobičajeno otkriva ishode željene od strane mentora ili programa. Svaki pristup usmerava se na određenu oblast kao svoj kratkoročni proksimalni ili neposredni cilj, pri čemu ostvarenje ovog cilja može biti medijator za dugoročne distalne ili posredne ishode u drugoj oblasti (Karcher et al., 2006). Konkretno, instrumentalnim pristupom unapređuju se akademske veštine (kratkoročni instrumentalni ishod), koje dalje, kao medijatori, doprinose povećanju socijalne podrške (razvojni ishod), što u krajnjoj instanci dovodi do jačanja samopoštovanja i povezanosti (dugoročni razvojni ishod). Sa druge strane, razvojnim pristupom direktno se unapređuje socijalna podrška (kratkoročni razvojni ishod), ali se istovremeno povećava samopoštovanja i osećanje povezanosti (razvojni ishod), čime se dugoročno mogu ostvariti ciljevi vezani za akademsko postignuće (dugoročni instrumentalni ishod).

Infrastruktura i doza mentorskih programa su, pored konteksta, strukture i sadržaja, odnosno ciljeva svakog programa, dodatne karakteristike koje utiču na programske ishode i mogu biti odgovorne za razlike u ostvarenim ishodima programa. Infrastruktura programa uključuje praksu vezanu za skrining, trening i prateću podršku mentorima, a koja je u funkciji efektivnog uparivanja mentora i korisnika. Doza programa obuhvata tri međuzavisna elementa, a to su: količina (frekvencija kontakata između mentora i korisnika u terminima ukupnog broja sati kontakata u određenom periodu), intenzitet (psihološka ili emocionalna snaga ili dubina

interakcija tokom mentorstva) i trajanje (ukupna dužina trajanja mentorskog odnosa). Sva tri elementa utiču na kvalitet mentorskog odnosa i u osnovi se definišu prema strukturi, kontekstu i ciljevima programa.

MENTORSTVO MLADIH

Mentorstvo mladih, kao oblik mentorstva u kojem se kao korisnici pojavljuju deca i adolescenti, predstavlja trajniji odnos u kojem starija, iskusnija i odgovornija osoba pruža mlađoj osobi pomoć i podršku u razvoju kompetencija i karaktera, kao i ohrabrenje i savet u suočavanju, prevazilaženju ili izbegavanju aktuelnih i potencijalnih problema i teškoća u životu (DuBois, Karcher, 2005; Jekielek et al., 2002). Mentorstvo mladih, nezavisno da li je mentorski odnos razvijan spontano ili uz asistenciju drugih osoba, odlikuje raznovrsnost (diverzifikacija) u smislu mogućnosti primene u različitom kontekstu (npr. škola, lokalna zajednica), na specifičnoj populaciji (npr. mladi sa smetnjama i poremećajima u razvoju, mladi u riziku i sukobu sa zakonom), u posebnom razvojnom periodu (npr. detinjstvo, rana adolescencija), sa različitim ulogom mentora (npr. tutor, savetnik, voditelj), sa naglaskom na posebnim aspektima razvoja i funkcionisanja mladih (npr. obrazovno postignuće, fizičko zdravlje, emocionalno blagostanje) i sa različitim intenzitetom i frekventnošću kontakata (Sipe, 2005). Kompleksnost i heterogenost mentorstva mladih dodatno se odražava kroz postojanje specifičnih ciljeva koji se mogu postaviti pred mentore, a koji, najopštije posmatrano, mogu biti usmereni na prevenciju nastajanja i održavanja psihosocijalnih teškoća ili problema u ponašanju, unapređivanje pozitivnog prilagođavanja kroz razvoj individualnih kompetencija, i jačanje socijalne integracije kroz pružanje mogućnosti za aktivno učestvovanje (Keller, 2007). Stoga se može reći da je mentorstvo mladih individualizovana intervencija, te da se svaki mentorski odnos razlikuje zavisno od razvojnih potreba, interpersonalnih sposobnosti i socijalnih okolnosti mentora i mladih (Kordić i sar., 2012). Pri tome, mentorstvo mladih, kao formalno inicirana intervencija, najčešće se sprovodi u okruženju lokalne zajednice ili obrazovno-vaspitne ustanove, mada je moguće i da se mentorski odnos uspostavlja i održava putem interneta.

Širok spektar razvojnih procesa, koji dolaze do izražaja tokom perioda detinjstva i adolescencije, pruža mogućnost mentorima da unapređuju pozitivan razvoj mladih u tri komplementarna domena: 1) zaštita od

psihosocijalnih rizika; 2) razvijanje ličnih kompetencija i 3) jačanje socijalne integracije. U zavisnosti od intenziteta i širine intervencije, mentor može ostvariti snažan i obuhvatan uticaj u sva tri domena ili dati doprinos samo određenom razvojnom aspektu, pri čemu se potencijalni uticaj i konkretni doprinos mentora pozitivnom razvoju mladih odvija kroz interpersonalne procese i interakcije usmerene na razvijanje socijalnih i emocionalnih veština mladih, unapređivanje kognitivnih veština putem instrukcije i dijaloga, i jačanje razvoja identiteta kroz modelovanje i zastupanje.

Mentorstvo usmereno na zaštitu od psihosocijalnih rizika, kao preventivna intervencija u kojoj se primarno koristi razvojni pristup, zasniva se na činjenici da postojanje pozitivnih, snažnih i emocionalno podržavajućih interpersonalnih odnosa podstiče pozitivan razvoj mladih i redukuje verovatnoću nastajanja i razvijanja različitih oblika problema ponašanja (Popović Čitić, 2004a). Socijalno vezivanje za mentore, kao osobe koje veruju u snage i potencijale mladih, pružaju im brigu i podršku, postavljaju visoka očekivanja i omogućavaju da aktivno učestvuju u prosocijalnim aktivnostima, doprinosi razvijanju rezilijentnosti, odnosno individualnoj sposobnosti za uspešno prevazilaženje rizika i ostvarivanje pozitivnih razvojnih ishoda (Popović Čitić, 2004b).

Mentorstvo fokusirano na razvijanje ličnih kompetencija, u kome se dominantno primenjuje instrumentalna perspektiva, počiva na premisi da mentori, kao starije i iskusnije osobe, mogu preneti znanja i veštine mladima, te razviti kod njih pozitivna interesovanja i sposobnosti koje će ih učiniti uspešnijim članovima društva (Hamilton, Hamilton, 1990). Učenje putem socijalne interakcije, sa strukturiranim usmeravanjem, vođenjem i opservacijom, može ostvariti uticaje na višestruke domene funkcionisanja, uključujući akademske, profesionalne i rekreativne aspiracije. Dodatno, mentor kao model za učenje može demonstrirati poželjne načine interakcije u različitim socijalnim situacijama (Rhodes, 2002).

Mentorstvo usmereno na unapređivanje socijalne integracije podrazumeva obogaćivanje i proširivanje sistema odnosa koji konstituišu socijalnu mrežu mladih. Pružanjem mogućnosti za aktivno učestvovanje u aktivnostima koje podstiču vezivanje za nove pojedince i institucije, u obimu u kojem novi kontakti dele norme i vrednosti mentora, obezbeđuje se stvaranje neformalne socijalne kontrole koja multiplicira i osnažuje socijalizatorske uticaje mentora (Catalano, Hawkins, 1996). Osim toga, proširivanjem socijalne mreže otvaraju se nove mogućnosti koje dodatno izgrađuju socijalni kapital mladih (Hamilton, Hamilton, 1990).

Funkcije mentora izražene u terminima protekcije od psihosocijalnih rizika, jačanja personalnih kompetencija i unapređivanja socijalne inte-

gracije korespondiraju sa posebnim ciljevima mentorstva i određenim tipovima razvijanja mentorskog odnosa. Mentori koji koriste razvojni pristup mogu biti osetljivi na psihosocijalne rizike sa kojima se mladi suočavaju, te nastoje da, obezbeđivanjem direktne pomoći u redukovanju stresa ili pružanjem emocionalne podrške prilikom suočavanja sa efektima nepovoljnih okolnosti, spreče moguće negativne posledice. Mentori koji prihvataju instrumentalni pristup teže da, kroz strukturiranje aktivnosti, obezbeđivanje instrukcija i modelovanje, unaprede pozitivan razvoj mladih, dok mentori, koji za cilj imaju jačanje međugeneracijskih veza i povezivanje sa širom zajednicom, nastoje da, putem uvođenja mladih u nova okruženja i kreiranjem mogućnosti za istraživanje uloga odraslih osoba, razviju socijalni kapital mladih. Pri tome, mentori mogu usko fokusirati svoje napore ka određenim ciljevima ili pak integrisati nekoliko pristupa zarad postizanja obuhvatnijeg uticaja na život i razvoj mladih.

Konačno, trajniji efekti mentorstva odražavaju se kroz proces razvoja identiteta mladih, budući da pozitivni uticaji ostvareni u bilo kom od pomenuta tri razvojna domena doprinose izgradnji self-koncepta mladih. Opšta slika koju mladi imaju o sopstvenoj vrednosti, zasnovana na percepciji prihvatanja, podrške i pozitivnog priznavanja od strane značajnih drugih, kao i evaluaciji sopstvenih kompetencija u aktivnostima koje oni lično smatraju važnim (Harter, 1988), može biti znatno unapređena mentorskim odnosom (Darling et al., 1994). Drugim rečima, sigurni i podržavajući odnosi sa okruženjem pomažu mladima da razviju osećanja sopstvene vrednosti, samoeфикаsnosti i sposobnosti planiranja budućnosti.

MENTORSTVO U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

Mentorstvo mladih koje se organizuje u školskom okruženju zasniva se na četiri ključna elementa koja ga jasno diferenciraju od drugih modaliteta mentorstava mladih. Prvo, realizacija programskih aktivnosti odvija se u samoj školi, i to uz korišćenje prostornih i tehničkih resursa kojima škola raspolaže. Drugo, trajanje mentorskog odnosa ograničava se minimalno na jednu školsku godinu, s tim da je, u cilju unapređenja efekata, poželjno produžiti mentorstvo na letnje mesece i eventualno naredne školske godine (Herrera, 2004). Treće, izbor učenika koji se uključuju u program poverava se nastavnicima i stručnim saradnicima škole. Iako postoje programi u kojima je roditeljima omogućeno da podnesu zahtev za

mentora, većina mentorskih programa zasniva se na konceptu iniciranja učešća mladih od strane samog školskog osoblja. Četvrto, mentorstvo u školskom okruženju ne svodi se isključivo na program tutorstva, ali nije ni nestrukturirano kao što je to slučaj sa mentorstvom u zajednici. Većina programa nalazi se na granici između ova dva modela. Primarni cilj vremena koje zajedno provode mentor i učenik ogleda se u razvijanju poverenja i odnosa koji je obostrano zadovoljavajući. Međutim, s obzirom na školsko okruženje i neodvojivu vezu sa nastavom i samom školom, mentorski odnos je neminovno strukturiraniji nego onaj koji se uspostavlja prilikom mentorstva u zajednici. Dodatno, ograničenost na školsko okruženje uslovljava izbor aktivnosti koje moraju imati izvesnu strukturu i često su povezane sa školskim zadacima.

Organizovanje mentorskih programa u školskom okruženju ima nekoliko prednosti. Prvo, u programima školskog mentorstva angažuju se volonteri i mladi koji se inače vrlo verovatno ne bi uključivali u slične programe. Istraživanja ukazuju da više od polovine školskih mentora izjavljuje da nikada ne bi uzelo učešće u klasičnim mentorskim programima u zajednici (Herrera, 2004). Naime, školski programi generalno zahtevaju kraću i manje intenzivnu vremensku posvećenost nego što je to slučaj sa tradicionalnim programima, te mogu privući određene kategorije volontera, kao što su studenti ili osobe zaposlene u biznis sektoru. Dalje, susreti sa učenicima odvijaju se u školi kao mestu koje se ocenjuje bezbednim i relativno sigurnim, što može povećati odziv starijih ljudi ili onih koji pokazuju zabrinutost zbog provođenja vremena sa mladima u zajednici. Osim toga, programi vršnjačkog mentorstva, koji uključuju starije učenike kao mentore, daleko lakše se mogu sprovesti u školi, s obzirom na veću mogućnost praćenja i usmeravanja mentorskog odnosa. Iz ovih razloga, baza dostupnih volontera za školsko mentorstvo znatno je veća nego u slučaju tradicionalnog mentorstva u zajednici. Sa druge strane, školskim programima je moguće obuhvatiti i one mlade koji su već korisnici mentorstva u zajednici, a koje je generalno usmereno na razvijanje dugoročnog odnosa i intenzivnog učenja po modelu. Školsko mentorstvo, karakteristično po održavanju u školi i kombinaciji akademskih aktivnosti i prijateljstva, može biti od najveće koristi onim učenicima kojima je potrebna dodatna pažnja i podrška u školi (Garringer, MacRae, 2008b). Druga prednost školskog mentorstva ogleda se u isplativosti samog programa. Činjenica da se u programu koriste prostorije, oprema i resursi škole značajno umanjuje troškove aktivnosti, te je program moguće uvesti sa relativno skromnim finansijskim resursima. Konačno, najveća prednost školskog mentorstva vezuje se za pozitivne ishode u odnosu na mlade. Rezultati istraživanja ukazuju da školski mentorski programi unapređuju akadem-

sko postignuće, u celini, sa značajnim unapređenjima u predmetima naučnog karaktera, pisanju i verbalnom izražavanju; unapređuju kvalitet rada na nivou odeljenja; povećavaju posvećenost učenika u obavljanju školskih i domaćih zadataka; redukuju ozbiljne školske presteupe, kao što su tuče i disciplinski prekršaji; povećavaju percepciju učenika o školskoj kompetentnosti i redukuju izostajanje učenika sa nastave (Herrera et al., 2007). Dodatno, učenici uključeni u mentorstvo razvijaju pozitivnije stavove prema školi, imaju više poverenja u svoje nastavnike, pokazuju viši stepen samopouzdanja i izraženiju sposobnost ispoljavanja sopstvenih emocija (Karcher, 2005b; Karcher et al., 2002).

Sa druge strane, školsko mentorstvo ima i izvesnih slabosti koje treba uzeti u obzir prilikom planiranja programa. Prvo, ovi programi imaju malo uticaja na probleme koji se manifestuju u vanškolskom okruženju, kao što su upotreba alkohola i droga, vršenje nasilnih i imovinskih krivičnih dela ili odnosi sa roditeljima i vršnjacima (Herrera et al., 2007). Drugo, školskim mentorskim programima nije moguće razviti mentorski odnos takvog kvaliteta i bliskosti kao što je to moguće u programima u zajednici. Sa ograničenim opcijama za aktivnosti, pauzama tokom praznika i školskih raspusta, te potencijalnim nedostatkom privatnog prostora za susrete, školski programi generalno nemaju potencijal da razviju toliko blizak zajednički odnos između mentora i korisnika kao onaj koji se uspostavlja tokom mentorstva u zajednici, niti da obezbede isti tip ili intenzitet podrške koji omogućavaju drugi modeli mentorstva (Garringer, MacRae, 2008b).

FAZE U PLANIRANJU ŠKOLSKIH MENTORSKIH PROGRAMA

Inicijalni korak u planiranju mentorstva u školskom okruženju podrazumeva definisanje obima i strukture programa kao servisa koji odgovara potrebama mentora, mladih i škole u celini. U ovoj fazi potrebno je odrediti nekoliko bazičnih elemenata koji se odnose na: identifikovanje potreba učenika, postavljanje ciljeva programa, određivanje vremenskih rokova za implementaciju, definisanje načina regrutovanja potencijalnih mentora i korisnika programa, određivanje mesta i vremena za susrete mentora i učenika, selekciju zajedničkih aktivnosti učesnika, analizu dostupnih prostornih i tehničkih resursa, kao i eventualnih troškova iniciranja i održavanja programa. Pored toga, specifikuju se uloge i odgovor-

nosti školskog tima (određivanje ključnih osoba odgovornih za program, uz definisanje uloge direktora i nastavnika), usklađuje se program sa zakonskim propisima, određuje se potencijalna uloga roditelja i izrađuje se dizajn evaluacije programa.

Nakon definisanja bazičnih elemenata, pristupa se procesu planiranja programa kroz niz aktivnosti koje imaju karakter međusobno povezanih i sukcesivnih faza, a to su: regrutovanje, skrining, trening, donošenje odluke, uparivanje, aktivnosti, kontinuirana supervizija i okončanje (Garringer, MacRae, 2008a).

Regrutovanje

Regrutovanje, kao proces pronalazjenja potencijalnih mentora, odvija se po jasnom planu koji ima za cilj da zainteresuje što veći broj osoba da uzmu učešće u mentorstvu. Najčešće se potreba za mentorima oglašava u sredstvima javnog informisanja, ali je moguće mentore regrutovati iz redova organizacija civilnog društva ili organizovati posebne prezentacije za određene ciljne grupe, kao što su studenti ili srednjoškolci. Motivacione poruke koje se upućuju mentorima mogu biti dvojake: poruke zabave, kojima se mentorima nudi mogućnost razonode kroz mentorske aktivnosti, i poruke potrebe, kojima se budi saosećanje i dužnost osoba da pruže drugima pomoć i podršku (Jucovy, 2001b). U pozivu se uobičajeno prezentuju ciljevi mentorstva koji treba da budu očigledni, merljivi i u skladu sa misijom programa, definiše se ciljna populacija sa kojom se mentorstvo obavlja (npr. učenici osnovnih škola, učenici sa teškoćama u učenju, učenici sa emocionalnim problemima), navode se kriterijumi izbora mentora koji treba da budu dovoljno otvoreni i fleksibilni da omoguće prijavljivanje širokog kruga zainteresovanih osoba, ali ne i da kompromituju kvalitet programa. Bazični kriterijumi izbora odnose se na uzrast mentora i vreme koje je neophodno odvojiti za realizaciju mentorskih aktivnosti, a dodatno, ukoliko to nalažu specifičnosti programa, moguće je zahtevati i posedovanje izvesnih kvalifikacija u domenu znanja ili iskustva. U ovoj fazi neophodno je izraditi adekvatan informativni materijal za potencijalne mentore koji treba da sadrži kratak opis strukture i sadržaja programa, kriterijume izbora, informacije o procesima skrininga, uparivanja i supervizije, često postavljana pitanja i ostale informacije koje mogu biti od značaja za donošenje odluke o učešću u programu. Poseban segment informativnog materijala čini realan osvrt na ono što poten-

cijalni mentori mogu očekivati u programu, uključujući kako potencijalnu dobit, tako i obaveze i odgovornosti (Garringer, MacRae, 2008a).

Skriming

Skriming, kao proces određivanja individualne podobnosti mentora za učešće u programu, za svrhu ima prevashodno zaštitu učenika, ali i očuvanje integriteta programa. Uobičajena procedura koja se koristi tokom inicijalnog skriminga obuhvata intervjuisanje mentora, analizu ličnih referenci i proveru policijskih dosijea, a mogu se organizovati i kućne posete, kontakti sa osobama bliskim potencijalnom mentoru, uključujući i psihološko testiranje ličnosti mentora (Arevalo, Cooper, 2002). Posebna pažnja tokom skriminga posvećuje se proceni rizika od zlostavljanja dece. Indikatori koji mogu ukazati na postojanje rizika jesu: ekstremno negativan stav prema homoseksualizmu, preferiranje mentorskih aktivnosti jedan-na-jedan, opisivanje fizičkih i emocionalnih karakteristika dece sa kojima se želi uspostaviti mentorski odnos, odsustvo odgovarajućih vršnjačkih relacija i ograničavanje kruga prijatelja na značajno mlađi uzrast, istorija zanemarivanja i zlostavljanja, emocionalna nezrelost, ispoljavanje ekstremne agresivnosti ili odbrambenog stava u pogledu zahteva da se proveri policijski dosije, česte promene radnog mesta ili mesta prebivališta (Jucovy, 2001b). Nakon inicijalnog skriminga, koji je doduše najintenzivniji, nastavljaju se kontinuirane provere mentora kroz aktivnosti treninga i kasnije supervizije.

Trening

U fazi treninga se potencijalni mentori, kroz sticanje znanja, razvijanje neophodnih veština, postavljanje realnih očekivanja i razjašnjavanje uloga i odgovornosti, pripremaju za ulogu koju bi trebalo da preuzmu u programu. Tokom treninga mentori se upoznaju sa pravilima i procedurama vezanim za poverljivost informacija, pravna pitanja i oblike podrške i supervizije, obučavaju se veštinama efektivnog mentorstva u domenu izgrađivanja pozitivnog mentorskog odnosa, uspešne komunikacije sa učenicima i razvijanja uzajamnog poštovanja i poverenja, i osposobljavaju se da u radu sa učenicima koriste tehnike usmerene na razvijanje niza socijalnih veština. Pored toga, mentori se upoznaju sa razvojnim karakteristikama dece konkretnog uzrasta, kao i specifičnostima problema koje deca eventualno

imaju (npr. poremećaj ponašanja, poremećaj pažnje, emocionalne teškoće), što im može biti od koristi u prepoznavanju i reagovanju na potrebe učenika, ali im može i olakšati kasnije procese uparivanja i okončanja.

Trening se najčešće sprovodi kroz grupni radioničarski rad koji omogućava sagledavanje interakcija učesnika, te međusobnu razmenu ideja i iskustava, mada je moguće organizovati i forme individualnog treninga (Jucovy, 2001a). Uobičajeno je da se tokom treninga organizuju grupne diskusije zasnovane na razmeni iskustava sa aktivnim mentorima i sagledavanju primera iz prakse (Garringer, 2008). Samo trajanje treninga zavisi od tipa mentorstva, ali je generalna preporuka da obuhvati najmanje šest sati intenzivnog rada, uz mogućnost održavanja opcionih trening sesija ukoliko se za njima ukaže potreba. Tokom treninga obavlja se i dodatni skrining mentora, što je ujedno osnovni razlog sprovođenja treninga pre konačnog donošenja odluke o izboru mentora (Garringer, MacRae, 2008a).

Donošenje odluke

Na osnovu podataka prikupljenih kroz faze inicijalnog skrininga i treninga pristupa se donošenju odluke o prihvatanju ili neprihvatanju prijavljenih kandidata. Opšta preporuka je da se u obzir uzmu sledeći faktori: raspoloživo slobodno vreme, pouzdanost i doslednost, istrajnost, briga, zrelost, motivisanost, fleksibilnost i otvorenost za različite vrednosti i oblike ponašanja, veštine komunikacije i slušanja, veštine uspostavljanja odgovarajućih granica, veštine rešavanja problema, spremnost i volja za korišćenje tehničke podrške, kriminalni dosije, zloupotreba alkohola ili droga, negativne preporuke (Jucovy, 2001b).

Uparivanje

Uspešno uparivanje mentora i učenika najvećim delom zasniva se na nepristrasnoj odluci, izvedenoj na bazi objektivnih činjenica i temeljne procene mentora, s tim da je poželjno osloniti se i na izvesnu dozu intuicije (Arevalo, Cooper, 2002). U kreiranju kompatibilnih parova vodi se računa o potrebama učenika, zajedničkim interesovanjima i vrednostima učenika i mentora, kao i ličnim karakteristikama mentora (Karcher et al., 2005). Inicijalno se usklađuju potrebe i interesovanja učenika sa znanjem i veštinama mentora. Poželjno je da mentor i učenik imaju izvesna zajednička intereso-

vanja koja bi poslužila kao osnov za izgrađivanje mentorskog odnosa, ali i da mentor raspolaže pojedinim drugačijim interesovanjima koja bi bila izvor novog iskustva za učenika. Od značaja je razmotriti i lične osobine mentora (npr. energičnost, istrajnost, introvertnost, ekstravertnost, smisao za humor, strpljenje, osećajnost), te izbegavati uparivanje osoba koje imaju ekstremno različite personalne karakteristike. Po pravilu se savetuje kreiranje parova istog pola, mada, zbog uobičajeno većeg interesovanja mentora ženskog pola, često se u školskim programima formiraju parovi različitog pola. Sam proces uparivanja okončava se prvim susretom mentora i učenika, koji je ujedno najkritičniji element, a kome uobičajeno prisustvuje osoba koja je donela odluku o uparivanju i koja ima ulogu da pomogne paru da prevaziđe eventualnu početnu nelagodnost i neprijatnost. Tom prilikom mentor i učenik potpisuju jednostavan ugovor koji sadrži opis obaveza i odgovornosti obe strane. Osim toga, ugovor za mentora može da sadrži pravilnik koji specifikuje očekivanja koja mentor treba da ispuni u pogledu sopstvenog ponašanja, uključujući i poštovanje načela tajnosti i sigurnosti deteta (Garringer, MacRae, 2008a).

Aktivnosti

Centralna faza mentorstva podrazumeva sprovođenje konkretnih mentorskih aktivnosti, čiji karakter i vrsta direktno zavise od prirode programa. Kod instrumentalnih programa, aktivnosti su najčešće unapred određene i čvrsto strukturirane, pa mentori znaju koje aktivnosti moraju realizovati ili koje su im preporučene za sprovođenje. U razvojnim programima, aktivnosti po svojoj strukturi mogu značajno varirati, jer mentori imaju daleko veću slobodu u izboru i organizovanju aktivnosti, najčešće u konsultacijama sa učenikom. Prilikom izbora aktivnosti potrebno je voditi se sledećim savetima i preporukama: aktivnosti bazirati na aktuelnim ličnim snagama, interesovanjima i talentima učenika; omogućiti detetu da ostvari uspeh u ponuđenim aktivnostima; dopustiti detetu da preuzme izvesnu dozu rizika, ali u sigurnom i brižnom okruženju; prevashodno birati interaktivne i ograničiti pasivne aktivnosti, pratiti realizaciju planiranih aktivnosti kada god je to moguće i obezbediti zabavu i razonodu (Jucovy, 2001a). Iako uspešnost mentorskih aktivnosti u velikoj meri zavisi od posvećenosti i angažovanja samih mentora, njihove dobre namere moraju biti podržane solidnom strukturom i adekvatnom supervizijom. U protivnom mentorstvo može imati kontraproaktivne efekte.

Supervizija

Supervizija, ciljno usmerena na omogućavanje i podsticanje mentorskog odnosa koji će rezultirati pozitivnim promenama kod korisnika, odvija se u kontinuitetu, uporedo sa sprovođenjem aktivnosti. Oblici supervizije variraju u odnosu na ciljeve mentorstva, ali generalno podrazumevaju dve primarne aktivnosti: podršku i monitoring. Podrška mentorima obuhvata pružanje informacija, rešavanje problema, ohrabivanje, pozitivno ojačavanje, savetovanje i upućivanje, dok se monitoring usmerava na nekoliko aspekata, i to: sigurnost učesnika, poštovanje pravila, redovnost sastanaka, razvijanje mentorskog odnosa, realizacija mentorskih aktivnosti i zadovoljstvo učesnika (Jucovy, 2001c). Supervizijski kontakti se obavljaju prema unapred utvrđenom rasporedu, što je u školskim programima uobičajeno jednom mesečno, s tim da se u slučaju pojave problema organizuju češći kontakti. U pojedinim programima predviđa se organizovanje grupnih sastanaka podrške kao oblika dodatne supervizije mentora. U ulozi supervizora pojavljuju se stručnjaci koji su najčešće deo programskog osoblja, ali je moguće angažovati i druge stručnjake. Mentorstvo u školskoj sredini uobičajeno je supervizirano od strane nastavnika ili stručnih saradnika škole.

Okončanje

Svako mentorstvo pre ili kasnije mora biti formalno završeno. Četiri su ključna razloga okončanja mentorskog odnosa, i to: automatsko okončanje (zbog planiranog trajanja programa), praktični razlozi (npr. nemogućnost usklađivanja slobodnog vremena mentora sa planiranim aktivnostima), pozitivni razlozi (zbog ostvarenja postavljenih ciljeva) i nerešivi problemi (npr. neslaganje između mentora i učenika) (Garringer, MacRae, 2008a). Uspešnim se smatraju oni programi u kojima su postavljeni ciljevi ostvareni do kraja programa, uz uslov da je proces okončanja dobro sproveden. Ukoliko se okončanje ne sprovede planski i sa puno obzira, moguće je očekivati razvijanje osećanja odbačenosti i izdaje kod učenika, odnosno osećanja bespotrebnosti i promašaja kod mentora. Generalna preporuka je da se procesu okončanja pristupi postupno, uz praktikovanje tri sukcesivna ko-

raka: trening, vreme pripremanja i završni susret (Garringer, 2008). Trening se usmerava na obučavanje mentora načinima uspešnog okončanja mentorstva u smislu približavanja činjenice detetu da će mentorstvo jednom morati da se privede kraju. Osim toga, treningom je poželjno obuhvatiti i roditelje, nastavnike i sve one koji treba da se suoče sa reakcijama deteta na okončanje mentorskog odnosa. Vreme pripremanja treba da pruži mogućnost učesnicima, pre svega detetu, da se mentalno i emocionalno pripremi za okončanje mentorstva. U ovom periodu detetu treba ponuditi iskrena, realna i uzrastu prilagođena objašnjenja razloga okončanja mentorstva. Opšta preporuka je da se poslednji susret planira nekoliko nedelja unapred (Rhodes, 2002). Na završnom susretu mentor i dete treba da rezimiraju zajednička iskustva, stečena saznanja i ostvarene rezultate, ali i da saopšte svoja osećanja povodom okončanja mentorstva. Nakon završnog susreta poželjno je realizovati odvojene intervju sa svakim učesnikom. Ovi razgovori pružaju mogućnost učesnicima da iznesu svoje utiske o programu, ali i da dobiju pomoć na planu identifikovanja i postavljanja narednih ličnih ciljeva (Garringer, MacRae, 2008a). U pojedinim programima predviđa se mogućnost ponovnog uparivanja mentora i deteta, te je tada potrebno jasno odrediti okolnosti u kojima će se mentorski odnos obnoviti (npr. početkom naredne školske godine).

PRETPOSTAVKE EFEKTIVNOSTI PROGRAMA MENTORSTVA

Poznavanje i poštovanje elemenata dobre prakse smatra se bazičnom pretpostavkom efektivnosti programa mentorstva. Na osnovu rezultata velikog broja evaluacionih studija izdvojeni su strukturni elementi uspešnih programa, koji, iako nisu garancija očekivanih ishoda, povećavaju verovatnoću da će pozitivni efekti biti ostvareni.

Prva grupa elemenata dobre prakse odnosi se na planiranje samog programa mentorstva. S tim u vezi ističe se da mentorski programi treba da imaju razvijenu infrastrukturu i organizacioni kapacitet koji omogućava efektivnu primenu programa (Sipe, 1996); da ključna pravila i procedure primene budu dati u formi priručnika (Ballasy et al., 2008); da se iniciranje programa zasniva na prethodnoj proceni potreba (Miller, 2002); da ciljevi programa budu konkretizovani i specifikovani za određeno područje u ko-

jem se žele ostvariti promene (Piper, Piper, 2000); da su obezbeđena finansijska sredstva za održavanje programa (Padgette, 2003).

Druga grupa elemenata odnosi se na proces planiranja konkretne intervencije mentorstva, odnosno na aktivnosti regrutovanja, skrininga i treninga potencijalnih mentora, kao i sam postupak uparivanja mentora i učenika. U ovom domenu potrebno je jasno definisati strategije regrutovanja mentora i izraditi odgovarajući promotivni materijal (Miller, 2007); sprovesti skrining potencijalnih mentora kako bi se procenila njihova podobnost za učešće u programu (Sipe, 1996); organizovati adekvatan trening za mentore u cilju upoznavanja sa potrebama učenika i procedurom programa, ali i za eventualno razvijanje i uvežbavanje veština mentorstva (Garringer, 2008); omogućiti učenicima i mentorima da se upoznaju pre nego što se donese konačna odluka o uparivanju (Taylor, 2003).

Treća grupa elemenata dobre prakse odnosi se na samu implementaciju procesa mentorstva. U vezi sa tim ističe se da mentorski programi treba da budu održivi u periodu koji nije kraći od šest meseci, budući da je to minimalno vreme u kojem se može očekivati da odnos između mentora i učenika rezultira pozitivnim promenama (Sipe, 1996); da se sastanci održavaju redovno (najmanje jednom nedeljno) i da mentori budu proaktivni u iniciranju i organizovanju sastanaka (Grossman, Johnson, 2002); da se sprovodi kontinuirana podrška i supervizija mentorskog odnosa kako bi se blagovremeno otkrili i rešili eventualni problemi između mentora i učenika (Garringer, 2008); da se mentorima pruži pomoć u organizovanju i strukturiranju aktivnosti zabavnog karaktera (Jekielek et al., 2002); da se obezbedi podrška, ali ne i aktivno angažovanje roditelja, kako roditelji ne bi sabotirali uspostavljanje i održavanje mentorskog odnosa (Sipe, 1998); da mentori teže da, putem uzajamnog poštovanja, ohrabrivanja i otvorenosti, razviju osećanje jednakosti u mentorskom odnosu (Garringer, 2008); i konačno, da okončanje mentorskog odnosa bude pažljivo planirano i sprovedeno (Skinner, Fleming, 1999).

Poslednja, četvrta grupa elemenata, koja se odnosi na evaluaciju mentorstva, zahteva da mentorski programi budu isplativi, odnosno da ostvareni efekti opravdavaju uložena sredstva (Fountain, Arbreton, 1999); da se sprovedu kontinuirani interni monitoring i evaluacija (Miller, 2007); te da evaluacija efekata, ukoliko je to moguće, bude eksperimentalnog ili kvaziekperimentalnog dizajna (Blinn-Pike, 2007).

PROGRAMI PRIMENJENOG POZORIŠTA

U najširem smislu, primenjeno pozorište podrazumeva svaki dramski proces koji ima za cilj saradnju, interakciju i razmenu ideja, misli, energije i emocija između učesnika, a ne sam umetnički rezultat u vidu predstave ili performansa. Drugim rečima, primenjeno pozorište, koje je u svojoj osnovi participativnog karaktera, koristi se kao krovni termin za raznovrsne umetničke procese usmerene na osnaživanje učesnika, pri čemu ovi procesi mogu, ali i ne moraju, imati za rezultat pozorišnu predstavu (Taylor, 2003). U tom kontekstu često se pravi terminološka razlika između primenjene drame, koja obuhvata isključivo dramski proces, i primenjenog pozorišta, kod kojeg se dramski proces uvek završava predstavom interaktivnog karaktera. Dodatno, primenjeno pozorište, za razliku od tradicionalnog, odvija se uvek u zajednici i sa različitim ciljnim grupama, te su učesnici dramskog procesa, a kasnije i glumci u predstavama, osobe koje se profesionalno ne bave glumom niti nužno imaju glumačko iskustvo.

U okviru školskog okruženja, programi primenjenog pozorišta ostvaruju pozitivne efekte na planu unapređenja znanja i razvijanja veština učenika, podsticanja pozitivnih socijalnih interakcija u vršnjačkim relacijama, kao i poboljšanja kvaliteta odeljenjske, ali i ukupne školske klime. Poseban potencijal imaju dve forme primenjenog pozorišta, i to: procesna drama, razvijena u okviru teatra u obrazovanju, i forum teatar, baziran na tehnikama tzv. teatra potlačenih.

PROCESNA DRAMA

Procesna drama, razvijena u okviru posebnog pristupa „drama u obrazovanju“ (engl. *drama in education*), usmerena je na unapređivanje znanja učenika kroz specifičnu dramsku situaciju koja nudi mogućnost iskustvenog učenja. U procesnoj drami, učenici imaju priliku da, polazeći od sopstvenog iskustva, otkriju i prožive određena znanja, a ne da budu pasivni primaoci informacija i činjenica koje treba da memorišu. Procesna drama ne nudi gotova znanja niti usmerava učenike ka nekom jedino ispravnom rešenju različitih problema. Naprotiv, procesna drama pruža siguran istraživački prostor u kome učesnici mogu da analiziraju problem, oblikuju svoje stavove i izvode zaključke (Burton, O'Toole, 2009). Stoga, procesna drama nema za rezultat dramski performans i najčešće se ne izvodi za publiku.

Osnovu procesne drame čini kreiranje zamišljenog dramskog sveta u koji učesnici „ulaze“ preuzimanjem određene uloge, individualno je oblikujući u skladu sa sopstvenim iskustvom, te iz pozicije prihvaćenih likova, zajedno sa voditeljem, nastoje da analiziraju različite aspekte problema od interesa. Direktnim učestvovanjem u osmišljavanju fiktivnog sveta i povezivanjem problema sa sopstvenim stavovima i životnim iskustvom učesnici se, na dubljem, ličnijem i posvećenijem nivou, uključuju u proces učenja, što im omogućava da razumeju kompleksnost problema, analiziraju sopstvene stavove i da zainteresovanije pristupe analizi (Wooster, 2007). Pritom, iako učesnici aktivno učestvuju u osmišljavanju likova, određuju sopstveni način reagovanja u fiktivnom svetu i improvizuju tokom čitavog dramskog procesa, neophodno je da facilitator procesne drame, što je u školskom kontekstu uobičajeno nastavnik, sve vreme bude u ulozi voditelja učesnika kroz dramski proces. Facilitator mora razraditi i imati u vidu sve elemente konkretne priče kroz koju će voditi učesnike, sa jasno definisanim „prelomnim“ tačkama i unapred pripremljenim stimulusima, te kontinuirano procenjivati potrebe grupe i usmeravati intervencije u skladu sa tim potrebama, a sve u cilju omogućavanja učesnicima da potpunije i detaljnije istraže različite aspekte problema (Weltsek-Medina, 2007).

U vođenju dramskog procesa koriste se četiri ključne strategije, tzv. konvencije, koje se prepliću tokom procesne drame, a to su: postavljanje pitanja i rešavanje problema, proživljavanje, učitelj u ulozi i izlaženje iz uloge.

Postavljanje pitanja i rešavanje problema

Postavljanje pitanja i rešavanje problema predstavlja konvenciju koja se koristi tokom čitave procesne drame u cilju postavljanja okvira zamišljenog sveta i oblikovanja likova koji u njemu postoje. Inicijalno, ova konvencija služi facilitatoru da „uvuče“ učenike u proces, i to postavljajući pitanja o problemu koji se dešava u fiktivnom svetu, uz naglašavanje da se problem može rešiti samo ukoliko se svi prisutni uključe u rešavanje. Zatim poziva učesnike da zauzmu zamišljene pozicije koje će im omogućiti da se, u okvirima fiktivnog sveta, bave problemom. Pitanja upućena od strane facilitatora, a koja se tiču karakteristika izabranih likova (ko, šta, kada, gde, zašto), pomažu članovima grupe da što detaljnije strukturiraju dramsku situaciju, odrede svoj odnos i položaj u odnosu na temu, oblikuju i ožive svoje likove, ali i da definišu poziciju iz koje će se upustiti u istraživanje problema. Pritom, facilitator nema gotove odgovore na pitanja koja postavlja niti nastoji da nametne odgovore učesnicima. Postavljanjem pitanja se zapravo podstiče dijalog u grupi i angažuje kritičko mišljenje učesnika, a odgovori koje učesnici daju vode do dalje eksploracije i generisanja različitih ideja. Nakon što se definiše okvir procesne drame, odnosno kreira fiktivni svet, učesnici se upuštaju u konvenciju proživljavanja.

Proživljavanje

Proživljavanje (engl. *living through*), kao konvencija kroz koju se gradi procesna drama, zasniva se na istraživanju zamišljenog sveta iz ugla kreiranih likova. Ovom konvencijom facilitator podstiče učesnike na seriju improvizacija iz izabranih uloga, čime se bliže određuju stavovi i ponašanja likova, učvršćuje autentičnost kreiranog sveta i učesnicima omogućava da svoje likove i fiktivni svet doživljavaju kao stvarne. Učesnici, vođeni sopstvenim životnim iskustvom, imaju priliku da proigraju različite scene u „kao da“ situacijama, a zaštićeni saznanjem da je svet izmišljen i da svi glume, spremni su da istraže različite reakcije, čak i one koje njima ne bi bile svojstvene ili primerene u realnom svetu (Bolton, 2002). Drugim rečima, proigravanje u zamišljenom svetu iz ugla fiktivnih likova omogućava refleksiju na različitim nivoima, čime se učesnicima pruža mogućnost da analiziraju sopstvene reakcije, razumeju razloge njihovog javljanja u

datom trenutku, te sagledaju posledice svojih izbora (Weltsek-Medina, 2007). Tokom proživljavanja učesnici učestvuju u paralelnim kognitivnim i akcionim procesima. Sa jedne strane, analiziraju svoje postupke iz udaljene i zaštićene pozicije likova koje glume, dok, sa druge, učestvuju u improvizacijskom igranju uloga koje im omogućava analizu odnosa između kreiranog lika i sopstvene ličnosti. Učesnici se podstiču da kritički sagledaju svoje i tuđe pozicije u procesnoj drami i da ih reflektuju u odnosu na sopstvene stavove i uloge u realnom svetu, čime dodatno vežbaju mentalne sposobnosti, jačaju kritičko mišljenje, unapređuju veštine rešavanje problema i razvijaju kreativnost.

Učitelj u ulozi

Učitelj u ulozi je konvencija koja nalaže da svi učesnici, uključujući i facilitatora, budu tokom čitave procesne drame u ulozi svojih fiktivnih likova, te da zajedno, iz pozicije preuzetih uloga, učestvuju u građenju fiktivnog sveta i razvoju same priče (Bolton, 2002). Facilitator koristi ovu konvenciju tokom započinjanja procesne drame tako što, iz uloge svog lika, postavlja inicijalno pitanje grupi, čime određuje temu, odnosno okvir sveta u kome će se odigravati procesna drama. Ostajanje facilitatora u fiktivnoj ulozi omogućava učesnicima da ga posmatraju kao jednakog učesnika u procesu, a ne kao autoritet koji „servira“ unapred određeno znanje. Sa druge strane, i sam facilitator ima priliku da iskustveno proživljava doživlja druge učesnika, a ne da ih posmatra sa strane, te da „iznutra“ moderira procesnom dramom, pomažući učesnicima da „ne skrenu“ sa teme problema i usmeravajući svojim pitanjima dalji razvoj priče kako bi se obuhvatili i analizirali svi značajni aspekti problema. Drugim rečima, pozicija učitelja u ulozi omogućava facilitatoru da vodi proces i obezbedi strukturu procesne drame bez narušavanja fiktivnog sveta i prirodnog toka proživljavanja učesnika. Međutim, i pored svoje pozicije ravnopravnog učesnika, facilitator mora da prati grupu i reaguje u situacijama kada je to potrebno, bilo da usmeri tok procesne drame, bilo da istakne ključne tačke, i da svojim pitanjima podstakne kritičko mišljenje učesnika. Pri tome, facilitator mora da vodi računa da ostane u ulozi voditelja, a ne reditelja procesne drame, te da prepusti učesnicima da odrede tok i razvoj priče.

Izlaženje iz uloge

Izlaženje iz uloge je konvencija koja podrazumeva „zamrzavanje“ procesne drame, odnosno kratko vraćanje svih učesnika iz fiktivnog u realni svet. Facilitator uobičajeno koristi ovu konvenciju u situacijama kada je potrebno razjasniti nedoumicu ili dati dodatnu informaciju koja će pomoći dalji razvoj priče i učvrstiti autentičnost procesne drame. Međutim, i sami učesnici mogu u bilo kom trenutku „zamrznuti“ dramsku situaciju i postaviti pitanje iz sopstvene, a ne iz pozicije lika iz zamišljenog sveta. Trenuci pauze u procesnoj drami predstavljaju kritične momente u kojima se odvija refleksija na naučeno i proigrano u fiktivnom svetu, pa učesnici imaju priliku da naprave „korak unazad“, sagledaju situaciju iz različitih uglova, analiziraju veze između dešavanja unutar drame sa svojim životima i odnosima, i da provere sopstveno razumevanje događaja (Weltsek-Medina, 2007). Izlazak iz uloga nije momenat kada je nešto „pogrešno“ odigrano, već prostor u kome učesnici komentarišu, kritikuju, formulišu sopstvena mišljenja, apsorbiraju iskustva, analiziraju reakcije i razmatraju opcije. Ipak, konvencija ne bi smela da se koristi prečesto, s obzirom na rizik da se, prevelikom analizom dešavanja i manjim proživljavanjem, narušava iskustvena suština procesne drame.

FORUM TEATAR

Forum teatar, zasnovan na tehnikama „teatra potlačenih“ (engl. *theatre of the oppressed*), kao pristupa koji je inicijalno razvijan u radu sa marginalizovanim grupama, primarno se usmerava na diskusiju o različitim problemima i grupno istraživanje mogućih rešenja problema. Okosnicu forum teatra čine konkretne životne situacije u kojima su, usled neravnopravne raspodele moći, prisutni izraženi odnosi dominacije i potlačenosti (Taylor, 2003), pa se, uz pomoć dramskih tehnika, kroz interakciju, dijalog, kritičko razmišljanje i akciju na samoj sceni, osobe koje učestvuju u forum teatru osnažuju da preuzmu aktivnu ulogu u kreiranju promena u sopstvenom životu (Schutzman, Cohen-Cruz, 2002).

Dramski proces u forum teatru uvek se završava predstavom interaktivnog karaktera u kojoj publika ima ključnu ulogu u analizi i rešavanju

problema. Problem koji je tema predstave forum teatra prikazuje se kroz priču o glavnom junaku koji se, sa manje ili više uspeha, suočava sa problemom, ali u krajnjoj instanci doživljava poraz. U tom trenutku publika se poziva da reaguje i „otkrije“ ključne momente koji su doveli do poraza i da, ulaskom na scenu i zauzimanjem pozicije glavnog junaka, preduzme odgovarajuće akcije koje mogu izmeniti sled događaja. Promenjen odnos između glumaca i publike, u smislu da publika postaje aktivna i na samoj sceni, predstavlja ključni element forum teatra. Publici se pruža prilika da sopstvenim angažovanjem, kroz iskustveno uključivanje, promeni predstavu, ali istovremeno i da predstava, otvaranjem mogućnosti za sagledavanje jednog ili više mogućih rešenja, „promeni“ same gledaoce. Predstavom forum teatra se na taj način ostvaruje dvostruki cilj. Sa jedne strane, ukazuje se na probleme sa kojima se pojedinci susreću u svom životu, a sa druge se otvara prostor za dijalog i promišljanje, poziva se na zajedničku akciju i inicira se traženje rešenja za konkretne problemske situacije (Boal, 2004). Aktivno učešće publike u smislu grupnog donošenja odluka i predlaganja rešenja doprinosi preuzimanju odgovornosti gledalaca za tok i ishod intervencija, angažuje ih dublje u razmatranju tematike, te doprinosi većoj produkciji konstruktivnih rešenja (Child Health Promotion Research Centre, 2012). Kroz improvizacije i intervencije u forum teatru, publika ima priliku da, u skladu sa svojim znanjima, stavovima i percepcijama, „uđe u tuđe cipele“, sagleda situaciju iz različitih uglova, testira različite opcije za reagovanje, uvidi realistična rešenja konkretnog problema, pa da na taj način doživi svojevrsnu „probu za realnost“.

Uloge u predstavi forum teatra

U predstavi forum teatra razlikuju se četiri ključne uloge: protagonista, antagonista, džoker i publika. Protagonista je glavni glumac u predstavi koji u konkretnoj situaciji doživljava poraz, dok je antagonista ili opresor osoba koja, zahvaljujući svojoj moći, ima mogućnost da vrši represiju nad protagonistom. Uobičajeno je da u predstavi, pored drugih glumaca koji svojim učešćem doprinose realnosti forum scena, bude samo jedan protagonista i veći broj antagonista. Džoker i publika uključuju se u forum teatar po završetku izvođenja predstave. Džoker je osoba koja sumira prikazani sled događaja, poziva publiku na predlaganje i testiranje mogućih rešenja, vodi je kroz proces intervencija na sceni, te izvodi zaključke o uspešnosti i realističnosti predloženih opcija. Publika, iz uloge „aktivnih gledalaca“ (engl. *spect-actors*), predlaže al-

ternativne postupke za protagonistu, bira trenutak u kome je drugačija akcija mogla da promeni sled događaja koji su doveli do poraza i testira predložena rešenja kroz zamenu glavnog junaka i direktno proigravanje na sceni. Tom prilikom, glumci, ostajući verni svom liku, improvizuju reagovanje u skladu sa predloženom intervencijom publike, nakon čega sledi analiza uspešnosti same intervencije.

U izvornom obliku forum teatra, u nastojanju da se istraže što različite mogućnosti alternativnih postupaka pojedinca koji mogu dovesti do povoljnijih ishoda, dozvoljene su intervencije usmerene na promenu akcije isključivo protagoniste. Međutim, u praksi se često omogućava publici da predloži intervencije i u odnosu na druge likove u predstavi, posebno kada su u pitanju situacije u kojima se traže potencijalni saradnici koji glavnom junaku mogu pružiti značajnu podršku i pomoć u rešavanju problema. Takvi su, recimo, antibuling programi forum teatra u kojima se publici dozvoljava da menja posmatrača koji inače imaju značajnu ulogu u održavanju bulinga (Popović Ćitić i sar., 2015b). Najređe se dozvoljava zamena postupka samog opresora, budući da bi njegova promena predstavljala „magično rešenje“ za konkretnu situaciju, što u realnosti najčešće nije moguće (Burton, O’Toole, 2009).

Za adekvatno sprovođenje predstave forum teatra veoma je bitno da glumci budu dobro pripremljeni za svoje uloge kako bi prilikom improvizacija, a u skladu sa intervencijama publike, ostali dosledni karakteristikama likova koje glume. Iz tog razloga se uloga džokera često poverava voditelju dramskog procesa, odnosno reditelju same predstave koji je, kroz rad sa glumcima, postavio konkretne forum scene i pomogao glumcima da razumeju stavove i emocije svojih likova. Gluma protagoniste mora biti takva da obezbedi što viši nivo emocionalne identifikacije gledalaca sa glavnim junakom, budući da od nivoa emocionalne uključenosti publike u velikoj meri zavisi ostvarivanje cilja predstave (Kincaid, 2006). Dodatno, potrebno je dobro „uvežbati“ antagonistu da iznese negativnu ulogu i mnoštvo intervencija koje se ka njemu usmeravaju. Preporuka je da se po završetku intervencija antagonista simbolično „očisti“ od svoje negativne uloge, te predstavi publici kao jedan od aktera kome je bilo značajno da iznedri što veći broj konstruktivnih rešenja za dati problem (Sullivan et al., 2006). Konačno, nakon svake intervencije, džoker je u obavezi da konkretnom gledaocu koji je intervenisao postavi pitanja o uspehu u preduzimanju zamišljene akcije, nivou ostvarenja željenih efekata i emocijama koje su pratile proigravanje akcije. Ovi trenuci su od izuzetnog značaja jer predstavljaju prostor u kome se dešavaju najznačajniji uvidi za publiku. Na samom kraju, nakon serije intervencija koje teku po uobičajenoj formi, publika dobija zadatak da po-

stavi poslednju scenu u kojoj će se akcije odigrati na način koji obezbeđuje rešenje problema. Tom prilikom, publika definiše kompletnu scenu, daje instrukcije glumcima i ključnim osobama (protagonisti ili „pomagaču“) u pogledu očekivanog ponašanja, a u pojedinim situacijama i sama preuzima određene likove i improvizuje na sceni.

Priprema predstave forum teatra

Tokom pripreme predstave, učesnici uobičajeno prolaze kroz pet stadijuma ličnog razvoja u dramskom procesu, a to su: inkluzija, kontrola, intimnost, osnaživanje i vizija (Beare, Belliveau, 2007). U fazi inkluzije učesnici ispoljavaju izvesnu dozu nesigurnosti, te je glavni zadatak voditelja da obezbedi prostor za aktivno učešće i međusobno povezivanje, koje će rezultirati razvijanjem osećanja pripadnosti i identifikacije učesnika sa grupom. Za te potrebe koriste se vežbe koje zahtevaju fizičku aktivaciju i usmeravanje učesnika na zadatak, pa ne ostavljaju prostor za razmišljanje o sopstvenoj poziciji u grupi. Pritom, priroda vežbi je takva da ne postoji „pogrešan odgovor“, što posledično oslobađa učesnike straha od neuspeha i osramoćivanja pred ostatkom grupe. U fazi kontrole, usmerenoj na razvoj veština i ustanovljavanje zajedničkih grupnih normi, učenici su u prilici da, u „izmeštenom“ svetu, u kome je njihova ličnost zaštićena od ugrožavanja, istražuju i bez zadržke testiraju granice, i to: granice grupnih normi, granice svojih sposobnosti, kao i granice socijalnih interakcija. Učesnicima u ovoj fazi nije dovoljno osećanje da pripadaju grupi, već imaju snažnu potrebu da sopstvenim angažovanjem doprinesu radu grupe i da lično napreduju u veštinama kreativnog promišljanja i rešavanja zadatka. Otuda se u ovoj fazi neretko dešavaju konflikti unutar grupe koji se dalje rešavaju kao sastavni deo procesa. Zadatak voditelja u fazi kontrole jeste da prepozna sve individualne procese, podstakne razvoj veština u skladu sa potrebama učesnika i da iskoristi njihove snage i afinitete na način da svaki učesnik dobije onu ulogu u procesu koja će mu omogućiti da se razvija i aktivno doprinosi grupnom procesu. Fazu intimnosti odlikuje uspostavljanje snažnih i bliskih veza između učesnika, ali i grupe u celini. Ovi odnosi razvijaju se spontano, kroz različite zadatke u kojima učesnici dele i obrađuju lične materijale. Do ovog trenutka već je izgrađena atmosfera poverenja i prihvatanja u grupi, te su učesnici slobodni da se, uz osećaj podrške koji im grupa daje, otvore i budu „ranjivi“, bez straha da će njihova vulnerabilnost biti zloupotrebljena. Kroz naredne dve faze ne prolaze svi učesnici, već samo oni koji imaju više kapacitete za samo-

refleksiju. U fazi osnaživanja učesnici se osećaju sigurno, samopouzvano, slobodno i vešto u dramskom procesu, prepoznaju koristi koje su ostvarili učestvovanjem u aktivnostima, te imaju potrebu da dalje unapređuju svoje veštine i pristupaju novim izazovima. Tada često imaju potrebu da budu uzori nesigurnijim članovima grupe. Konačno, u fazi vizije učesnici su u mogućnosti da se izmeste iz procesa, sagledaju „sa strane“ grupu i pojedince u grupi i da prate kretanje drugih učesnika kroz faze razvoja. U ovoj fazi učesnici imaju jasnu svest o povezanosti sopstvene ličnosti sa aktivnostima koje preduzimaju u grupom procesu, pokazuju visok nivo senzitivnosti za potrebe članova grupe, imaju želju da drugima pomognu da osete dobrobiti koje su oni sami jasno prepoznali kod sebe. Učesnici koji dostignu ovu fazu najčešće predstavljaju lidere koji su sposobni da iskoriste svoje potencijale na način da potpomognu dramski proces i drugima olakšaju proces razvoja.

U vođenju učesnika kroz proces ličnog razvoja, koji je u funkciji pripreme predstave, koriste se tzv. igre kao posebna tehnika teatra potlačenih. Igrama se, na ličnom nivou, postiže povezivanje fizičkih i psiholoških doživljaja sa iskustvima doživljenih čulima, što je ključni element „otvaranja“ učesnika za nova iskustva i sagledavanje sveta i izazova „novim očima“ (Boal, 2009). U osnovi se razlikuje pet kategorija igara, koje imaju jasna pravila izvođenja, ali u isto vreme zahtevaju visok nivo kreativnosti. Prva kategorija, pod nazivom „osećamo šta dodirujemo“, obuhvata različite vežbe koje uključuju kretanje po prostoru, masaže i balans, sa ciljem restrukturiranja maskularnih relacija, odnosno ponovnog uvezivanja psiholoških doživljaja sa fizičkim senzacijama. Druga kategorija igara, „slušamo ono što čujemo“, usmerena je na razvoj „unutarnjeg ritma“, gde se posebno ističe značaj uzajamnog prihvatanja praćenog odsustvom ismevanja. U trećoj kategoriji igara fokus se stavlja na istovremenu aktivaciju više čula i sjedinjavanje čulnih iskustava. Četvrta kategorija, „gledamo ono što vidimo“, usmerena je na razvoj opservacije i pokretanje dijaloga bez reči, a u cilju analize i tumačenja odnosa moći preko prostih slikovnih prikaza, odnosa u prostoru ili jednostavnog zauzimanja stava i facijalne ekspresije. Obuhvata vežbe sa imaginarnim ogledalima, modelatorske, odnosno vajarske vežbe, i vežbe sa lutkama. Peta kategorija igara usmerena je na memoriju različitih čula, njeno pobuđivanje i jačanje.

U daljem radu učesnici se osnažuju za sagledavanje različitih perspektiva, razumevanje tuđeg gledišta i uviđanje da isti stimulusi izazivaju drugačije asocijacije i procese kod ljudi. Za te potrebe često se koriste „zamrznute slike“, kao tehnika teatra slika (engl. *image theatre*), kojima se učesnicima pruža mogućnost da ono što vide tumače iz različitih uglova, zaustavljajući

trenutak u vremenu i prostoru, te analizirajući detalje slike (npr. prostorni položaj likova, neverbalni stav, facijalna ekspresija, odnosi među likovima, značenje određenih gestova). U tumačenju slika svaki učesnik projektuje svoje lično iskustvo, dajući onome što vidi značenje koje je njemu najpoznatije ili najsmislenije, što se može u potpunosti razlikovati od percepcije drugih učesnika (Boal, 2009). Dodatno, upotreba tehnika teatra slika omogućava premošćavanje jezičkih barijera i pruža priliku svim učesnicima da ravnopravno učestvuju, bez obzira na verbalne sposobnosti.

Korišćenjem spektra različitih dramskih vežbi dolazi se do teme koja za učesnike predstavlja problem od interesa, te se dalje, kroz improvizaciju, analizu slika i izgradnju priče, istražuju različiti aspekti problema koji se oblikuju u konkretne forum scene. Scene su uvek zasnovane na ličnim materijalima učesnika i oslikavaju individualno ili kolektivno iskustvo učesnika, kreirano od kombinacije ličnih priča pojedinaca. Dobijene scene, ali i karakteristike likova, učesnici dodatno razrađuju kroz tehnike „unutrašnjeg monologa“ i „gestikularnih fraza“ (Sullivan et al., 2006). Pritom, veoma je bitno da forum scene budu jasne i koncizne, bez nepotrebnog udaljavanja od teme, kako bi se obezbedilo da fokus publike sve vreme bude na problemu predstave i kako bi kompletna priča eskalirala na centralnom konfliktu. Osim toga, potrebno je da prikazana situacija ne bude u potpunosti bezizlazna i da postoji prostor u scenama u kome će publika moći da reaguje, jer na taj način sama predstava zadržava motivišući karakter za sve učesnike. U završnoj fazi pripreme predstave uvežbavaju se veštine značajne za igranje na sceni, pri čemu se akcenat stavlja na spontanost u improvizaciji, verbalno i emocionalno izražavanje, postavljanje tela u prostoru u odnosu na publiku i reagovanje „iz lika“.

EFEKTIVNOST PROGRAMA PRIMENJENOG POZORIŠTA

U cilju korišćenja prednosti i prevazilaženja ograničenja pojedinačnih formi, u školskim programima primenjenog pozorišta uobičajeno se pristupa kombinovanju elemenata procesne drame i forum teatra, posebno kada su u pitanju intervencije usmerene na unapređivanje vršnjačkih relacija i prevenciju konfliktnih situacija koje se negativno odražavaju na školsku klimu (Burton, O'Toole, 2009). Oba pristupa u načelu omogućavaju učenicima da jasno identifikuju faze konfliktnih situacija, prepoznaju

uzroke i posledice problema, artikulišu sopstvene stavove i mišljenja o različitim problemima, testiraju različita rešenja i sagledaju tuđu poziciju, pa se na taj način osećaju samopouzdanim i osnaženim da reaguju u konfliktnim situacijama i doprinesu deeskalaciji konflikta (Child Health Promotion Research Centre, 2012). Međutim, forum teatar pruža ograničene informacije o razlozima konflikta i uticajima koji su razvojno uticali na likove da preduzimaju konkretne akcije, pa zahteva neposredno reagovanje učesnika u konfliktnoj situaciji kroz tehnike igranja uloga. Ova ograničenja, koja umanjuju mogućnost unapređivanja veština upravljanja konfliktima, ne pojavljuju se u programima procesne drame. Naime, procesna drama ne samo da pruža mogućnost dubljeg razumevanja i analize konfliktata na više nivoa, obuhvatajući kako socijalne tako i psihološke dimenzije problema, već omogućava testiranje šireg spektra potencijalnih reakcija glavnog junaka nego što to omogućavaju tehnike igranja uloga u forum teatru. Ipak, učenici percipiraju procesnu dramu kao značajno zahtevniji pristup koji umnogome zavisi od prethodnog iskustva i veština učesnika za dramsku improvizaciju i zahteva sofisticiranu lidersku veštinu i veštine za razvoj dramske priče na strani facilitatora kako bi adekvatno strukturirao dramski proces i vešto usmeravao kretanje učesnika kroz procesnu dramu. Sa druge strane, forum teatar se generalno percipira kao veoma pristupačan i brzo shvatljiv modalitet, te sami učenici ističu da im nije potrebno značajno prethodno iskustvo da bi vešto savladali ovu dramsku formu.

Kako bi se iskoristile prednosti oba pristupa, u praksi se često pristupa obogaćivanju forum teatra tehnikama procesne drame. U pripremi predstave forum teatra uključuju se konvencije procesne drame kojima se lične priče učesnika prebacuju u fikciju i dramatizuju na način da postanu potpuno bezbedne za istraživanje i oblikovanje. Time se istovremeno razrađuje višeslojnost priče i dobija na njenoj kompleksnosti, što za rezultat ima autentičniju i realističniju situaciju kojom će se publika baviti. Tokom izvođenja predstave, u cilju pružanja mogućnosti publici da bolje razume motive i suštinu prikazanih likova, uključuju se dve tehnike procesne drame, i to: „vruća stolica“, kojom se publici daje prilika da postavlja pitanja likovima iz predstave, i „zamrzavanje scene“, koje je u funkciji praćenja unutrašnjeg govora, odnosno toka misli likova. Na ovaj način publika se podstiče na učešće u refleksiji i kritičkoj diskusiji, što neretko dovodi do potpunog udaljavanja od sadržaja dramskog komada i usmeravanja na rešavanje konkretnih realnih problema. Rezultati evaluacija ukazuju da učenici, kroz ovakav pristup, ne samo da znatno unapređuju znanje i razumevanje suštine konfliktnih situacija već su i u većem stepenu lično

uključeni u rešavanje problema (Beare, Belliveau, 2006). Još efektivnijim pokazuju se programi koji, pored kombinovanja elemenata forum teatra i procesne drame, uključuju i komponentu vršnjačke edukacije. Dodeljivanjem uloge vršnjačkog edukatora, kao svojevrsnog uzora i vodiča mlađim učenicima, doprinosi se jačanju samopouzdanja i samopoštovanja starijih učesnika, te se zadovoljava njihova potreba da podele svoje iskustvo i znanje sa novim učesnicima procesa. Sa druge strane, utvrđeno je da mlađi učenici radije učestvuju u aktivnostima u kojima imaju priliku da saraduju sa starijim vršnjacima, lakše se „prepuštaju“ dramskom procesu i prihvataju da uče od svojih iskusnijih kolega, dok nastavnici ističu da uključivanje vršnjačke komponente u značajnoj meri utiče na jačanje motivacije učenika za učestvovanjem u programima (Burton, O'Toole, 2009).

Uprkos odsustva konzistentnih i preciznih evaluacionih parametara za procenu efektivnosti programa primenjenog pozorišta, uslovljenih primarno samom prirodom dramskog procesa koji diktira pravac u kome će učenje učesnika ići (Costa et al., 2014), evidentni su potencijali koje ova forma rada ima na planu podsticanja pozitivnog razvoja učenika, prevencije različitih vidova problema ponašanja i unapređivanja kvaliteta odeljenjske i školske klime u celini (Popović Čitić i sar., 2015a). Tehnikama primenjenog pozorišta moguće je jačati unutrašnje kapacitete učenika, kao što su samopouzdanje, samopoštovanje, slika o sebi i samoeфикаsnost, razvijati socijalne veštine u domenu kooperacije, poverenja, tolerancije, samokontrole, kritičkog mišljenja i rešavanja problema, i podsticati procese pozitivnog socijalnog vezivanja za školu (Popović Čitić, Bukvić, 2014). Dramske tehnike pružaju mogućnost testiranja različitih opcija i načina reagovanja, sagledavanja situacije iz pozicije drugih osoba, kao i proigravanja različitih uloga, što ih čini pogodnim sredstvom za unapređivanje znanja učenika o brojnim problemima, ali i uvežbavanje veština prepoznavanja i adekvatnog postupanja u problemskim situacijama (Popović i sar., 2012). Primena dramskih tehnika posebno je efektivna u obradi socijalnih situacija u kojima značajnu ulogu igra vršnjački kontekst unutar kojeg se problem razvija, ali i kada unapređenje komunikacije i odnosa među vršnjacima umnogome potpomaže rešavanju problema, kao što su buling, upotreba psihoaktivnih supstanci, nasilno ponašanje ili diskriminacija (Costa et al., 2014).

Evaluacione studije pokazuju da programi primenjenog pozorišta ostvaruju pozitivne uticaje na kognitivni, emocionalni, socijalni i moralni razvoj učenika, njihove veštine komunikacije, emocionalnu inteligenciju, socijalnu kompetenciju, empatsko reagovanje i socijalizaciju (Akyol, Hamamci, 2007; Hughes, Wilson, 2004; Özdemir, Çakmak, 2008), pa se

znanja i veštine brže usvajaju (Adigüzel, Timuçin, 2010) i sporije zaboravljaju (Kayhan, 2009). Dalje, u dramskom procesu učenici imaju priliku da, kroz spontane socijalne interakcije u okviru dramskih vežbi i zadataka, razvijaju kooperaciju u poštovanju pravila igre i grupnih normi, unapređuju međusobnu komunikaciju i pružanje emocionalne podrške, jačaju veštine prepoznavanja i ekspresije emocija, što se direktno odražava na razvijanje tople i podržavajuće odeljenjske klime, ali i pozitivnog odnosa učenika prema školi i obrazovnom sistemu uopšte (Toivanen et al., 2015). Dramske tehnike se sa uspehom mogu koristiti za potrebe integracije učenika sa različitim teškoćama u redovna odeljenja i vršnjački kolektiv (Erbay, Dogru, 2010), čime programi primenjenog pozorišta postaju značajna podrška inkluzivnom obrazovanju. Konačno, potencijali primenjenog pozorišta prepoznati su i u radu sa školskim osobljem, posebno rukovodiocima škola. Primenom ovog pristupa utiče se na povećanje kreativnosti i inovacija u upravljanju školom, postiže se brži razvoj i napredak same ustanove, unapređuje se komunikacija između rukovodioca i zaposlenih, ali i samih učenika (Nuri, Topdal, 2014), čime se posledično unapređuje kvalitet socijalne dimenzije školske klime.

MODEL UPRAVLJANJA BEZBEDNOSNIM RIZICIMA

Sve škole, nezavisno od tipa i veličine, suočavaju se sa brojnim rizicima koji mogu uticati na uspešno odvijanje nastavnog procesa i ostvarivanje postavljenih ciljeva. Iako sve aktivnosti koje se sprovedu u školi, od strateških inicijativa do konkretnih nastavnih procesa i projekata, neminovno uključuju raznovrsne rizike, poseban značaj za nesmetano ostvarivanje obrazovno-vaspitnih ciljeva škole ima kontrola bezbednosnih rizika, budući da njihovo delovanje direktno ugrožava pozitivnu klimu i uspešno funkcionisanje školske zajednice. Pod bezbednosnim rizicima, u kontekstu obrazovno-vaspitnih ustanova, podrazumevaju se svi potencijalni događaji i situacije koji odstupaju od očekivanih i dovode u neizvesnost ostvarivanje ciljeva škole na planu održavanja sigurnog i bezbednog okruženja (Popović Ćitić i sar., 2012). Stoga se upravljanje bezbednosnim rizicima, izraženo kroz koordinisane aktivnosti usmeravanja i kontrole rizika, smatra osnovom izgradnje i održavanja uspešnog školskog menadžmenta u domenu unapređenja kvaliteta ukupne školske klime.

Sistematski i strukturirani pristup upravljanju bezbednosnim rizicima integralni je deo opštih aktivnosti i procesa koji se odvijaju u školama. Adekvatno koncipirano i implementirano upravljanje bezbednosnim rizicima, koje se kontinuirano održava u skladu sa odgovarajućim standardima, omogućava školi da sprovodi proaktivni umesto reaktivnog menadžmenta, da uvažava potrebu identifikovanja i tretmana rizika u celokupnom školskom okruženju, da unapredi identifikaciju i kontrolu mogućih rizika, da ustanovi pouzdanu osnovu za planiranje i donošenje odluka o unapređivanju bezbednosti i da efektivno koristi resurse za tretman rizika, a sve u cilju minimiziranja potencijalnih bezbednosnih problema, unapređivanja prevencije i upravljanja bezbednosnim incidentima i jačanja bezbednosti i sigurnosti školske zajednice. Drugim rečima, menadžmentom rizika obezbeđuje se da škola donese odgovarajuće odluke u skladu sa potencijalnim izvorima i posledicama

rizika, proceni realne potrebe za preduzimanjem konkretnih akcija unapređenja bezbednosti i pripremi efektivan odgovor na rizike koji mogu negativno uticati na školsku klimu, odnosno na svakodnevne školske aktivnosti, uspešno funkcionisanje nastavnog procesa i ostvarivanje obrazovno-vaspitnih ciljeva škole.

KOMPONENTE PROCESA UPRAVLJANJA RIZICIMA

Opšti pristup upravljanju rizicima, a time i bezbednosnim rizicima, zasniva se na internacionalnim standardima (ISO/DIS 31000:2009) koji uvažavaju raznovrsnost prirode, nivoa i kompleksnosti rizika, te obezbeđuju principe i generičke smernice za efektivnu implementaciju menadžmenta rizikom u različitim područjima, institucijama i organizacijama. Prema ovim standardima, konceptualni okvir upravljanja rizicima obuhvata set komponenti koje obezbeđuju temelj i organizacionu osnovu za dizajniranje, implementaciju, praćenje, preispitivanje i stalno unapređivanje menadžmenta rizicima unutar konkretne ustanove. U pitanju su pet suštinskih komponenti opšteg karaktera, koje se odnose na: stalnu komunikaciju i konsultacije svih zainteresovanih strana tokom čitavog procesa; jasno utvrđivanje konteksta u kojem se odvija proces upravljanja rizicima; identifikaciju, analizu, evaluaciju i tretman rizika koji su u vezi sa aktivnostima, procesima, funkcijama ili uslugama ustanove; kontinuirano praćenje i preispitivanje rizika; i evidentiranje i adekvatno izveštavanje o rezultatima procesa upravljanja rizicima (International Organization for Standardization, 2009). Ove opšte komponente nisu specifične ni za jedno konkretno područje niti se njima nameće uniformnost upravljanja rizicima u različitim uslovima. Naprotiv, dizajn i implementacija menadžmenta rizikom direktno zavisi od različitih potreba specifične ustanove, njenih posebnih ciljeva, konteksta, strukture, usluga, procesa i konkretne prakse. Zapravo, utvrđivanje specifičnog konteksta u kojem se planira i sprovodi proces upravljanja rizicima predstavlja jednu od suštinskih komponenti koncepta i startnu aktivnost u procesu menadžmenta rizikom, što pruža mogućnost da se opšti principi, smernice i koraci ovog procesa koriste kao konceptualni okvir upravljanja bezbednosnim rizicima u školama.

U skladu sa tim, proces upravljanja bezbednosnim rizicima u školama može se definisati kao sistematska primena procedura, pravila i prakse upravljanja aktivnostima komunikacije, konsultovanja, utvrđivanja kon-

teksta, identifikacije, analize, evaluacije, tretmana, monitoringa i preispitivanja rizika koji mogu uticati na bezbednost i sigurnost školske sredine. Tako definisan proces upravljanja rizicima podrazumeva primenu pet aktivnosti, a to su: 1) komunikacija i konsultacije; 2) utvrđivanje konteksta; 3) procena rizika; 4) tretman rizika; 5) monitoring i preispitivanje. Komunikacija i konsultacije, kao i monitoring i preispitivanje, aktivnosti su koje se kontinuirano primenjuju tokom celokupnog procesa upravljanja rizicima, dok se aktivnosti utvrđivanja konteksta, procene i tretmana rizika odvijaju sukcesivno jedna za drugom i imaju karakter faza ili stadijuma u primeni procesa upravljanja rizicima.

KOMUNIKACIJA I KONSULTACIJE

Komunikacija i konsultacije predstavljaju kontinuirani proces koji se sprovodi u školi za potrebe uspostavljanja i održavanja dijaloga sa internim i eksternim akterima (engl. *stakeholder*), kao i prikupljanja i razmene informacija koje su u vezi sa upravljanjem rizicima. Ove aktivnosti se, u meri u kojoj je to potrebno, sprovode tokom svih faza procesa upravljanja rizicima i u njima učestvuju sve osobe ili grupe iz internog i eksternog okruženja koje su zainteresovane za uspešno funkcionisanje i ostvarivanje ciljeva konkretne škole. Da bi komunikacija i konsultacije sa zainteresovanim akterima bili uspešni, nužno je na samom početku procesa upravljanja rizicima uložiti napore u cilju razvijanja jasnog plana ove aktivnosti. Plan komunikacija i konsultacija trebalo bi da bude usmeren na pitanja koja su u vezi sa rizicima, posledicama i merama koje se mogu preduzimati za njihovo upravljanje, uz istovremeno omogućavanje razmene tačnih, razumljivih i potvrđenih informacija između svih zainteresovanih osoba. Za potrebe uspostavljanja i održavanja efektivne komunikacije između škole i ključnih aktera preporučuje se primena strategije organizovanja zajednice kojom je moguće izgraditi partnerske i koalicione odnose između relevantnih pojedinaca, grupa, institucija i organizacija u zajednici i time ojačati organizacioni potencijal škole za upravljanje bezbednosnim rizicima (Popović Ćitić, Žunić Pavlović, 2005).

Efektivna interna i eksterna komunikacija i konsultacije imaju značajnu ulogu u svim fazama upravljanja rizicima budući da obezbeđuju da osobe koje su odgovorne za implementaciju procesa menadžmenta rizicima

u konkretnoj školi i ključni akteri razumeju osnove na kojima se donose odluke i razloge zbog kojih je neophodno preduzeti određene akcije. Pristup konsultativnog tima u procesu upravljanja rizicima koristan je iz više razloga, među kojima su: pružanje pomoći ustanovi da na odgovarajući način definiše kontekst, obezbeđivanje da interesi zainteresovanih aktera budu shvaćeni i razmotreni, komplementarna primena različitih područja ekspertize u analizi rizika, obezbeđivanje da bezbednosni rizici budu adekvatno identifikovani, omogućavanje da se različiti stavovi na odgovarajući način razmotre i uzmu u obzir prilikom evaluacije rizika, unapređivanje odgovarajućih promena u menadžmentu tokom procesa upravljanja rizicima, pridobijanje podrške i odobrenja za plan tretmana, kao i razvijanje odgovarajućeg plana internih i eksternih komunikacija i konsultacija (Hopkin, 2010). Osim toga, uspostavljanje komunikacije i održavanje konsultacija sa zainteresovanim akterima važno je za svaku školu iz razloga što konačni sud o rizicima donose upravo akteri iz zajednice na osnovu sopstvenih percepcija rizika koje mogu varirati usled razlika u njihovim vrednostima, potrebama, pretpostavkama i brigama. Budući da njihova gledišta imaju značajan uticaj na donošenje odluka, neophodno je da se percepcije zainteresovanih aktera identifikuju, zabeleže i uzmu u obzir tokom procesa donošenja odluka, što se postiže upravo komunikacijom i konsultacijama.

UTVRĐIVANJE KONTEKSTA

Utvrdjivanje konteksta, kao prva faza procesa upravljanja rizicima, podrazumeva realizaciju četiri koraka, a to su: 1) utvrđivanje eksternog konteksta; 2) utvrđivanje internog konteksta; 3) utvrđivanje konteksta procesa upravljanja rizicima; 4) razvijanje kriterijuma rizika. Pod internim i eksternim kontekstom podrazumevaju se unutrašnje i spoljašnje okruženje u kojem škola obavlja funkcije i teži da ostvari svoje ciljeve, te je, u okviru prva dva koraka, neophodno detaljno razmotriti i definisati relevantne interne i eksterne parametre koji mogu biti od značaja za uspešno sprovođenje menadžmenta rizicima. Utvrđivanjem konteksta procesa upravljanja rizicima, u trećem koraku, određuju se obim i parametri aktivnosti škole u okviru koje će se ovaj proces sprovođiti, dok se u završnom koraku razvijaju kriterijumi rizika koji predstavljaju polaznu osnovu za aktivnosti narednih faza procesa upravljanja rizicima.

Definisanje eksternog konteksta zasniva se na razmatranju šireg okruženja škole, uz uvažavanje specifičnih detalja zakonskih i regulatornih zahteva, percepcija aktera iz zajednice kao zainteresovanih strana i drugih aspekata rizika specifičnih za obim procesa upravljanja rizicima. Razumevanjem i jasnim utvrđivanjem eksternog konteksta obezbeđuje se da ciljevi i interesi eksternih aktera budu uzeti u obzir prilikom razvijanja kriterijuma rizika. Najšire posmatrano, eksterni kontekst obuhvata: sociokulturno, političko, zakonsko, regulatorno, finansijsko, tehnološko, ekonomsko i prirodno okruženje koje može biti internacionalnog, nacionalnog, regionalnog ili lokalnog karaktera; ključne pokretače i trendove koji imaju uticaj na ciljeve ustanove; kao i percepcije, potrebe i vrednosti ključnih eksternih aktera, uključujući i odnose ustanove sa njima (International Organization for Standardization, 2009).

Interni kontekst čine svi parametri unutar škole koji mogu uticati na način na koji će se upravljati rizicima. Interno okruženje treba razumeti u terminima: organizacione strukture (rukovodstvo, uloge i odgovornosti); sposobnosti (resursi i znanja); formalnih i neformalnih sistema informisanja, tokova prenosa informacija i procesa donošenja odluka; percepcija i vrednosti ključnih internih aktera; procedura, propisa, ciljeva i strategija koje se koriste za ostvarivanje ciljeva; i percepcija, vrednosti, kulture, standarda i modela prihvaćenih u školi (Queensland Department of Education and Training, 2017). Potreba za utvrđivanjem internog konteksta leži u činjenici da se upravljanje rizicima odvija u kontekstu školskih ciljeva, da ciljevi i kriterijumi posebnih projekata ili aktivnosti treba da se razmatraju u svetlu ciljeva ustanove kao celine, te da glavni rizik za pojedine škole jeste neuspeh u ostvarivanju planiranih strategija, projekata ili ciljeva, što utiče na posvećenost, kredibilitet, poverenje i vrednost same škole. Stoga se jasnim utvrđivanjem internog konteksta obezbeđuje da proces upravljanja rizicima bude usklađen sa kulturnim obrascima, procesima, strukturom i ciljevima svake konkretne škole.

Utvrđivanje konteksta procesa upravljanja rizicima podrazumeva određivanje ciljeva, strategija, obima i parametara aktivnosti škole u kojoj će proces upravljanja rizicima biti primenjen. Upravljanje rizicima treba preduzeti sa punim uvažavanjem potrebe opravdanja resursa koji će se koristiti, tako da je neophodno specifikovati potrebne resurse, odgovornosti i autoritete, kao i evidenciju koja će se voditi za ove potrebe. Kontekst procesa upravljanja rizicima varira zavisno od potreba same škole, ali u osnovi obuhvata sledeće: definisanje odgovornosti za proces upravljanja rizicima; utvrđivanje obima, intenziteta i širine aktivnosti upravljanja rizicima koje će se sprovesti; određivanje aktivnosti, procesa, funk-

cija, projekata ili sredstava u terminima vremena i lokacije, kao i njihovih ciljeva i zadataka; definisanje odnosa između procesa upravljanja rizicima i drugih projekata ili aktivnosti u ustanovi; uspostavljanje metodologije procene rizika; definisanje načina na koji će efekti upravljanja rizicima biti evaluirani; identifikovanje i preciziranje odluka koje treba doneti; i određivanje konceptualnog okvira, obima, ciljeva i neophodnih resursa za sprovođenje odgovarajućih studija vezanih za proces upravljanja rizicima (International Organization for Standardization, 2009). Obraćanje pažnje na ove i druge relevantne faktore obezbeđuje da usvojeni pristup upravljanja rizicima bude prilagođen situaciji konkretne škole i specifičnim rizicima koji utiču na ostvarivanje njenih ciljeva.

Poslednji korak u fazi utvrđivanja konteksta odnosi se na razvijanje kriterijuma rizika, odnosno kriterijuma koji će se koristiti kao polazna osnova za ocenu značajnosti rizika. Kriterijumi rizika najčešće reflektuju vrednosti, ciljeve i resurse škole, pri čemu pojedini od njih mogu biti nametnuti od strane ili izvedeni iz zakonskih i regulatornih zahteva, uključujući i posebne zahteve na koje se škola obavezala. Dodatno, kriterijumi rizika mogu uključivati socioekonomske i environmentalističke aspekte, interese i prioritete zainteresovanih aktera iz zajednice, kao i troškove i dobiti koji su u vezi sa upravljanjem rizicima. Prilikom definisanja kriterijuma rizika potrebno je razmotriti sledeće faktore: priroda i vrsta posledica koje se mogu javiti, uključujući i način njihovog merenja; način na koji će verovatnoća javljanja rizika biti definisana; vremenski okvir verovatnoće javljanja rizika i posledica; način na koji će biti određen nivo rizika; nivo na kojem rizik postaje prihvatljiv i podnošljiv; nivo na kojem rizik zahteva tretman; i potreba za uvažavanjem kombinacija višestrukih rizika (International Organization for Standardization, 2009). Kriterijumi rizika treba da budu razvijeni na samom početku procesa upravljanja rizicima, s tim što tokom čitavog procesa oni moraju biti kontinuirano kritički preispitivani i po potrebi revidirani.

PROCENA RIZIKA

Procena rizika, kao druga faza upravljanja rizicima, određuje se kao kompleksan proces identifikacije, analize i evaluacije rizika. Zasniva se na razmatranju i deskripciji četiri značajna elementa rizika, a to su: izvori, događaji, uzroci i posledice. Pod izvorima rizika podrazumevaju se svi elementi koji samostalno ili u kombinaciji imaju unutrašnji potencijal da dovedu do nastanka rizika, događaji obuhvataju pojavu ili promenu određenog spleta okolnosti koje utiču na funkcionisanje ustanove, uzroci rizika su svi oni činioci koji dovode do događaja, dok se posledice rizika odnose na ishode događaja izražene kvalitativno ili kvantitativno kroz gubitak, povredu ili štetu. Procena i deskripcija elemenata rizika, odnosno mogućih izvora, događaja, značajnih uzroka i potencijalnih posledica, odvija se kroz tri koraka, a to su: 1) identifikacija rizika; 2) analiza rizika; 3) evaluacija rizika.

Identifikacija rizika

Identifikacija rizika, kao prvi korak faze procene rizika, podrazumeva proces pronalaženja, prepoznavanja i opisivanja svih rizika, odnosno događaja koji mogu uticati na bezbednost škole i ometati ostvarivanje njenih ciljeva. Prilikom identifikacije rizika, odnosno prepoznavanja i deskripcije potencijalnih rizičnih događaja, treba imati u vidu da jedan događaj može uticati na višestruke ciljeve škole, da se može manifestovati kroz jednu ili više pojava, da se može sastojati iz nečega što se ne dešava (tzv. latentni rizici), kao i da se ponekad može odnositi na ono što se uobičajeno naziva incident ili nesreća (Queensland Department of Education and Training, 2017). Veoma je važno da se procesom identifikacije obuhvati što više potencijalnih rizika, odnosno događaja sa kojima se škola može suočiti, nezavisno od toga da li je njihovo delovanje pod kontrolom ili ne, budući da rizici koji nisu identifikovani u ovom koraku neće biti uključeni u dalje analize. Krajnji ishod procesa identifikacije ogleda se u kreiranju obuhvatne liste rizika zasnovane na onim događajima koji mogu sprečiti, umanjiti ili odložiti ostvarivanje ciljeva konkretne škole.

U cilju otvorene, korektne i nepristrasne identifikacije rizika, odnosno prikupljanja odgovora na pitanja – šta, zašto, kada, gde i kako može da

se desi, neophodno je koristiti sve relevantne i aktuelne informacije o rizicima kojima škola raspolaže, te u proces identifikacije i razmatranja rizika uključiti sve osobe koje imaju odgovarajuća znanja i iskustva za sticanje šireg uvida u moguće bezbednosne rizike. Za ove potrebe moguće je koristiti različite metodološke pristupe koji mogu biti više ili manje strukturirani, pri čemu je u školskoj sredini moguće primeniti tri pristupa (Austega, 2017). Prvi je pristup strukturiranih ciljeva koji podrazumeva prethodno definisanje ciljeva škole u jasnim i konkretnim terminima, a zatim eksplicitno identifikovanje faktora koji mogu uticati na ostvarivanje jednog ili više definisanih ciljeva. U okviru ovog pristupa opravdano je koristiti strukturirane i polustrukturirane intervjuje koji omogućavaju identifikaciju rizika iz različitih perspektiva. Drugi je iskustveni pristup koji se zasniva na popisivanju poznatih rizičnih incidenata, koji su se odigrali u konkretnoj školi ili drugim obrazovno-vaspitnim ustanovama, kao i na razmatranju da li i na koji način eventualno manifestovanje tih incidenata može uticati na konkretnu ustanovu. U ovom pristupu, ukoliko postoje, od pomoći mogu biti liste provere (ček-liste) koje sadrže popis rizika i koje se uobičajeno kreiraju na osnovu rezultata ranijih procena rizika ili dotadašnjeg iskustva škole u suočavanju sa rizicima. Treći je otvoreni ili nestrukturirani pristup koji se ogleda u otvorenom brejnstormingu, tokom kojeg je, kroz grupne diskusije, moguće sačiniti široku listu različitih rizika sa kojima se škola potencijalno može suočiti.

Svaki od ovih pristupa ima svoje prednosti i slabosti, pri čemu neki, više nego drugi, odgovaraju karakteristikama konkretne škole i određenim profilima osoba koje učestvuju u identifikaciji. Budući da ne postoji jedan jedini ispravan pristup, poželjno je kombinovati ih, odnosno izbor konkretnog pristupa, sredstva i tehnike identifikacije rizika uskladiti sa ciljevima i mogućnostima ustanove, konkretnim rizicima sa kojima se ustanova suočava i ličnim profilima osoba koje pružaju informacije o rizicima. Dodatno, za potrebe identifikacije rizika, nezavisno od korišćenog pristupa, moguće je koristiti tehnike SWOT analize, PESTLE analize i analize scenarija (Australian Capital Territory Insurance Authority, 2004). SWOT analizom (procena snaga, slabosti, mogućnosti i pretnji) pruža se mogućnost identifikacije unutrašnjih i spoljašnjih faktora koji povoljno ili nepovoljno utiču na ciljeve ustanove. PESTLE analiza omogućava razumevanje spoljašnjeg okruženja u kojem ustanova funkcioniše i način na koji se opaža njeno delovanje u budućnosti u odnosu na političke, ekonomske, sociokulturne, tehnološke, zakonske i environmentalističke kategorije, dok se analizom scenarija, koji predstavlja izradu posebnih deskriptivnih modela, obezbeđuje predviđanje mogućeg načina delovanja rizika u kratkoročnim i dugoročnim vremenskim okvirima.

Analiza rizika

Analiza rizika, kao drugi korak u fazi procene rizika, obezbeđuje potpunije razumevanje prirode rizika u kontekstu konkretnog okruženja u kojem se rizični događaji mogu javiti. Analizom se obuhvataju svi rizici koji su izdvojeni procesom identifikacije. Svaki pojedinačni rizični događaj potrebno je analizirati u terminima njegovih mogućih izvora, značajnih uzroka, potencijalnih posledica njegovog delovanja i verovatnoće nastajanja tih posledica (International Organization for Standardization, 2009). Pri tome, treba imati u vidu da jedan rizični događaj može biti izazvan različitim uzrocima i imati višestruke posledice, te je neophodno identifikovati i razmotriti sve moguće faktore koji dovode do rizika i sve potencijalne scenarije koji prezentuju negativne posledice koje konkretni događaj može izazvati. Pored toga, treba voditi računa o međuzavisnosti i sadejstvu različitih rizika i njihovih izvora. Korektna identifikacija uzroka i posledica rizika omogućava da se bolje razumeju rizici i minimiziraju pogrešne interpretacije informacija o rizicima, ali i da se oceni adekvatnost postojeće kontrole i dizajniraju aktivnosti efektivnog tretmana rizika.

Svrha analize rizika sastoji se u određivanju nivoa rizika, odnosno stepena ili intenziteta delovanja jednog ili više međusobno povezanih rizika. Nivo rizika predstavlja kombinaciju odnosa između verovatnoće javljanja rizika, sa jedne, i težine ili ozbiljnosti rizika, sa druge strane. Samim tim, da bi se odredio nivo rizika, neophodno je prethodno proceniti verovatnoću i ozbiljnost rizika u aktuelnom okruženju. Verovatnoća rizika odražava relativnu veličinu šanse da se konkretni rizični događaj desi i definiše se, meri ili procenjuje na osnovu subjektivnih ili objektivnih informacija koje su dostupne u vreme procene. Težina ili ozbiljnost rizika zavisi od konkretnih posledica koje mogu nastati usled delovanja identifikovanog rizičnog događaja, a definišu se bilo modelovanjem ishoda rizičnog događaja ili seta događaja na osnovu informacija prikupljenih intervjuisanjem ili anketiranjem relevantnih informanata, bilo ekstrapolacijom eksperimentalnih studija ili dostupnih istraživačkih podataka (Austega, 2017). Posledice mogu biti izražene kvalitativno i kvantitativno, u terminima materijalnih i nematerijalnih ishoda, pri čemu je ponekad, da bi se specifikovale posledice za različita mesta, vremena, grupe ili situacije, potrebno koristiti više od jedne numeričke vrednosti ili deskriptora.

Stepeni ozbiljnosti i verovatnoće rizika najčešće se izražavaju u deskriptivnim terminima na petostepenoj skali – neznatni, nizak, umereni, značajan i kritičan nivo, kada je u pitanju ozbiljnost, odnosno retko, malo

verovatno, moguće, verovatno i gotovo sigurno, kada je reč o verovatnoći javljanja događaja. Izvedene informacije o stepenu ozbiljnosti i verovatnoće javljanja svakog pojedinačnog rizičnog događaja prevode se dalje u odgovarajući nivo rizika. Za te potrebe koristi se matrica za analizu rizika na kojoj se, ukrštanjem podataka o ozbiljnosti i verovatnoći konkretnog rizičnog događaja, može odrediti inherentni i aktuelni nivo rizika. Inherentni ili bazični nivo rizika izračunava se na osnovu kombinacije verovatnoće i najvišeg mogućeg stepena ozbiljnosti posledica, bez uzimanja u obzir uticaja eventualnih opcija tretmana, dok se pri utvrđivanju aktuelnog ili kontrolisanog nivoa rizika, koji je od značaja za naredne faze procesa upravljanja rizicima, uvažava nivo adekvatnosti i efektivnosti postojećih mera za modifikaciju rizika, te se stepen ozbiljnosti određuje u kontekstu primenjenih mera kontrole rizika. Pri tome, pod kontrolom rizika podrazumevaju se svi mehanizmi ustanove (proces, procedure, pravila i strategije) koji su dizajnirani da modifikuju nivo rizika, i to redukcijom verovatnoće javljanja rizika ili ublažavanjem negativnih posledica, ukoliko su se konkretni rizici već ispoljili.

Korišćenjem matrice forme 5x5 mogu se odrediti četiri nivoa rizika – nizak, umereni, visok i ekstreman, pri čemu svaki nivo rizika ukazuje na potrebu i opravdanost primene različitih opcija kontrole. Drugim rečima, utvrđivanjem nivoa rizika svakog pojedinačnog događaja obezbeđuju se informacije neophodne za dalju evaluaciju rizika, odnosno donošenje odluke da li je rizike potrebno tretirati i koje se strategije i metode tretmana pokazuju najprikkladnijima. Pri tome, analiza rizika mora biti konzistentna sa postavljenim kriterijumima rizika, ali se može preduzimati sa različitim stepenom preciznosti, zavisno od tipa identifikovanih rizika, dostupnih podataka i resursa, ali i svrhe u koje će se ishodi procene rizika koristiti. Mogu se koristiti i matrice forme 3x3, u kojima se stepeni verovatnoće i ozbiljnosti rizika izražavaju na trostepenoj skali (nizak, umereni i visok nivo), te se njihovom kombinacijom utvrđuje nivo rizika koji se kreće u rasponu od niskog, umerenog do visokog nivoa. Osim toga, budući da analiza može biti kvalitativna, kvantitativna ili kombinovana, u praksi se često prvo koristi kvalitativna analiza da bi se otkrili glavni rizici i utvrdili opšti indikatori o nivou rizika, a zatim, kada je to moguće i prikladno, preduzimaju se kvantitativne i specifičnije analize rizika (Pricewaterhouse Coopers, 2008).

Evaluacija rizika

Evaluacija rizika, kao treći i završni korak faze procene rizika, obuhvata poređenje nivoa rizika, utvrđenog tokom procesa analize, sa kriterijumima rizika ustanovljenim prilikom razmatranja konteksta. Svrha evaluacije rizika ogleda se u donošenju formalne odluke o prioritetnim rizicima koji zahtevaju tretman. Prioritizacija potrebe za tretmanom zasniva se na razmatranju tolerancije svakog pojedinačnog rizika, odnosno sagledavanju spremnosti škole da, sa primenom tretmana ili bez njegove primene, podnese uticaje rizika na ostvarivanje sopstvenih ciljeva. Na taj način vrši se selekcija rizika koji su prihvatljivi ili podnošljivi, odnosno čije uticaje škola može da podnese bez primene tretmana, i onih rizika koje treba tretirati, odnosno koji zahtevaju dalji tretman u smislu unapređenja postojećih ili razvijanja i primene novih mera kontrole. Ukoliko je nivo rizika nizak ili umeren, nije nužno vršiti dalje procene, ali je neophodno pratiti rizik. Uobičajeno, rizikom može upravljati sama ustanova, bez stručne pomoći u planiranju i primeni tretmana. Niskim nivoom rizika moguće je upravljati korišćenjem rutinskih procedura na nivou škole, dok je za umerene nivoe rizika potrebno preduzeti i nadgledati evaluaciju mera kontrole. Ukoliko je nivo rizika visok, neophodno je preduzeti dalje procene, uključujući evaluaciju kontrole, a poželjno je uspostaviti komunikaciju sa stručnjacima za potrebe razvijanja plana potencijalnog tretmana rizika. Ekstremni nivo rizika zahteva preduzimanje neposrednih akcija tretmana rizika, uz obavezno angažovanje stručnjaka za planiranje i primenu mera tretmana.

Prilikom razmatranja tolerancije rizika u obzir se uzima aktuelni, kontrolisani, ili „tretirani“ nivo rizika. Rizici čiji je aktuelni nivo ocenjen kao nizak ili umeren smatraju se prihvatljivim i njima se može upravljati lokalno, na nivou ustanove, dok rizici sa visokim ili ekstremnim kontrolisanim nivoom zahtevaju specifičan tretman i angažovanje stručnjaka za planiranje i implementaciju mera tretmana (Queensland Department of Education and Training, 2017). Osim toga, u pojedinim situacijama moguće je doneti odluku da se sprovedu dodatne analize ili da se rizici ne tretiraju ni na jedan drugi način osim održavanja postojeće kontrole rizika, odnosno postojećih mehanizama modifikacije rizika. U svim slučajevima, odluke koje se donose moraju biti usaglašene sa definisanim kriterijumima rizika i tzv. apetitom rizika, odnosno ukupnom količinom ili sumom rizika koju je škola spremna da prihvati, toleriše ili da joj bude izložena u bilo kom vremenskom trenutku.

TRETMAN RIZIKA

Tretman rizika, kao treća faza upravljanja rizicima, podrazumeva proces selekcije i implementacije jedne ili više opcija tretmana, odnosno mera, strategija ili mehanizama modifikacije rizika. Pri tome, treba imati na umu da postojeći mehanizmi modifikacije rizika, koji se aktuelno primenjuju u školu, predstavljaju deo kontrole, a ne tretmana rizika, dok se isključivo dodatni mehanizmi kojima se deluje na modifikaciju rezidualnih rizika smatraju tretmanom. Pod rezidualnim rizikom, koji se obuhvata apetitom rizika škole, podrazumeva se nivo ili rizik koji ostaje nakon svih isplativih akcija koje su preuzete da bi se ublažio uticaj, verovatnoća javljanja ili posledice specifičnog rizika ili grupe rizika. Samim tim, tretmanom se obuhvataju isključivo netolerantni rizici, odnosno rizici čiji je kontrolisani nivo, uprkos postojećim mehanizmima kontrole, ocenjen kao neprihvatljiv ili nepodnošljiv.

Razlozi postojanja netolerantnog nivoa rezidualnog rizika utvrđuju se stalnim monitoringom i merenjem efektivnosti kontrole, odnosno utvrđivanjem obima u kome postojeće mere kontrole adekvatno i uspešno modifikuju inherentni nivo rizika. Može se desiti da kontrola ne ostvaruje pretpostavljene i željene efekte modifikacije rizika, te da propusti u kontroli ili neefektivna kontrola vode ka istim ishodima kao da kontrole uopšte i nema. Korišćenjem seta deskriptivnih indikatora koji su usmereni na dizajn i primenu kontrole moguće je analizirati efektivnost mera kontrole i oceniti postojeću kontrolu rizika kao zadovoljavajuću (mere kontrole deluju na rizik i konzistentno se primenjuju; kontrola je efektivna i pouzdana), nezadovoljavajuću (mere kontrole su uglavnom neefikasne i ne modifikuju rizik; postoje značajni propusti i nedostaci u kontroli; slab dizajn kontrole zahteva neposredne akcije) ili njene efekte prihvatiti sa rezervom (mere kontrole su delimično efektivne; kontrola zahteva monitoring i eventualno redizajniranje) (Queensland Department of Education and Training, 2017). Ukoliko kontrola nije na zadovoljavajućem nivou, potrebno je planirati i sprovesti tretman kojim bi se unapredile postojeće mere kontrole ili razvile nove mere kojima je moguće modifikovati rizik i redukovati nivo rezidualnog rizika u granice prihvatljivog ili tolerantnog

rizika. Pri tome, tretman rizika treba da obuhvati cikličan proces procene efekata primenjenih mera kako bi se moglo utvrditi da li je nivo rezidualnog rizika, nakon primene mera tretmana, tolerantan ili ne. Ukoliko nivo nije tolerantan, potrebno je dizajnirati nove opcije tretmana rizika i procenjivati njihove efekte sve dok se rezidualni rizik ne redukuje na toleranтни ili najniži mogući nivo koji je usaglašen sa postavljenim kriterijumima rizika ustanove.

Proces tretmana rizika realizuje se kroz četiri koraka: 1) identifikovanje opcija za tretiranje rizika; 2) procena i selekcija najadekvatnijih opcija; 3) pripremanje plana tretmana rizika; 4) neposredna implementacija plana tretmana.

Opcije tretmana rizika obuhvataju širok spektar dostupnih mera, strategija ili mehanizama modifikacije rizika, koji se mogu grupisati u sledeće kategorije: izbegavanje rizika; redukovanje verovatnoće javljanja rizika; redukovanje posledica rizika; preuzimanje rizika; deljenje rizika; i zadržavanje rizika (International Organization for Standardization, 2009). Izbegavanje rizika ogleda se u donošenju odluke da se, ukoliko je to izvodljivo i opravdano, ne započne ili ne nastavi sa aktivnostima koje dovode do rizika. Redukovanje verovatnoće javljanja rizika odvija se putem primene preventivnih mera, revidiranjem i uskađivanjem programa, supervizijom, testiranjem, donošenjem pravila i procedura, treningom osoblja i uspostavljanjem tehničke kontrole. Redukovanje posledica rizika obuhvata planove oporavka od elementarnih nepogoda i drugih kriznih situacija, procedure za postupanje u hitnim situacijama, iznenadna planiranja shodno nastaloj situaciji, kao i trening osoblja. Preuzimanje rizika opravdano je u situacijama kada je verovatnoća da se javi rizični događaj veoma retka tako da nije isplativo koristiti resurse za njegovo tretiranje ili kada su posledice do te mere neznatne da je moguće suočiti se sa njima, ukoliko i kada do njih dođe. Deljenje rizika podrazumeva redukovanje rizika putem prenošenja netolerantnog nivoa rizika na drugu, najčešće ugovornu, stranu, pri čemu rezidualni rizik postaje tolerantan za upravljanje od strane ustanove. Konačno, zadržavanje rizika je opcija koja se ogleda u donošenju eksplicitne odluke da se rizik toleriše uz kontinuirani monitoring i jasan plan upravljanja posledicama ukoliko dođe do ispoljavanja rizika.

Opcije tretmana nisu nužno međusobno isključive niti su prikladne i moguće u svim situacijama, te je prilikom procene njihove podobnosti i izbora onih koje su najprimerenije konkretnim rizicima potrebno razmotriti ih u terminima njihove praktične izvodljivosti, troškova primene i potencijalne koristi. Ukoliko su izabrane opcije tretmana izvodljive i troš-

kovi uravnoteženi sa očekivanim efektima, neophodno je dodatno uzeti u obzir zakonske i regulatorne zahteve, socijalnu odgovornost i zaštitu prirodnog okruženja. U pojedinim situacijama poželjno je sagledati percepcije i vrednosti aktera uz zajednice, budući da oni mogu biti nakloniji pojedinim opcijama tretmana. Osim toga, važno je razmotriti mogućnost pojave sekundarnih rizika usled primene tretmana, te identifikovati njihovu vezu sa originalnim rizikom, proceniti ih, pratiti i preispitivati, a samo tretiranje inkorporirati u plan tretmana postojećih rizika (Queensland Department of Education and Training, 2017). Konačno, ukoliko su resursi za tretman rizika ograničeni, neophodno je planom tretmana jasno identifikovati redosled prioriteta prema kojem će tretmani individualnih rizika biti implementirani.

Svrha plana tretmana rizika jeste da dokumentuje način na koji će izabrane opcije tretmana biti implementirane. Plan tretmana treba da obuhvati sledeće informacije: ciljevi i rizici na koje se plan odnosi; kontrolisani nivo rizika i ciljani nivo treba da se dostigne tretmanom; osobe koje su odgovorne za odobravanje i sprovođenje plana; predložene akcije; zahtevi u pogledu resursa; mere postignuća i ograničenja; zahtevi u vezi sa izveštavanjem i monitoringom; strategije za evaluaciju uspešnosti plana; i raspored i dinamika realizacije (International Organization for Standardization, 2009). Osim toga, plan tretmana treba da bude preispitivan i evaluiran kako bi se obezbedila efektivnost predloženih opcija tretmana.

MONITORING I PREISPITIVANJE

Monitoring i preispitivanje su procesi kojima se direktno obezbeđuje proaktivan i dinamički pristup upravljanju rizicima. Monitoringom, pod kojim se podrazumeva kontinuirano proveravanje, nadziranje, kritičko posmatranje ili određivanje statusa rizika, moguće je blagovremeno identifikovati pojave novih rizika ili bilo kakve promene u postojećim rizicima, dok se preispitivanjem može odrediti podobnost, adekvatnost i efektivnost mera kontrole i tretmana rizika u ostvarivanju postavljenih ciljeva. Procesima monitoringa i preispitivanja treba obuhvatiti sve aspekte upravljanja rizicima u cilju: identifikacije nastajanja novih rizika; otkrivanja promena u eksternom i internom kontekstu, uključujući promene u samim rizicima koje mogu zahtevati reviziju prioriteta i tretmana rizika;

obezbeđivanja efektivnosti dizajna i primene mera kontrole i tretmana rizika; i analiziranja i učenja pouka iz događaja, promena i trendova (International Organization for Standardization, 2009). Drugim rečima, ovim procesima održava se aktuelnost uvida u status rizika i obezbeđuje identifikacija promena u zahtevanom, odnosno očekivanom nivou učinka.

Monitoring i preispitivanje mogu da se sprovedu na redovnoj bazi, periodično ili situaciono, pri čemu, nezavisno od frekventnosti provere i nadzora, oba aspekta treba da budu planirana, uz jasno definisanu podelu odgovornosti za njihovu realizaciju. Dodatno, rezultati procesa monitoringa i preispitivanja treba da budu beleženi i, po potrebi, interno ili eksterno saopštavani ključnim akterima iz zajednice u cilju donošenja odluke o toleranciji rizika i potrebi revidiranja konceptualnog okvira upravljanja rizicima.

Sve aktivnosti procesa upravljanja rizicima, od komunikacije i konsultacija do monitoringa i preispitivanja, treba da budu praćene i beležene u odgovarajuće evidencije ili registre rizika. Prilikom donošenja odluka o kreiranju registara treba uzeti u obzir sledeće: korist ponovne upotrebe informacija za potrebe upravljanja rizicima; troškove kreiranja, vođenja i održavanja evidencija; zakonske, regulatorne i operativne potrebe za evidencijom; način pristupa, preuzimanja i skladištenja informacija; period čuvanja evidencija; i osetljivost informacija sadržanih u registrima (International Organization for Standardization, 2009). Svrha evidencija, sa jasnim pokazateljima statusa rizika, ogleda se u obezbeđivanju temelja za unapređivanje mera kontrole i tretmana, ali i uspostavljanju održivog i dinamičkog procesa upravljanja rizicima, što je u osnovi cilj svake škole.

EFEKTIVNI PROGRAMI

Principi efektivnih programa

Katalog programa

PRINCIPI EFEKTIVNIH PROGRAMA

Tokom poslednje dve decenije, u okviru različitih pristupa usmerenih na unapređivanje kvaliteta školske klime razvijani su brojni programski modaliteti zasnovani na rezultatima procene aktuelnih potreba i raspoloživih resursa škola. Postojanje mnoštva raznovrsnih programa usmerenih na unapređenje različitih dimenzija školske klime vremenom je očekivano otvorilo pitanje potvrde njihove efektivnosti. Činjenica da su programi postavljeni na naučnim saznanjima teorijskog ili empirijskog karaktera i da ostvaruju pozitivne uticaje na pojedince, porodice, škole ili zajednice jeste preduslov njihove efektivnosti, ali ne i dovoljna potvrda. Da bi se programi smatrali efektivnim, neophodno je ne samo da su naučno zasnovani već i da su evaluirani u studijama eksperimentalnog ili kvaziekperimentalnog dizajna. Dodatno, pored rezultata rigoroznih evaluacija koji potvrđuju efekte programa, potrebno je da same evaluacije budu predmet kritičke analize i recenzije od strane nezavisnih eksperata, a ne samo od osoba koje su razvile ili evaluirale program, kako bi se na taj način proverile evaluacione metode i potvrdili zaključci o efektima programa. Nakon obezbeđivanja dovoljno empirijskih potvrda o efektivnosti programa, autori se uobičajeno opredeljuju da prijave program državnim institucijama ili priznatim istraživačkim organizacijama na razmatranje. Ove ustanove su dalje u mogućnosti da, na osnovu procene ispunjenosti specifičnih kriterijuma i standarda efektivnosti, uvrste program u zvanične liste, registre ili baze efektivnih programa. Sticanjem „odobrenja“ ili „sertifikata“ program postaje zvanično akreditovan kao naučno zasnovan program za koga je potvrđeno da zadovoljava određene standarde i kriterijume efektivnosti (Popović Čitić, 2013).

Da bi naučno zasnovani programi (engl. research-based programs) bili ocenjeni kao potvrđeno efektivni ili „na dokazima bazirani“ programi (engl. evidence-based programs), potrebno je da ispune četiri uslo-

va, a to su: 1) da evaluaciona istraživanja pokazuju da program dovodi do očekivanih pozitivnih rezultata; 2) da se rezultati mogu pripisati samom programu, a ne drugim spoljnim faktorima ili događajima; 3) da su evaluacije anonimno recenzirane od strane eksperata iz oblasti; i 4) da je program akreditovan od strane državnih institucija ili priznatih istraživačkih organizacija i uključen u liste efektivnih programa (Cooney et al., 2007). U skladu sa tim, svi potvrđeno efektivni programi jesu naučno zasnovani, odnosno bazirani su na naučno-istraživačkim saznanjima, ali svi naučno zasnovani programi nisu istovremeno i potvrđeno efektivni programi. Drugim rečima, bez postojanja snažnih dokaza o efektivnosti, naučno zasnovani programi ne mogu se smatrati potvrđeno efektivnim ili „na dokazima baziranim“.

Kako bi se omogućilo da što veći broj naučno zasnovanih programa ispuni visoke zahteve postavljene strogim kriterijumima efektivnosti, tokom poslednje decenije evidentni su značajni naponi naučnika da izdvoje komponente efektivnih programa koje se mogu smatrati odgovornim za njihove pozitivne uticaje. Ove zajedničke karakteristike efektivnih programa, koje se u osnovi odnose na strukturu, sadržaj i način njihove primene, uobičajeno se u literaturi nazivaju „principima“ (Nation et al., 2003; Small et al., 2009), „aktivnim sastojcima“ (Reynolds, 1998) ili „najboljom praksom“ (Bond, Hauf, 2004). Poznavanjem ovih principa obezbeđuje se opšti okvir i direktne smernice u procesu unapređivanja postojećih i dizajniranja novih programa koji pretenduju da budu ocenjeni kao efektivni.

Na osnovu analize naučnih publikacija u kojima se razmatraju karakteristike efektivnih programa (npr. Bond, Hauf, 2004; Borkowski et al., 2006; Caspe, Lopez, 2006; Durlak, 2003; Kumpfer, Alvarado, 2003; Nation et al., 2003; Small et al., 2009; Weissberg et al., 2003), sumirana je lista od 11 principa efektivnosti programa koji se mogu smatrati opšteprihvaćenim. Principi su organizovani u četiri kategorije, i to: 1) principi koji se odnose na dizajn i sadržaj programa; 2) principi koji se tiču relevantnosti programa; 3) principi vezani za implementaciju programa; i 4) principi koji su usmereni na procenu i osiguranje kvaliteta programa. Ovi principi odražavaju karakteristike programa čija je efektivnost potvrđena, te predstavljaju bazične smernice za sve naučnike, istraživače i praktičare koji se bave planiranjem i primenom programa. Razumevanje principa efektivnih programa i njihovo korišćenje u cilju unapređenja postojećih i dizajniranja novih programa direktno je u funkciji razvijanja uspešne prakse unapređivanja kvaliteta školske klime.

DIZAJN I SADRŽAJ PROGRAMA

Prva kategorija principa, usmerena na dizajn i sadržaj programa, obuhvata sastavne programske komponente, kao što su aktivnosti koje se primenjuju, veštine koje se uče i znanje koje se prenosi, kao i način na koji su ove aktivnosti i sadržaji međusobno povezani. U okviru ove kategorije izdvajaju se četiri principa, a to su: princip teorijske zasnovanosti, princip dovoljne doze i intenziteta, princip razvojne primerenosti i princip pravovremenosti.

Princip teorijske zasnovanosti podrazumeva da program treba da bude utemeljen na empirijski potvrđenim teorijskim modelima. Poštovanje ovog principa nalaže da strukturne komponente programa, odnosno njegovi sadržaji, intervencije i aktivnosti, budu bazirani na postavkama adekvatno uspostavljenih i empirijski proverenih teorija (Bond, Hauf, 2004; Borkowski et al., 2006). Na taj način, teorije postaju vodič u procesu razvijanja, procene i unapređivanja programa. Osim toga, teorijska zasnovanost podrazumeva i da program poseduje dobro izvedenu i logičku programsku teoriju koja opisuje način na koji su aktivnosti programa povezane sa jasno definisanim i realno ostvarivim kratkoročnim i dugoročnim ishodima (Sussman, Sussman, 2001). Programska teorija ili teorija promene često se predstavlja logičkim modelom koji prikazuje pretpostavljenu povezanost između aktivnosti i željenih ishoda, odnosno način na koji se pretpostavlja da će programske aktivnosti voditi ka očekivanim ciljevima. Pretpostavke o dejstvu programa, izražene kroz teoriju promene, treba da imaju uobičajenu formu ako–onda, što podrazumeva postojanje kauzalnog odnosa između onoga što se radi u programu i očekivanih rezultata. Idealno, teorija promene nije rezultat samo intuitivne logike, već se bazira na empirijskim dokazima koji potvrđuju da predviđene aktivnosti programa mogu biti efektivne u ostvarivanju željenih promena kod ciljane populacije (Sussman, Wills, 2001).

Princip dovoljne doze i intenziteta nalaže da učesnici programa treba da budu izloženi programskim intervencijama i aktivnostima u meri koja je dovoljna za postizanje trajnih pozitivnih promena. Drugim rečima, programske aktivnosti treba da se primenjuju u dozi i intenzitetu koji su dovoljni ne samo za jednostavno postizanje promena već i za ostvarivanje promena koje su održive tokom vremena. Doza i intenzitet programa

uobičajeno se operacionalizuju u terminima broja i frekvencije kontakata, trajanja celokupnog programa, intenziteta i kompleksnosti programskih aktivnosti i nivoa angažovanja učesnika (Small, Huser, 2010). Adekvatnost doze i intenziteta uslovljena je karakteristikama ciljne populacije, što znači da su potrebna doza i intenzitet programa odraz ozbiljnosti problema na koji se deluje ili obima promene koja se želi postići (Borkowski et al., 2006). Uopšteno, što je problem na koji se deluje ozbiljniji i postojaniji, potrebna su veća doza i intenzitet programskih aktivnosti. Na primer, univerzalni programi usmereni na populaciju niskog rizika uobičajeno su kraćeg trajanja, dok su programi namenjeni visoko rizičnoj populaciji intenzivniji, uključuju više sesija i sprovode se u dužem vremenskom periodu. Osim toga, efektivni programi često sadrže dodatne ili prateće sesije kojima se, putem osnaživanja znanja, veština i ponašanja koja mogu slabiti tokom vremena, omogućava održavanje postignutih promena.

Princip obuhvatnosti podrazumeva da programske aktivnosti treba da deluju u svim životnim područjima u kojima rizični i protektivni faktori egzistiraju. Princip se bazira na činjenici da je narušavanje školske klime povezano sa prisustvom višestrukih faktora rizika na individualnom, porodičnom, školskom i nivou lokalne zajednice (Small, Memmo, 2004), odnosno da prisustvo multiplih protektivnih faktora stoji u vezi sa unapređenjem pozitivne klime (Benson et al., 1998). Programi koji sadrže više komponenata usmerenih na rizične i protektivne faktore iz različitih domena (tzv. multikomponentni programi) uobičajeno su efektivniji od programa koji deluju na faktore iz samo jednog životnog područja (tzv. unikomponentni programi). Obuhvatnost, u smislu pokrivenosti faktora iz različitih domena, može se postići i povezivanjem konkretnog programa sa drugim programima koji su namenjeni istoj ciljnoj populaciji, ali su usmereni na faktore iz drugih područja (Small et al., 2009). Dodatno, obuhvatnost se može ogledati i u istovremenom delovanju na više procesa koji su u vezi sa željenim ishodima (npr. uvođenje sistema vršnjačke podrške za učenike koji su žrtva bulinga uz istovremenu primenu aktivnosti osnaživanja žrtava) ili u uključivanju više grupa različitih učesnika (npr. programi u kojima aktivno učestvuju i deca i roditelji) (Kumpfer, Alvarado, 2003). Uopšteno, program se može smatrati obuhvatnim ukoliko deluje na najvažnija životna područja, faktore, osobe i procese za koje se zna da su povezani sa ishodima koji se žele postići.

Princip aktivnog angažovanja nalaže da se u programu koriste tehnike aktivnog učenja koje pružaju mogućnost učesnicima da uče, vežbaju i primenjuju nove veštine i ponašanja, a ne samo da budu pasivni primaoci

informacija (Casper, Lopez, 2006). Prosto prezentovanje informacija, u vidu predavanja, brošura ili kompjuterskih programa, često nije dovoljno za kreiranje i održavanje trajnih efekata, odnosno razvijanje navika i ponašanja koji će opstati kod učesnika tokom vremena. Korišćenjem raznovrsnih metoda učenja koje podrazumevaju aktivno uključivanje učesnika u programske aktivnosti obezbeđuje se veća efektivnost programa (Small, Huser, 2010).

RELEVANTNOST PROGRAMA

Druga kategorija principa, usmerena na relevantnost programa, podrazumeva usklađenost programskih aktivnosti sa karakteristikama i potrebama ciljne populacije. Sve programske aktivnosti treba da bude dizajnirane sa namerom da reflektuju i odgovore na karakteristike i potrebe ciljne populacije, što znači da treba da budu prilagođene određenom problemu, razvojnoj fazi, životnoj tranziciji i kulturnim iskustvima koji odlikuju konkretnu populaciju kojoj je program namenjen. U ovoj kategoriji izdvojena su tri principa efektivnih programa, a to su: princip razvojne primerenosti, princip pravovremenosti i princip sociokulturne relevantnosti.

Princip razvojne primerenosti zahteva da programske aktivnosti budu kreirane za određeni uzrast ili razvojnu fazu u kojoj se ciljna populacija nalazi. Umesto nastojanja da se obuhvati najširi mogući auditorijum, programske aktivnosti treba dizajnirati tako da odgovore na razvojne razlike koje često karakterišu decu i mlade, čak i neznatno različitog uzrasta (Durlak, 2003; Weissberg et al., 2003). Imperativ je da se program primeni pravovremeno: niti previše rano niti suviše kasno (Nation et al., 2003). Na primer, programi univerzalnog nivoa delovanja usmereni na sprečavanje ili odlaganje nastajanja određenog ponašanja treba da se primene pre nego što je očekivano da se konkretno ponašanje ispolji. Programi koji intervenišu suviše kasno (npr. kada je vrlo verovatno da su mladi već počeli da eksperimentišu sa alkoholom ili drogama) ili previše rano (npr. kada mladi još uvek imaju negativne stavove prema upotrebi alkohola ili droga) nailaze na ozbiljne prepreke u postizanju željenih ishoda.

Princip pravovremenosti podrazumeva da program treba da se implementira onda kada je ciljna populacija najprijemčivija za promene (Durlak, 2003). Periodi prolaska kroz važne tranzicije (npr. razvod roditelja, pre-

lazak iz osnovne u srednju školu) ili vreme kada problem prvi put postane očigledan i vidljiv (npr. problematično ponašanje u školi, prvi sukob sa zakonom) čine potencijalne učesnike spremnijim da prihvate programske aktivnosti, odnosno nauče nove veštine i prilagode svoja ponašanja. Da bi se obezbedila pravovremenost, odnosno regrutovali učesnici u vreme koje je najpogodnije za promene, poželjno je ostvariti saradnju između institucija i organizacija koje dolaze u kontakt sa eventualnim korisnicima programa (npr. ustanove socijalne zaštite, zdravstvene ustanove, obrazovno-vaspitne ustanove, policija).

Princip sociokulturne relevantnosti nalaže da svi aspekti programa treba da uvažavaju kulturnu praksu i tradiciju ciljne populacije. Da bi programi bili sociokulturno senzitivni, potrebno je da reflektuju ključne socijalne i kulturne karakteristike korisnika. Ove karakteristike determinisane su faktorima koji se odnose na rasno i etničko poreklo, dužinu prebivališta na određenom području, socioekonomski status, geografske okolnosti (urbana sredina, predgrađe, ruralna sredina), nivo obrazovnog postignuća, religijsku pripadnost i, kada su pitanju skoriji imigranti, stepen njihove akulturacije (Miranda et al., 2005). Obim u kome su sadržaji programa relevantni za kulturna iskustva i život ciljne populacije direktno se odražava na regrutovanje i nivo zadržavanja učesnika u programu, a ponekad i na ukupnu efektivnost programskih intervencija i aktivnosti (O'Connor et al., 2007). Pored toga, osobe koje sprovode programske aktivnosti treba da se osećaju prijatno u radu sa određenom grupom i da razumeju i cene njihovu kulturu (Small, Huser, 2010).

IMPLEMENTACIJA PROGRAMA

Treća kategorija principa, koja se odnosi na implementaciju programa, zasniva se na činjenici da efektivnost programa ne zavisi samo od sadržaja koji se primenjuje već i od načina na koji se taj sadržaj implementira. Osnovni zahtev je da program treba primeniti sa najvišim mogućim kvalitetom, pri čemu kvalitet primene programa odražava način na koji programsko osoblje sprovodi program (Mihalic, 2004). U okviru ove kategorije izdvojena su dva principa koja direktno utiču na kvalitet primene programa, a to su: princip kvalifikovanosti i posvećenosti osoblja i princip podsticanja dobrih odnosa.

Princip kvalifikovanosti i posvećenosti osoblja nalaže da programske aktivnosti budu sprovedene od strane osoba koje poseduju odgovarajuće kvalifikacije i lično podržavaju primenu programa. Iskustvo, samopouzdanje, obučenost i posvećenost realizatora u direktnoj je vezi sa efektivnošću programa (Mihalic et al., 2004). Osoblje angažovano na realizaciji potvrđeno efektivnih programa sposobno je da ostvari bliskost sa učesnicima, pridobije njihovo poverenje, uspostavi dobre odnose i održi objektivan i neosuđivački stav (Daro, 2000). Dodatno, veće dejstvo programa i viša stopa zadržavanja učesnika postiže se onda kada se ne praktikuju promene realizatora, odnosno kada su isti članovi osoblja prisutni tokom celog trajanja programa (Borkowski et al., 2006). Konačno, osoblje treba da deli istu viziju sa rukovodiocima i koordinatorima programa, koji, u cilju unapređivanja posvećenosti osoblja, treba da obezbede kontinuiranu obuku, podršku, superviziju i adekvatno priznanje za sve realizatore programa (Small, Huser, 2010).

Princip podsticanja dobrih odnosa podrazumeva da program treba da neguje i jača odnose poverenja i sigurnosti između učesnika i programskog osoblja (Nation et al., 2003). Pozitivne promene u ponašanju dešavaju se najčešće u kontekstu podržavajućih odnosa, pa je, zarad postizanja efekata programa, potrebno razvijati odnose u kojima učesnici osećaju da mogu otvoreno razgovarati i verovati osoblju programa. Pri tome, od velike važnosti za izgrađivanje pozitivnih odnosa između programskog osoblja i učesnika jeste održavanje kontinuiteta osoblja, odnosno minimiziranje promena realizatora programskih aktivnosti. Osim toga, kod programa koji se sprovode na nivou grupe značajnu ulogu imaju i odnosi između samih učesnika. Dobri međusobni odnosi u kojima se vrednuje osećanje zajedništva direktno podstiču zadržavanje učesnika u programu (Small, Huser, 2010). Dodatno, odnosi uspostavljeni u programu mogu doprineti održavanju efekata programa tokom vremena, budući da učesnici, kroz međusobne interakcije, osnažuju programske poruke i ponašanja (Horton, 2003). Iz tog razloga, veoma je važno omogućiti učesnicima da se za vreme trajanja programa međusobno što bolje upoznaju.

PROCENA I OSIGURANJE KVALITETA PROGRAMA

Poslednja kategorija principa, vezana za procenu i osiguranje kvaliteta programa, bavi se programskom dokumentacijom i evaluacijom. Programska dokumentacija obuhvata posedovanje pisanog zapisa o tome kako se program aktuelno primenjuje i šta se njime namerava ostvariti, dok se pod procenom programa podrazumeva sprovođenje različitih oblika evaluacije koji su ključni kako za razvoj i unapređenje programa, tako i za dokumentovanje njegove ukupne efektivnosti. U okviru ove kategorije izdvojena su dva principa, a to su: princip dobre dokumentovanosti i princip kontinuirane evaluacije i unapređivanja.

Princip dobre dokumentovanosti, iako često nije eksplicitno istican u literaturi, počiva na činjenici da je dokumentovanje onoga što se dešava u programu od ključnog značaja za razumevanje i održavanje efektivnosti programa. Iako se važnost dokumentovanja programa može činiti sama po sebi očiglednom, u praksi se neretko dešava da program zaista poznaju i razumeju samo one osobe koje su odgovorne za njegovu implementaciju (Small et al., 2009). Kada program nije dobro dokumentovan, veoma je teško drugima da ga implementiraju ili konzistentno repliciraju. Povrh toga, postaje gotovo nemoguće da se održi originalni dizajn primene programa i razume koje su komponente odgovorne za eventualne pozitivne ishode kod učesnika. Iz ovih razloga, potrebno je dokumentovati sve detalje programa, kao što su specifični ciljevi, programske komponente, svrha i opis svih aktivnosti i sesija, uputstva i smernice za implementaciju programa i slično. Dobro dokumentovanje programa povećava verovatnoću da će se programske aktivnosti sprovesti na način na koji je to planirano i olakšava drugima da ga implementiraju, repliciraju ili evaluiraju. Osim toga, dokumentovanjem programa pruža se mogućnost programskom osoblju da bolje razumeju sadržaj, relevantnost i kvalitet programa koji će neposredno primenjivati.

Princip kontinuirane evaluacije i unapređivanja nalaže da osoblje i rukovodioci programa, osim jednostavnog dokumentovanja programskih aktivnosti, budu posvećeni monitoringu i evaluaciji programa (Nation et al., 2003; Weissberg et al., 2003). Evaluacija je osnovno sredstvo za proce-

nu koliko dobro je program implementiran i na koje način ga je moguće unapređivati (evaluacija procesa), odnosno da li je program ostvario željene efekte na učesnike i u kojoj meri su efekti održivi tokom vremena (evaluacija efekata). Evaluacija procesa, koja uvek prethodi evaluaciji efekata, može se odnositi na procenu kvaliteta programa, identifikovanje problematičnih područja, praćenje implementacije ili na izvođenje smernica za unapređivanje programa. Ukoliko je evaluacija procesa sistematski dokumentovana, osoblje programa će moći znatno bolje da identifikuje područja za dalje unapređivanje i da planira potrebne modifikacije (Small et al., 2009). Pored evaluacije procesa, neophodno je da program, ukoliko pretenduje da bude ocenjen kao efektivan, prođe i rigoroznu evaluaciju efekata. Pre preduzimanja takve evaluacije (eksperimentalnog ili kvaziekperimentalnog dizajna) nužno je izvesno vreme posvetiti dokumentovanju, proceni i unapređivanju funkcionisanja programa. Većina efektivnih programa, ako ne i svi, prošli su ovaj proces evaluacije i unapređivanja, ne samo zato što eventualne sponzorske organizacije najčešće žele da znaju da li je evaluacija efekata vredna uloženog vremena i resursa koje zahteva, nego i zato što postoji opasnost preranog zaključivanja da program ne deluje (Small, Huser, 2010). Stoga se, kada je u pitanju pravo vreme za sprovođenje sumativne evaluacije, ističe da „program ne treba evaluirati sve dok na njega ne budemo ponosni“ (Campbell, 1987: 347).

KATALOG PROGRAMA

Generalni zaključci niza metaanalitičkih studija, realizovanih tokom poslednje decenije na svetskoj sceni, eksplicitno su ukazali na postojanje značajnih razlika u efektivnosti programa usmerenih na unapređenje međuvršnjačkih odnosa, ponašanje učenika i kvalitet školske klime. Uvažavanje te činjenice iniciralo je potrebu za identifikovanjem standarda i kriterijuma selekcije efektivnih programa koji dosledno u različitim sredinama ostvaruju pozitivne ishode. Kao rezultat tih nastojanja, od strane različitih organizacija i institucija, razvijeni su validni kriterijumi za procenu efektivnosti programa na osnovu kojih su kreirane odgovarajuće baze efektivnih programa. Vodeće baze programa razvijene u zemljama SAD jesu: Nacionalni registar empirijski proverenih programa i prakse (National Registry of Evidence-based Programs and Practices – NREPP), Vodič za model programe (Model Programs Guide – MPG), Program bezbednih i škola bez droge (Safe and Drug-free Schools Program – SDFS), Plan prevencije nasilja (Blueprints for Violence Prevention – BVP) i Sistem zajednica koje brinu (Communities that Care System – CTC) (više: Popović Ćitić, 2008). Analizom programa iz ovih baza izdvojeni su oni za koje je utvrđeno da značajno doprinose unapređenju kvaliteta školske klime.

PROGRAM PEERS MAKING PEACE

Program se bazira na primeni vršnjačke medijacije kao tehnike rešavanja konflikata učenika u školi i van nje, te za osnovni cilj ima unapređivanje školske klime putem redukovanja nasilja, konflikata i disciplinskih prestupa učenika, ali i podsticanja školskog postignuća. U osnovi se zasniva na komplementarnoj primeni intervencija koje uključuju treninge životnih i socijalnih veština, prevenciju i rešavanje konflikata, edukaciju roditelja o rešavanju konflikata, vršnjačko modelovanje i savetovanje, uključujući i razvijanje odgovora škole na potrebe učenika i stvaranje podsticajnog školskog okruženja. Opravdano ga je primenjivati u starijim razredima osnovne i srednjoj školi.

Implementacija programa obuhvata dve faze: sprovođenje obuke za vršnjačke medijatore i organizovanje sastanaka medijacija. Obuka za vršnjačke medijatore organizuje se za grupu od 15 do 24 učenika. Tokom obuke učenici usvajaju veštine neverbalne komunikacije, rešavanja konflikata, pregovaranja i posredovanja. Oni uče kako da konflikte pretvore u dobitne kombinacije za obe strane u sukobu, kako da slušaju jedni druge i zajednički pronalaze rešenje koje će zadovoljiti potrebe svih učenika medijacije. Trajanje obuke razlikuje se od uzrasta učenika, te je za učenike starijih razreda osnovne škole predviđeno trajanje obuke do tri sata dnevno, učenici mlađih razreda srednjih škola obučavaju se do četiri sata dnevno, dok stariji učenici srednjih škola prolaze obuku u trajanju do pet sati. Nakon završene obuke, obučeni vršnjački medijatori primenjuju naučene veštine kako bi pomogli svojim vršnjacima da na konstruktivan način reše sukob. Većina medijacija se odvija pre ili posle škole, tokom ručka ili školskih aktivnosti. Pored rešavanja nastalog konflikta, medijacija dugoročno pruža učenicima priliku za savladavanje strategija rešavanja sličnih problema u budućnosti, čime se izbegavaju potencijalne intervencije odraslih u novim situacijama.

Aktivnosti programa doprinose unapređenju socijalne kompetencije, veština rešavanja problema, osećaja autonomije i pružaju mogućnost učenicima za učestvovanje u prosocijalnim aktivnostima. Osim toga, uključivanjem učenika u strukturirane i nadgledane vršnjačke medijacije, jačaju se protektivni faktori u školskom i porodičnom okruženju. Rezultati evaluacije ukazuju da su kod dece koja su učestvovala u programu smanjeni sukobi, disciplinski prestupi i odsustva iz škole, dok je u isto vreme unapređena njihova samoefikasnost i školsko postignuće (Landry, 2003).

PROGRAM RESPONDING IN PEACEFUL AND POSITIVE WAYS

Program je usmeren na sprečavanje nasilja među učenicima osnovnih škola putem razvijanja vještina komunikacije i rješavanja problema. Nameđen je učenicima starijih razreda osnovne škole. Zasniva se na teorijama socijalne kognicije, rješavanja problema i emocionalnih procesa koji su ključni za kontrolu nasilnog ponašanja i podsticanja socijalne kompetencije mladih. Program je usmeren na mlade koji se nalaze u razvojnoj fazi na prelazu iz osnovne u srednju školu, te ovu tranziciju prepoznaje kao ključnu za preventivno delovanje u pravcu sprečavanja nasilja.

Implementacija programa sastoji se u primeni posebno kreiranog kurikuluma koji integriše primenu vršnjačke medijacije, konstruktivnog rješavanja problema i unapređivanja znanja, stavova i nenasilnog ponašanja. Kurikulum se sprovodi kroz 50-minutne sesije koje se realizuju jednom nedeljno. Tokom sesija učenici vežbaju primenu vještina rješavanja problema putem igranja uloga i grupnih vežbi koje im omogućavaju da iskuse i rešavaju situacije nasilnog ponašanja u kontrolisanom okruženju, te na taj način izaberu nenasilne alternative konfliktima. Vještine se ojačavaju ponavljanjem ponašanja putem iskustvenog učenja i didaktičkih aktivnosti. U odnosu na uzrast učenika razlikuju se ciljevi i dinamika kurikuluma. Kurikulum za učenike šestog razreda obuhvata 25 sesija tokom jedne školske godine i odnosi se na generalnu prevenciju nasilja, te se unapređuju znanja i stavovi učenika radi promocije zdravih alternativa nasilnom ponašanju. Za učenike sedmog razreda kurikulum je pretežno fokusiran na unapređivanje vještina rješavanja konflikata u prijateljskim odnosima kroz 12 sesija na početku školske godine. Kurikulum za učenike osmog razreda usmeren je na uspešan prelazak učenika u srednju školu i realizuje se na kraju školske godine kroz 12 sesija.

Rezultati evaluacije pokazuju da program utiče na poboljšanje znanja, stavova i uverenja o nasilnom ponašanju (kod učenika koji su učestvovali u programu razvijaju se neodobravajući stavovi prema upotrebi nasilja i ojačava se nivo podrške vršnjaka), socijalnu povezanost, smanjivanje viktimizacije i maltretiranja (manju učestalost vršnjačke provokacije) (Farrell et al., 2002). Učenici koji su tokom sedmog razreda učestvovali u programu znatno manje su se nasilno ponašali tokom osmog razreda (smanjen broj disciplinskih prekršaja) i imali su manje prihvatajuće stavove prema nasilju, a posebno dečaci (Farrell et al., 2003a). Program se pokazao efektivnijim u urbanim sredinama nego u ruralnom okruženju (Farrell et al., 2003b).

PROGRAM TEACHING STUDENTS TO BE PEACEMAKER

Program je usmeren na rešavanje konflikata putem vršnjačke medijacije, a u cilju redukovanja nasilja u školama, poboljšanja školskog postignuća učenika, promovisanja važnosti međusobnog razumevanja i kreiranja podsticajnog školskog okruženja. Namenjen je višestrukoj uzrasnoj populaciji – od dece predškolskog uzrasta do učenika osnovnih i srednjih škola.

Ovaj program se sastoji od četiri komponente. Prva komponenta odnosi se na edukaciju učenika o konfliktima, pri čemu se naglašava neizbežnost konflikata, ali uz mogućnost pozitivnih ishoda kada se njima konstruktivno upravlja. Druga komponenta podrazumeva obuku učenika veštinama pregovaranja prilikom rešavanja konflikata putem šest koraka: tumačenje potreba i želja, definisanje osećanja, utvrđivanje razloga koji stoje iza tih želja i osećanja, razmatranje potreba i osećanja druge strane u sukobu, pronalaženje tri opciona plana za rešavanje konflikta od zajedničke koristi, izbor najpovoljnijeg rešenja i dogovaranje oko njegovog ostvarivanja. Treća komponenta programa predstavlja obuku učenika veštinama vršnjačke medijacije, odnosno posredovanja u konfliktima vršnjaka putem četiri koraka: prekidanjem neprijateljstva između sukobljenih strana, obezbeđivanjem posvećenosti obe strane rešavanju konflikta, pomaganjem u vidu pregovaranja u toku procesa rešavanja problema i formalizovanjem sporazumnog rešenja. Opisane tri komponente obično se realizuju u trajanju od 10 do 20 sati tokom nekoliko sedmica. Tokom implementacije programa, u okviru komponenti, realizuju se aktivnosti koje uključuju studije slučaja, igranje uloga i različite simulacije. Učenici se upuštaju u intelektualne konflikte, istražuju i uče kako da formulišu argumente kojima iskazuju svoje stavove na pravi način, čime se podstiče školsko postignuće i kritičko razmišljanje. Četvrta komponenta odnosi se na samu implementaciju vršnjačke medijacije, pri čemu se svaki učenik koji je učestvovao u prethodne tri komponente programa oprobava u ulozi medijatora. Nastavnik svakog dana određuje dva različita učenika za medijatore u odeljenju, te na taj način svi imaju mogućnost da budu posrednici. Medijatori su u obavezi da primenjuju naučene veštine, nose majice za medijatore i nastoje da posreduju u svim konfliktima koji se javljaju u učionici ili u širem školskom okruženju.

Rezultati evaluacije potvrđuju da program dovodi do razvijanja veština rešavanja konflikata kod učenika, te da učenici u manjoj meri ispoljavaju povlačenje ili nadmetanje u ponašanju u konfliktnim situacijama, već da više koriste pregovaranje (Johnson, Johnson, 1995). Takođe, učenici koji su učestvovali u programu koriste više konstruktivne strategije pri rešavanju konflikata (Stevahn et al., 2002).

PROGRAM PROMOTING ALTERNATIVE THINKING STRATEGIES

Program je namenjen deci predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta i ima za cilj redukovanje agresije i problema ponašanja putem unapređivanja emocionalne i socijalne kompetencije dece. Na taj način pospešuje se socijalno-emocionalni razvoj dece i jačaju protektivni faktori, uključujući samokontrolu, samopoštovanje, socijalne veštine, interpersonalne veštine rešavanja problema i uspostavljanje prijateljstva.

Program podrazumeva implementaciju kurikuluma kreiranog za primenu od strane nastavnika u školama. Kurikulum se, zavisno od uzrasta dece, sastoji od 36 do 52 jedinice tokom kojih se učenicima pružaju znanja i veštine iz pet glavnih konceptualnih oblasti: samokontrola, razumevanje emocija, samopoštovanje, odnosi sa drugima i veštine rešavanja problema. Jedinice se realizuju tokom dve ili više sedmičnih sesija u trajanju od 30 minuta. Aktivnosti koje su sastavni deo jedinica odnose se na pisanje, čitanje, razmatranje studije slučaja, pričanje priča, pevanje, crtanje, rešavanje naučnih i matematičkih zadataka i kreirane su da pomognu učenicima u razvijanju kognitivnih veština neophodnih za postizanje školskog postignuća. Veštine učenika se pretežno razvijaju putem učešća u diskusijama, modelovanju, igranjem uloga i pričanjem priča. Takođe, jedinice su usmerene na unapređivanje veština verbalne i neverbalne komunikacije, kao i podsticanje pozitivne atmosfere u učionici. Program predviđa i učestvovanje roditelja, u smislu zadavanja određenih zadataka deci kod kuće. Program pomaže deci da nauče da izraze, razumeju i regulišu svoje emocije, a bazira se na pretpostavci se da je sposobnost deteta da razume emocije važna komponenta efikasnog rešavanja problema.

Evaluacije programa potvrđuju pozitivne efekte na emocionalne veštine dece, u smislu da se povećava sposobnost dece da prepoznaju i razumeju emocije, pa da u skladu sa tim efikasno upravljaju vršnjačkim odnosima i sukobima (Crean, Johnson, 2013; Morris et al., 2014).

PROGRAM CROSS-AGE PEER MENTORING

Program predstavlja školski mentorski program u kojem učenici srednjih škola (kao mentori) učestvuju u jedan-na-jedan mentorstvu sa učenicima osnovnih i mlađih razreda srednjih škola. Program je namenjen višestrukoj populaciji školskog uzrasta sa rizikom i/ili bez rizika za razvijanje socijalnih ili akademskih problema. Takođe, u njemu mogu učestvovati i učenici u visokom riziku za napuštanje školovanja. Osnovni ciljevi programa odnose se na promovisanje povezanosti vršnjaka putem ostvarivanja mentorskog odnosa, ali i povezanosti sa roditeljima i školom, poboljšanje školskog postignuća, unapređivanje interpesonalnih i socijalnih veština, kao i podsticanje angažovanja u školi.

Program je utemeljen na postulatima teorijama socijalnog vezivanja adolescenata u kojima se naglašava značaj povezanosti i formiranja jakih veza sa značajnim osobama iz njihovih života (vršnjaci, roditelji, nastavnici). Većina aktivnosti u okviru programskog kurikuluma podstiču upravo konvencionalne veze (u školi ili porodici) kako bi se nadoknadio uticaj takvih veza u odnosu na nekonvencionalne koje se povećavaju tokom adolescencije.

Predviđeno trajanje programa jeste tokom jedne školske godine. Program se sastoji iz nekoliko komponenata. Prva komponenta programa podrazumeva neophodnu pripremu za realizaciju programa. Pripremne aktivnosti odnose se na selekciju mentora i učenika, obuku potencijalnih mentora i njihovo uparivanje. Selekcija mentora i učenika odvija se na početku školske godine. Za obavljanje ovog zadatka predviđen je Priručnik o programskoj praksi koji sadrži savete o strategijama regrutovanja učesnika programa. Nakon toga sledi obuka mentora koja se sastoji od celodnevnog treninga i pomaže mentorima da razumeju svoju ulogu, odgovornosti i strukturu samog programa. Mentori dobijaju Priručnik za mentore koji im pruža savete o tome kako da izgrade dobre odnose sa učenikom i rešavaju moguće konflikte. Nakon početne obuke, mentori se periodično sastaju sa drugim mentorima i koordinatorom programa kako bi rešavali sva pitanja i probleme koji se javljaju u procesu mentorstva. Ovi sastanci pružaju mentorima mogućnost refleksije mentorskih odnosa i nude priliku za razvijanje interpersonalnih veština. Poslednja aktivnost

prve komponente programa odnosi se na uparivanje mentora sa učeni-
kom. Smatra se da uparivanje treba da bude prirodno i nenametljivo, te
je predviđeno bliže upoznavanje svih učesnika (mentora i učenika), a na-
kon toga i sastavljanje spiska od tri mentora sa kojima bi učenici voleli da
budu upareni. U većini slučajeva mentorski parovi se formiraju na osno-
vu prvog ili drugog izbora učenika, čime se obezbeđuje samostalni izbor
mentora za koji se smatra da doprinosi kvalitetu odnosa.

Druga komponenta programa podrazumeva realizaciju strukturiranog
programskog kurikuluma. Kurikulum podrazumeva redovne mentorske
sastanke (36 aktivnosti) koji se održavaju tokom cele školske godine. Svi
sastanci imaju istu formu, pri čemu se na početku praktikuju uvodnim
aktivnostima u grupi sa svim mentorskim parovima, nakon čega se grupa
deli na parove koji zasebno realizuju aktivnosti predviđene kurikulumom.
Te aktivnosti podrazumevaju različite tehnike rada, a između ostalog
uključuju čitanje moralnih dilema, igranje uloga, osmišljavanje alterna-
tivnih scenarija ishoda različitih situacija u vršnjačkim grupama, intervju-
isanje nastavnika i kreiranje postera ili priča o njima. Ovim aktivnostima
podstiče se povezanost učenika sa porodicom, školom, vršnjacima, na-
stavnici i samim sobom. Na kraju se svaki sastanak završava zajednič-
kom grupnom aktivnošću ili igrom. Dinamika mentorskih sastanaka za-
visi od izabranog modela programa: model „blizine“ ili model „distance“.
Najčešće korišćen model blizine podrazumeva da mentori i učenici poha-
đaju obližnje škole u istoj zajednici. U tom slučaju mentorski sastanci se
održavaju na nedeljnom nivou, posle škole u trajanju od dva sata. Pored
toga, jednom u dva meseca, subotom se održavaju celodnevni sastanci.
Model distance se upotrebljava kada, zbog udaljenosti između škola, nije
praktično organizovati sastanke posle škole na nedeljnom nivou. U ovom
slučaju, mentorski sastanci se održavaju jednom mesečno, subotom. Kod
oba modela, sastancima subotom prisustvuju roditelji učenika. Rodite-
lji su pozvani kako bi proveli vreme sa decom i mentorima, družili se i
učestvovali u raznim zabavnim i rekreativnim aktivnostima. Ovi događaji
se simbolično nazivaju „super subote“. Aktivnost koja takođe može da se
uključi u kurikulum programa jeste letnji program, tokom dve nedelje na
završetku školske godine, koji omogućava mentorima i učenicima da in-
tenzivno ojačaju i razvijaju svoje odnose. Poslednja komponenta progra-
ma podrazumeva procenu mentora i učenika, koja se uobičajeno spro-
vodi na početku i kraju školske godine. U slučaju mentora procenjuju se
njihove snage i slabosti, dok se kod učenika meri napredak u povezanosti
sa porodicom, školom, vršnjacima i samim sobom. Konačna procena ko-
risti se za potrebe utvrđivanja efektivnosti programa.

Nalazi evaluacije ukazuju na različite efekte programa. U jednoj studiji (Karcher et al., 2002) utvrđeno je da su učesnici programa pokazali bolje rezultate školskog postignuća u oblasti pisanja i veću povezanost sa roditeljima u odnosu na školu i vršnjake, dok je studija obavljena nakon nekoliko godina (Karcher, 2005b) pokazala da je kod učesnika nakon primene programa postojala bolja povezanost sa roditeljima i školom, dok nije utvrđena razlika u školskom postignuću u oblasti čitanja pre i nakon primene programa.

Program se smatra razvojnim, jer ima za cilj promovisanje psihosocijalnog razvoja mentora i učenika na dva načina. Prvo, očekuje se da kroz učešće u programu mentor i učenik formiraju razvojno specifične socijalne veštine i iskuse interpersonalnu podršku koja doprinosi podsticanju samopoštovanja i školskog postignuća. Drugo, program omogućava učenicima osnovnih škola koji učestvuju kao korisnici da postanu mentori i nastave angažovanje u programu tokom srednje škole. Na taj način, kada je moguća ovakva potpuna implementacija programa, njegova primena prevazilazi tipičan mentorski program i nudi odličan način za podsticanje višegodišnjeg angažovanja mladih sa promenom njihove uloge tokom vremena. Razvojno mentorstvo u okviru ovog programa ima pet elemenata: 1) strukturirane mentorske aktivnosti; 2) kontinuiranu supeviziju mentora; 3) monitoring i praćenje programa razvoja; 4) kontrolisanje učestalosti kontakata; 5) omogućavanje učestvovanja roditelja. Škole koje učestvuju u programu moraju da obezbede odgovarajuće okruženje za mentore i učenike kako bi se redovno sastajali, saglasnost za uključivanje dece koja su u niskom i visokom riziku i određivanje najmanje jednog člana školskog kolektiva radi obavljanja supervizije mentorskog programa. Takođe, postoji mogućnost aktivne uloge mentora u dizajniranju novih aktivnosti. Kurikulum se sastoji od 36 aktivnosti, ali se mentorima dozvoljava da promene aktivnosti i predlože nove, čime se zapravo program prilagođava potrebama adolescenata. Upravo iz ovih razloga koristi od programa imaju i mentori i učenici, te program doprinosi istovremeno razvoju više grupa mladih.

PROGRAM GOOD BEHAVIOR GAME

Program ima za cilj redukovanje agresivnog ponašanja i drugih problema ponašanja kod dece. Namenjen je učenicima mlađih razreda osnovnih škola. Program se odnosi na rano ispoljavanje problema ponašanja, već u prvom razredu osnovne škole, kao što su svađe, uništavanje imovine, ustajanje sa mesta, pričanje bez dozvole, kršenje pravila ponašanja u učionici. Pretpostavlja se da će se redukovanjem ovih ranih znaka rizičnog ponašanja sprečiti rizik od kasnije upotrebe alkohola, droga, antisocijalnog ponašanja i drugih rizičnih ponašanja u adolescenciji i ranom odraslom dobu. S obzirom na to da je program namenjen svoj deci, očekuje se da će intervencije promeniti razvojne trajektorije za učenike koji su se agresivno ponašali u prvom razredu, sa manjim efektima na učenike koji su ispoljavali agresivno ponašanje u niskom stepenu ili ga nisu ispoljavali uopšte.

Program se primenjuje u formi igre u timovima u učionici i realizuju ga nastavnici. Nastavnik deli učenike u timove u kojima su jednako zastupljena deca oba pola, stidljiva i društvena, ili sa različitim problemima ponašanja. Nastavnik dodeljuje svakom timu vođu, obično birajući povučenije, stidljivo dete, da organizuje aktivnosti i primi nagradu. Potom objašnjava pravila igre, odnosno koja ponašanja nisu dozvoljena tokom igranja (verbalni i fizički sukobi, ustajanje sa mesta bez dozvole, nepoštovanje drugih), i ta pravila se postavljaju u učionici. Tokom trajanja igre nastavnik beleži pojavu problema ponašanja (kršenja pravila igre) i upisuje timu grešku svaki put kada se neko od članova tima ponaša na nedozvoljen način. Bilo koji tim može da bude pobednik ukoliko ima manje od četiri greške na kraju igre, te na taj način može da postoji i veći broj pobednika. U početku pobednici dobijaju nagrade u vidu materijalnih poklona (nalepnice, gumice) ili aktivnosti (dodatni odmor, privilegije). Pored toga, svaki tim koji postane pobednik tokom nedelje dobija posebnu nagradu kao što je organizovanje zabave ili aktivnosti na otvorenom. Timovi koji izgube ne učestvuju u nagradama i ne dobijaju nikakve privilegije.

Na početku, igra se realizuje tri puta nedeljno u trajanju od 10 minuta i nastavnik najavljuje početak i kraj igre, dok se kasnije povećava dužina i intenzitet igre, te se može igrati svaki dan i nastavnik može da odlaže njen završetak i nagrađivanje. Igra se igra u različitim periodima dana, tokom

različitih aktivnosti i na različitim lokacijama, pa se razvija od veoma predvidive do nepredvidive (sa odloženim nagrađivanjem), tako da deca uče da je dobro ponašanje očekivano u svakom trenutku i na svim mestima.

Rezultati evaluacije govore u prilog ostvarivanja značajnog uticaja programa na agresivno i povučeno ponašanje učenika oba pola na kraju prvog razreda (Dolan et al., 1993). Dugoročno, tokom 14 godina praćenja, program je imao značajan uticaj na smanjenje antisocijalnog ponašanja, upotrebu cigareta i droga među mladima (Kellam et al., 2008; Petras et al., 2008), rizičnih seksualnih ponašanja (Kellam et al., 2014), kao i opozicionog i hiperaktivnog ponašanja (Leflot et al., 2010).

PROGRAM PEACE BUILDERS

Program je namenjen učenicima osnovne škole. Osnovni cilj programa je smanjenje nasilja među mladima. Usmeren je na poboljšanje socijalne kompetencije učenika, ukupne socijalne klime i kulture u školi, kako bi se podstakli pozitivna komunikacija između učenika i odraslih i prosocijalno ponašanje učenika. Program je baziran na ideji o smanjenju nasilja mladih putem promovisanja i nagrađivanja prosocijalnog ponašanja učenika, odnosno ranim preventivnim delovanjem, pospešivanjem rezilijentnosti dece i jačanjem pozitivnog ponašanja. Polazi se od pretpostavke da se nasilno ponašanje može smanjiti u školskom okruženju tako što će se pozitivno ponašanje osnažiti doslednim nagrađivanjem.

Programske aktivnosti usmerene su na promenu celokupne školske sredine i podsticanje pozitivne socijalne interakcije između odraslih i učenika. Baziraju se na promociji pozitivnog ponašanja pojedinca putem svakodnevnih interpesonalnih interakcija i sprovode se kao deo svakodnevne rutine škole.

U okviru programskih aktivnosti učenici se podučavaju sledećim principima: 1) pohvaliti druge; 2) izbegavati probleme; 3) tražiti mudre ljude za prijatelje i savetnike; 4) primetiti kada povrediš drugoga; 5) ispravljati svoje greške; 6) pomoći drugima. Program se oslanja na učestvovanje nastavnika, roditelja, direktora škole i pomoćnog osoblja kako bi preneli ove principe učenicima. Od odraslih se očekuje da svojim primerom podučavaju mlade, budu modeli ponašanja kako bi se podstaklo poštovanje adekvatnih principa u školi, kod kuće i javnim mestima.

Program koristi devet tehnika promene ponašanja osmišljenih da promovišu prosocijalno školsko okruženje i ponašanje, uključujući: 1) zajednički jezik za norme zajednice; 2) modele za pozitivno ponašanje; 3) znake okruženja koji ukazuju na željeno ponašanje; 4) igranje uloga kako bi se povećao opseg odgovora; 5) probe pozitivnih rešenja nakon negativnih događaja i objašnjenje uticaja koje negativno ponašanja ostvaruje na okruženje; 6) grupne i individualne nagrade za jačanje pozitivnog ponašanja; 7) smanjenje opasnosti kako bi se smanjila reaktivnost; 8) monitoring samog sebe i monitoring od strane vršnjaka; 9) generalizaciju promene ponašanja kako bi se povećalo održavanje promena kroz vreme, mesta i ljude. Na kraju, ove tehnike pomažu promociji „održavanja mira“ u školskom okruženju.

Programske aktivnosti pojačavaju pozitivna ponašanja među učenicima. Rezultati evaluacije ukazuju da program dovodi do smanjenja fizičke i verbalne agresije, pospešuje socijalnu kompetenciju učenika i prosocijalno ponašanje (Flannery et al., 2003).

PROGRAM FRIENDLY SCHOOLS

Program je usmeren na prevenciju bulinga i namenjen je učenicima četvrtog razreda osnovne škole. Osnovni ciljevi programa odnose se na unapređivanje svesti učenika o bulingu, poboljšanje komunikacije, socijalne kompetencije i odnosa među vršnjacima, kao i podsticanje pravilnog reagovanja na buling sa fokusom na podršku vršnjaka i odraslih osoba u slučaju viktimizacije. Pored toga, unapređuju se razvojni kapaciteti učenika, kao što su rezilijentnost, samopoštovanje, empatija, socijalne veštine, veštine rešavanja problema i donošenja odluka, koji učenike mogu da zaštite od negativnih efekata bulinga. U krajnoj liniji, program je usmeren ka poboljšanju školske klime putem održavanja prijateljskog i bezbednog okruženja.

Implementacija programa odvija se na tri nivoa: intervencije na nivou cele škole, u porodici i učionici. Školska intervencija podrazumeva formiranje školskih timova od strane osoblja škole obučenih za sprovođenje antibulging politike i upravljanje incidentima bulinga. Intervencija u učionici odnosi se na interaktivne aktivnosti usmerene na usvajanje znanja o bulingu, izgradnju prosocijalnih stavova i veština suprotstavljanja bulingu i traju ukupno devet sati godišnje. Intervencije na porodičnom nivou uključuju devet aktivnosti u trajanju od po 10–15 minuta kod kuće i 16

domaćih zadataka dizajniranih da učenici učvrste ono što nauče u učionici tokom dve godine.

Rezultati evaluacije govore o tome da se kod učenika koji su učestvovali u programu smanjila verovatnoća viktimizacije bulingom tokom godinu dana intervencije, kao i da nije primećeno da je neko u okruženju bio žrtva bulinga tokom dve godine intervencije, kao i godinu dana po završetku programa. Dalje, evaluacija pokazuje da je kod učenika došlo do povećanje spremnosti da prijave da su bili viktimizirani bulingom tokom dve godine trajanja programa, ali ne i nakon završetka programa. Nije bilo utvrđenih razlika u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi po pitanju prevalencije učenika koji vrše buling (Cross et al., 2011).

PROGRAM SCHOOL-WIDE POSITIVE BEHAVIORAL INTERVENTIONS AND SUPPORTS

SWPBIS je školski program koji predstavlja prvi, univerzalni nivo od ukupno tri nivoa školskog sistema ponašanja *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS). Namenjen je svim učenicima osnovne škole. Ciljno je usmeren ka smanjivanju problema ponašanja i disciplinskih prestupa učenika, kao i unapređivanju bezbednosti u školi. Uspostavljanjem pozitivne školske klime i kulture u kojoj učenici podržavaju odgovarajuće ponašanje koje se od njih očekuje predstavlja osnovnu pretpostavku programa za kreiranjem školskog okruženja koje je sigurno, konzistentno i pozitivno.

Implementacija programa podrazumeva uvođenje sistema ponašanja u školama koji se bazira na sedam principa (elemenata). Na samom početku programa škola formira tim od 6 do 10 osoba iz redova školskog osoblja. Tim prolazi obuku za implementaciju programa, vođenu od strane kvalifikovanih trenera, i sastaje se dva puta mesečno kako bi razgovarali o problemima uspostavljanja sistema ponašanja u školi. Drugi princip odnosi se na pružanje kontinuirane podrške i konsultacija školi od strane programskih stručnjaka. Definisanje pozitivnim jezikom ponašanja koja se od učenika očekuju u školi jeste treći princip. Školsko osoblje na početku školske godine predstavlja učenicima pozitivna ponašanja koja se od njih očekuju. Nakon toga, učenici se podsećaju na pozitivna ponašanja jednom mesečno tokom cele školske godine. Očekivana ponašanja se pretežno odnose na primerena ponašanja učenika u prostoru škole, ali i izvan

škole (npr. u kafićima, autobusu). Peti princip podrazumeva nagrađivanje učenika za pozitivno ponašanje kako bi se ona učvrstila koristeći sistem pohvala i privilegija (na primer, određene škole su uvele „jake petice“ kako bi osnažile pozitivno ponašanje učenika). Sledeći princip se odnosi na povrede ponašanja koje se sankcionišu na dosledan način i važe za sve učenike. Svi učenici su obavešteni o tome koja su ponašanja kažnjiva i do kakvih disciplinskih mera dovode. Sedmi princip obuhvata prikupljanje podataka o disciplini učenika, pri čemu se svi članovi osoblja škole podučavaju procedurama za dokumentovanje problema u disciplini učenika.

Prema nalazima različitih evaluacija, učesnici programa su nakon primene ovog sistema ponašanja u školi imali manje disciplinskih prestupa (Bradshaw et al., 2010), a utvrđeno je da program ostvaruje i značajan uticaj na percepciju učenika o bezbednosti u školi (Horner et al., 2009). Postoje snažni dokazi da je program doprineo poboljšanju ponašanja učenika tokom školske godine, te doveo do smanjenja agresivnog ponašanja, bulinga i disciplinskih prestupa, a istovremeno i do poboljšanja odnosa među učenicima i unapređenja školske klime (Flannery et al., 2014; Bradshaw et al., 2012).

PROGRAM THEATER TROUPE PEER EDUCATION PROJECT

Program je ciljno usmeren na prevenciju upotrebe psihoaktivnih supstanci putem realizovanja vršnjačke edukacije. Namenjen je učenicima osnovne škole (prvenstveno učenicima sedmog razreda). Programom se unapređuju znanja učenika o upotrebi psihoaktivnih supstanci i razvijaju se veštine pružanja otpora pritiscima sredine u vezi sa upotrebom supstanci. Polazna osnova programa zasniva se na činjenici da pritisak vršnjaka i potreba za pripadanjem grupi imaju značajan uticaj na donošenje odluka mladih u vezi sa upotrebom supstanci. Teorijsku osnovu programa čini teorija socijalnog učenja prema kojoj su odluke mladih u velikoj meri formirane pod uticajem normi koje važe u vršnjačkoj grupi i užoj socijalnoj sredini, kao i model socijalnog uticaja koji govori o tome da mladi više koriste psihoaktivne supstance pod uticajem vršnjaka, porodice ili medija.

Implementacija programa podrazumeva izvođenje interaktivnog pozorišnog performansa uz dve prateće radionice. Učesnici performansa (pozorišne trupe) učenici su srednjih škola koji su prošli obuku iz oblasti

pozorišta i vršnjačke edukacije. Cilj performansa je edukacija vršnjaka radi unapređivanja znanja o socijalnim normama, modifikacija stavova i uverenja o upotrebi psihoaktivnih supstanci, kao i razvijanje veština pružanja otpora pritiscima vršnjaka. U performansu su prikazane socijalne situacije u vezi sa upotrebom supstanci i pritiskom vršnjaka zarad pripadanja grupi. Članovi trupe, nakon odigranog performansa, ostaju u svojim ulogama, te se realizuje radionica u kojoj publika ima prilike da postavlja pitanja o prikazanim situacijama, a učesnici trupe odgovaraju iz pozicija svojih likova. Tokom druge radionice, članovi trupe „izlaze“ iz svojih uloga i diskutuju sa svojim vršnjacima. Cilj te radionice je da se, putem edukativnih aktivnosti i igranja uloga, obrađuje sadržaj performansa radi razvijanja veština koje se odnose na identifikovanje direktnog i prikriivenog pritiska vršnjaka za korišćenjem supstanci i pružanje otpora pritiscima vršnjaka.

Rezultati evaluacija pokazuju da su učesnici programa razvili veštine pružanja otpora unutrašnjem pritisku i pritisku drugih (vršnjaka, porodice, medija) za korišćenjem supstanci, kao i da su pokazali veće poznavanje socijalnih normi i znanja o problemu upotrebe psihoaktivnih supstanci (Wiencek, Benci, 2007).

PROGRAM E-MENTORING FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

E-mentoring je program mentorstva namenjen učenicima srednjih škola sa blagim teškoćama u učenju. Cilj programa je poboljšanje sposobnosti ovih učenika da ostvare ciljeve školovanja i nastave obrazovanje nakon završene srednje škole. Mentorstvo se odvija između učenika i studenata putem posebno kreirane i zaštićene internet stranice i virtuelne učionice gde se diskutuje o temama vezanim za tranziciju nastavka školovanja, uključujući rešavanje problema, donošenje odluka, upravljanje vremenom.

Program se sastoji od dve komponente: elektronskog mentorstva i posete univerzitetima. Tokom trajanja semestra od tri nedelje, studenti se angažuju da budu mentori srednjoškolcima sa blagim problemima u učenju u elektronskom mentorstvu koje obuhvata tri modula u prevazilaženju tranzicije nastavka obrazovanja. Moduli pokrivaju tri glavne oblasti: otkrivanje sebe, istraživanje mogućnosti i kreiranje akcionog plana. Svaki modul se sastoji od 3 do 6 lekcija nedeljno. U okviru lekcija odvija se elek-

tronski kontakt mentora i mentorisanog učenika, takozvanog „mentija“. Učenici pristupaju sigurnosnom veb-sajtu sa svojih računara u školama. Mentorima su obezbeđeni strukturirani materijali, spisak aktivnosti i dodatni saveti za vođenje učenika. Oni imaju mogućnost da prilagođavaju planove lekcija prema potrebama i interesima svojih mentija. Na kraju svakog modula mentiji popunjavaju sumarni izveštaj gde rezimiraju šta su naučili iz nedeljne interakcije sa svojim mentorima, dok mentori pregledaju njihove mesečne izveštaje kako bi pratili napredak u sticanju lične kompetencije za prevazilaženje tranzicije. Druga komponenta odnosi se na dve posete univerzitetima mentora tokom trajanja semestra. Prva poseta odnosi se na sprovođenje po fakultetu radi upoznavanja, pri čemu su mentori vodiči ture razgledanja. Druga poseta usmerena je na gledanje videa putem kojeg se učenici upoznaju sa detaljima pohađanja fakulteta. Učenici i mentori potom diskutuju o razlikama između srednje škole i fakulteta, kao i o strategijama postizanja uspeha na fakultetu. Nakon toga, mentori i učenici imaju zajednički ručak, te im se i na taj način pruža prilika da stupe u interakciju i bolje se upoznaju.

Osnova ovog programa leži u istraživanjima primene mentorstva tokom tranzicije nastavka obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju. Rezultati istraživanja pokazuju da pružanje mogućnosti učenicima sa smetnjama u razvoju da primene veštine samodeterminacije, uključujući donošenje odluka, samostalno odlučivanje, samozastupanje, rešavanje problema i postavljanje ciljeva, mogu povećati njihovo aktivno učešće u planiranju sopstvenog obrazovanja (Algozzine et al., 2001).

Nalazi studije (Collier, 2009) pokazuju da je kod učenika koji su učestvovali u programu e-mentorstva došlo do značajnog poboljšanja po pitanju tranzicione kompetencije, samodeterminacije i socijalne povezanosti.

PROGRAM ACTING AGAINST BULLYING

Program je trogodišnjeg trajanja i ima za cilj prevenciju bulinga i drugih oblika konfliktnih situacija u osnovnim i srednjim školama. Usmeren je na osnaživanje cele škole za suočavanje sa problemom bulinga – učenici se osnažuju različitim strategijama za prevenciju ili reagovanje u situacijama bulinga, nastavnici razvijaju nove veštine za pružanje podrške učenicima, školske politike se prilagođavaju tako da podržavaju celoku-

pan proces. Program teži uspostavljanju školske klime u kojoj će biti redukovani odnosi moći koji pogoduju razvoju bulinga. Baziran je na postavkama socijalnog konstruktivizma i postulira da tumačenje događaja, koje je umnogome određeno grupnim koncenzusom, određuje razumevanje situacije i usmerava ponašanje.

Program obuhvata rad sa učenicima kroz seriju radionica baziranih na procesnoj drami i forum teatru tokom cele školske godine. Koristeći ove tehnike, sa učenicima se, kroz iskustveno učenje, istražuju teme manifestacija bulinga i konteksta u kome se buling javlja, faze eskalacije bulinga, uloge u bulingu, mogući načini reagovanja na buling i deeskalaciju konflikta. Koristeći visoko interaktivne pristupe sa učesnicima, menja se njihovo viđenje bulinga i kreiraju se novi odnosi moći u vršnjačkim grupama u učionici, a zatim i u celoj školi. U drugoj godini implementacije učenici koji su prošli kroz program realizuju radionice sa mlađim učenicima, čime se u program uključuje komponenta vršnjačke edukacije. U trećoj godini realizacije učenici koji su u drugoj godini bili polaznici vršnjačkih edukatora prenose dalje znanje kroz realizaciju radionica sa mlađim učenicima. Program obuhvata rad sa učenicima u okviru redovnih školskih časova, te se nastavnici obučavaju da obrađuju teme bulinga sa učenicima i kasnije podrže realizaciju radionica vršnjačke edukacije. Trogodišnjom implementacijom programa obuhvataju se svi učenici i svi nastavnici jedne škole.

Evaluacione studije kontinuirano ukazuju na pozitivne efekte programa na smanjenje prevalencije bulinga u školama u kojima je program implementiran. Značajne promene nakon sprovođenja programa javljaju se na polju unapređenja informisanja o karakteristikama bulinga i značaju reagovanja na buling, stavova i ponašanja učenika koji su vršili buling, učenika koji su bili izloženi bulingu, kao i učenika koji su u takvim situacijama bili u ulozi posmatrača (Burton, O'Toole, 2009).

LITERATURA

- Adigüzel, H. Ö., Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741–1746.
- Akyol, A. K., Hamamci, Z. (2007). The effects of drama education on the level of empathic skills of university students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 1(1), 205–215.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D., Wood, W. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219–277.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Arevalo, E., Cooper, B. (2002). *Running a safe and effective mentoring program*. Los Altos, CA: Friends for Youth Mentoring Institute.
- Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2(4), 501–520.
- Astor, R. A., Guerra, N., Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69–78.
- Austega. (2017). *Risk and crisis management for schools*. Sydney, Australia: Austega Pty Ltd. Preuzeto decembra 2017., sa: <http://austega.com/files/ed2020/Risk%20and%20Crisis%20Management%20for%20Schools.pdf>.
- Australian Capital Territory Insurance Authority (ACTIA). (2004). *Guide to risk management*. Preuzeto novembra 2017., sa: www.treasury.act.gov.au/actia/Guide.doc.

- Avramović, Z., Lazarević, E. (2007). Škola kao sociokulturni kontekst postignuća učenika. *Pedagogija*, 1, 37–47.
- Ballasy, L., Fullop, M., Garringer, M. (2008). Generic mentoring program policy and procedure manual: Effective strategies for providing quality youth mentoring in school and communities. Washington, D.C.: Hamilton Fish Institute on School and Community Violence; Portland, OR: The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bambara, L. (2005). Evolution of positive behavior support. In L. M. Bambara, L. Kern (Eds.). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 1–24). New York, NY: Guilford Press.
- Bauman, S., Rigby, K., Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837–856.
- Bear, G. G., Blank, J., Smith, C. D. (2009). *Fact sheet 7: School climate*. Muncie, IN: Consortium to Prevent School Violence (CPSV). Preuzeto septembra 2017., sa: www.preventschoolviolence.org.
- Beare, D., Belliveau, G. (2007). Theatre for positive youth development: A development model for collaborative play-creating. *Applied Theatre Researcher*, 8, 1–16.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681–701.
- Benson, A. J., Benson, J. M. (1993). Peer mediation: Conflict resolution in schools. *Journal of School Psychology*, 31(3), 427–430.
- Benson, P., Leffert, N., Scales, P., Blyth, D. (1998). Beyond the village rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(3), 138–159.
- Blinn-Pike, L. (2007). The benefits associated with youth mentoring relationships. In T. D. Allen, L. T. Eby (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 165–188). Malden, MA: Blackwell.
- Boal, A. (2004). *Pozorište potlačenog*. Niš: Prosveta.
- Boal, A. (2009). *Igre za glumce i neglumce*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.

- Bolton, G. (2002). Drama in education and TIE: A comparison. In: T. Jackson (Ed.). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (pp. 39–47). New York, NY: Taylor & Francis.
- Bond, B., Boyd, S., Rapp, K., Raphel, J., Sizemore, B. (1997). *Taking stock: A practical guide to evaluating your own programs*. Chapel Hill, NC: Horizon Research, Inc. Preuzeto septembra 2017., sa: <http://www.horizon-research.com/publications/stock.pdf>.
- Bond, L. A., Hauf, C. A. M. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: Characteristics of effective programs. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 199–221.
- Borkowski, J., Akai, C., Smith, E. (2006). The art and science of prevention research: Principles of effective programs. In: J. Borkowski, C. Weaver (Eds.). *Prevention: The science and art of promoting healthy child and adolescent development* (pp. 1–16). Baltimore, MD: Brookes.
- Bouffard, S., Weiss, H. (2008). Thinking big: A new framework for family involvement policy, practice, and research. *The Evaluation Exchange*, 14(1–2), 2–5.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136–e1145.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148.
- Brown, R. J. (1965). *Identifying and classifying organizational climates in twin-city elementary schools*. (Doctoral Dissertation). Minneapolis and Saint Paul: University of Minnesota.
- Bulach, C. R., Malone, B., Castleman, C. (1995). An investigation of variables related to school achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), 23–29.
- Burton, B., O’Toole, J. (2009). Power in their hands: The outcomes of the Acting against Bullying research project. *Applied Theatre Researcher*, 10(1), 1–15.
- Campbell, D. T. (1987). Problems for the experimenting society in the interface between evaluation and service providers. In: S. L. Kagan, D. Powell, B. Weissbourd, E. Zigler (Eds.). *America’s family support*

- programs: Perspectives and prospects* (pp. 345–351). New Haven, CT: Yale University Press.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior performance and effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 15(1), 68–76.
- Cartwright, N. (1996). Combating bullying in school: The role of peer helpers. In: H. Cowie, S. Sharp (Eds.). *Peer counselling in schools: A time to listen* (pp. 97–105). London, UK: David Fulton.
- Caspe, M., Lopez, M. E. (2006). *Lessons from family-strengthening interventions: Learning from evidence-based practice*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In: J. D. Hawkins (Ed.). *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149–197). New York, NY: Cambridge University Press.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Service. Preuzeto oktobra 2017., sa: <https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf>.
- Child Health Promotion Research Centre. (2012). *The use of Theatre in Education (TIE): A review of the evidence*. Joondalup, Australia: Edith Cowan University.
- Christenson, S. L. (1995). Supporting home-school collaboration. In: A. Thomas, J. Grimes (Eds.). *Best practices in school psychology, 3rd Edition* (pp. 253–267). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core principles and practices. In: J. Cohen (Ed.). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 3–29). New York, NY: Teachers College Press.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College*

- Record*, 111(1), 180–213.
- Cohen, R. (2005) *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Tucson, AZ: Good Year Books.
- Collier, M. (2009). *An investigative study of the effects of e-mentoring on transition planning for secondary students with learning disabilities*. (Doctoral Dissertation). Salt Lake City, UT: University of Utah.
- Cooney, S. M., Huser, M., Small, S. A., O'Connor, C. (2007). Evidence-based programs: An overview. *What works, Wisconsin – Research to practice series*, 6. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., Iudici, A. (2014). Drama experience in educational interventions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4977–4982.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. School Improvement Research Series, Close-Up No. 20. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cowie, H. (2004). Peer influences. In: C. E. Sanders, G. D. Phye (Eds.). *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 137–157). San Diego, CA: Academic Press.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., Jennifer, D. (2004). *Emotional health and well-being: A practical guide for schools*. London, UK: Sage Publications.
- Cowie, H., Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 40–44.
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O., Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 63–71.
- Cowie, H., Jennifer, D. (2007). *Managing school violence: A whole school approach to good practice*. London, UK: Paul Chapman.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25(5), 453–467.
- Cowie, H., Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79–95.
- Cowie, H., Smith, P. K. (2010). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In: B. Doll, W. Pfohl,

- J. Yoon (Eds.). *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 177–192). New York, NY: Routledge.
- Cowie, H., Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. London, UK: Sage Publications.
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497.
- Crane, S. (1981). *An analysis of the relationship among personal and professional variables, role ambiguity, role conflict, and perceived burnout of special education teachers* (Doctoral dissertation). Storrs, CT: University of Connecticut.
- Crean, H. F., Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative THinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1–2), 56–72.
- Creemers, B. P. M., Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In: H. J. Freiberg (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–48). London, UK: Falmer Press.
- Cremin, H. (2007). *Peer mediation*. London, UK: Open University Press.
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S., Lester, L. (2011). Three-year results of the Friendly Schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior. *British Educational Research Journal*, 37(1), 105–129.
- Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J., Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 653–662.
- Darling, N., Hamilton, S. F., Niego, S. (1994). Adolescent's relations with adults outside the family. In: R. Montemayor, G. R. Adams, T. P. Gullotta (Eds.). *Personal relationships during adolescence* (vol. 6, pp. 216–235). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daro, D. (2000). Linking research to practice: Challenges and opportunities. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 4(1), 115–137.
- Demetriades, A. (1996). Children of the storm: Peer partnership. In: H. Cowie, S. Sharp (Eds.). *Peer counselling in schools: A time to listen* (pp. 64–72). London, UK: David Fulton.

- DeWitt, P., Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* Alexandria, VA: ASCD.
- DiStefano, C., Monrad, D. M., May, R. J., Smith, J., Gay, J., Mindrila, D., Gareau, S., Rawls, A. (2008). *Parent, student, and teacher perceptions of school climate: Investigations across organizational levels (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association)*. Columbia, SC: South Carolina Educational Policy Center College of Education University of South Carolina. Preuzeto septembra 2017., sa: <http://www.ed.sc.edu/scepc/Documents/EOC%20Climate/Parent,%20Student,%20and%20Teacher%20Perceptions%20of%20School%20Climate.pdf>.
- Dolan, L. J., Kellam, S. G., Brown, C. H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., Laudolff, J., Turkkan, J. S., Wheeler, L. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(3), 317–345.
- Doll, B. (2010). Positive school climate. *Principal Leadership*, (12), 12–16.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197.
- DuBois, D. L., Karcher, M. J. (2005). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Duncan, A. (1996). The shared concern method for resolving group bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 12(2), 94–98.
- Đurić, S. (2006). Metodologija prikupljanja podataka za potrebe procene bezbednosti u školama. *Zbornik radova Fakulteta bezbednosti*, 187–216.
- Đurić, S. (2007). Strategije za identifikovanje, prevenciju i suzbijanje bezbednosnih rizika u školama. U: S. Đurić (Ur.). *Bezbednosni rizici u školama: Modeli otkrivanja i reagovanja* (str. 13–28). Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Đurić, S. (2008). Strategije za identifikovanje parametara bezbednosnih rizika u školama. U: D. Radovanović (Ur.). *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja* (str. 295–313). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Đurić, S. (2009). Qualitative approach to the research into the parameters

- of human security in the community. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 32(3), 541–559.
- Đurić, S., Popović Čitić, B. (2007). *Bezbedna škola*. Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Đurić, S., Popović Čitić, B. (2010). Procena školske klime kao pretpostavka uspešnog planiranja prevencije poremećaja ponašanja. U: J. Kovačević, V. Vučinić (Ur.). *Smernje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman*, Deo 2 (str. 499–515). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Đurić, S., Popović Čitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova. *Socijalna misao*, 18(4), 115–129.
- Đurić, S., Popović Čitić, B. (2014). Procena školske klime: predlog modela za primenu u vaspitno-obrazovnim institucijama u Srbiji. U: B. Popović-Čitić, S. Đurić, (Ur.). *Modeli unapređenja bezbednosti u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (str. 55–71). Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Đurić, S., Popović Čitić, B., Marković, M. (2012). Pozitivna školska klima kao ključni socijalno-psihološki aspekt bezbednosti obrazovno-vaspitnih ustanova. U: B. Popović Čitić, S. Đurić, Ž. Kešetović (Ur.). *Bezbednosni rizici u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (str. 85–104). Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Đurić, S., Popović Čitić, B., Stanojević, M. (2014). Participacija roditelja kao faktor školske klime: principi i modeli dobre prakse. U: J. Kovačević, D. Maćešić Petrović (Ur.). *VIII međunarodni naučni skup, Specijalna edukacija i rehabilitacija danas, zbornik radova, Beograd, 07 – 09. novembar 2014. godine*, (str. 179–184). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Durlak, J. (2003). Effective prevention and health promotion programming. In: T. P. Gullotta, M. Bloom (Eds.). *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 61–68). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Dworkin, A. G., Haney, C. A., Telschow, R. L. (1988). Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. *Journal of Organizational Behavior*, 9(2), 159–171.
- Dwyer, K. (2002). Tools for building safe, effective schools. In: M. R. Shinn, G. Stoner, H. M. Walker (Eds.). *Interventions for academic and behavior problems: Preventive and remedial approaches* (pp. 167–211). Si-

- Iver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In: T. D. Allen, L. T. Eby (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 7–20). Malden, MA: Blackwell.
- Eckholm, M., Kull, M. (1996). School climate and educational change: Stability and change in nine Swedish schools. *EERABulletin*, 2(2), 3–11.
- Ellis, L. A., Marsh, H. W., Craven, R. G. (2005). Navigating the transition to adolescence and secondary school: A critical evaluation of the impact of peer support. In: H. W. Marsh, R. G. Craven, D. M. McInerney (Eds.). *New frontiers for self research* (pp. 329–355). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Endressen, I. M., Olweus, D. (2005) Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468–478 .
- Epstein, J. L., Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices and parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 288–304.
- Erbay, F., Dogru, S. S. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4475–4479.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N., Kung, E. M. (2003a). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) seventh grade curriculum. *Journal of Child and Family Studies*, 12(1), 101–120.
- Farrell, A. D., Valois, R. F., Meyer, A. L. (2002). Evaluation of the RIPP-6 violence prevention program at a rural middle school. *American Journal of Health Education*, 33(3), 167–172.
- Farrell, A. D., Valois, R. F., Meyer, A. L., Tidwell, R. P. (2003b). Impact of the RIPP Violence Prevention Program on rural middle school students. *Journal of Primary Prevention*, 24(2), 143–167.
- Finlayson, D. (1973). Measuring 'school climate'. *Trends in Education*, 30, 19–27.
- Fisher, L. A. (2010). *School-wide positive behavior support: Student surveys of expectations and safety* (Doctoral Dissertations). Preuzeto no-

- vembra 2017., sa: http://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/283.
- Flagg, J. T. (1965). *The organizational climate of schools: Its relationship to pupil achievement, size of school, and teacher turnover* (Doctoral Dissertation). New Brunswick: Rutgers University.
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Liau, A. K., Guo, S., Powell, K. E., Atha, H., Vesterdal, W., Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292–308.
- Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M., McIntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 111–124.
- Forehand, G. A., Von Haller, G. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62(6), 361–382.
- Fountain, D. L., Arbretton, A. (1999). The cost of mentoring. In: J. B. Grossman (Ed.). *Contemporary issues in mentoring* (pp. 49–65). Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Fox, R. S., Schmuck, R., Van Egmond, E., Rivto, M., Jung, C. (1979). *Diagnosing professional climates of schools*. Fairfax, VA: Learning Resources.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7–33.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22–26.
- Freiberg, H. J. (1999). Introduction. In: H. J. Freiberg (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 1–10). London, UK: Falmer Press.
- Freiberg, H. J., Stein T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In: H. J. Freiberg (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). London, UK: Falmer Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Garland, P., O'Reilly, R. R. (1976). The effect of leader-member interaction on organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 12(3), 9–30.
- Garringer, M. (2008). *Training new mentors: Effective strategies for providing quality youth mentoring in school and communities*. Washington, D.C.: Hamilton Fish Institute on School and Community Violence; Por-

- tland, OR: The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory.
- Garringer, M., MacRae, P. (2008a). *Foundations of successful youth mentoring: Effective strategies for providing quality youth mentoring in school and communities: A guidebook for program development*. Washington, D.C.: Hamilton Fish Institute on School and Community Violence; Portland, OR: The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory.
- Garringer, M., MacRae, P. (2008b). *The ABC's of school-based mentoring: Effective strategies for providing quality youth mentoring in school and communities*. Washington, D.C.: Hamilton Fish Institute on School and Community Violence; Portland, OR: The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory.
- Garvey, B., Alred, G. (2003). An introduction to the symposium on mentoring: Issues and prospects. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), 1–9.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, U.S. Department of Education.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gottfredson, D. C., Wilson, D. B., Najaka, S. S. (2002). School-based crime prevention. In: L. W. Sherman, D. P. Farrington, B. C. Welsh, D. L. MacKenzie (Eds.). *Evidence-based crime prevention* (pp. 56–164). London, UK: Routledge.
- Gottfredson, G. D., Daiger, D. (1979). *Disruption in six hundred schools: The social ecology of personal victimization in the nation's public schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York, NY: Plenum Press.
- Grant, K. B., Ray, J. A. (2010). *Home, school and community collaboration: Culturally responsive family involvement*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118(4), 401–425.
- Grossman, J. B., Johnson, A. (2002). Assessing the effectiveness of mentoring programs. *The Prevention Researcher*, 9(1), 8–11.
- Guion, R. M. (1973). A note on organizational climate. *Organizational be-*

- havior and human performance*, 9(1), 120–125.
- Hale, J. (1965). *A study of the relationship between selected factors of organizational climate and pupil achievement in reading, arithmetic, and language* (Doctoral Dissertation). Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Halpin, A. W., Croft D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A. (1990). *Linking up: Final report on a mentoring program for youth*. Ithaca, NY: Cornell University, Department of Human Development & Family Studies.
- Hannum, J. W. (1994). *The organizational climate of middle schools, teacher efficacy, and student achievement* (Doctoral dissertation). New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In: T. D. Yawkey, J. E. Johnson (Eds.). *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (pp. 45–78). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hartup, W. W., Laursen, B. (1999). Relationships as developmental contexts: Retrospective themes and contemporary issues. In: W. A. Collins, B. Laursen (Eds.). *Relationships as developmental contexts* (vol. 30, pp. 13–35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haynes, N. M. (1998). Creating safe and caring school communities: Comer school development program schools. *Journal of Negro Education*, 65(3), 308–314.
- Haynes, N. M., Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166–199.
- Haynes, N. M., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321–329.
- Haynes, N. M., Emmons, C., Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Heller, R. W. (1964). *Informal organization and perceptions of the organizational climate of schools* (Doctoral dissertation). Old Main, PA: Pennsylvania State University.
- Hellman, D. A., Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23(2), 102–127.

- Hellriegel, D., Slocum, J. W. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of management Journal*, 17(2), 255–280.
- Henderson, A., Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Herrera, C. (2004). *School-based mentoring: A closer look*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., McMaken, J., Jucovy, L. (2007). *Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Herrera, C., Sipe, C. L., McClanahan, W. S., Arbretton, A., Pepper, S. K. (2000). *Mentoring school-age children: Relationship development in community-based and school-based programs*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Hinson, J. H. (1965). *An investigation of the organizational climate of the elementary schools in a large urban school system* (Doctoral Dissertation). Athens, GA: The University of Georgia.
- Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., Reiss, E. (2009). On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13–24.
- Hopkin, P. (2010). *Fundamentals of risk management: Understanding, evaluating and implementing effective risk management*. London, UK: Kogan Page Publishers.
- Hornby, G. (2011) *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York, NY: Springer.
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T. (2005). Schoolwide positive behavior support. In: L. Bambara, L. Kern (Eds.). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 359–390). New York, NY: Guilford.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., Boland, J. (2004). The school-wide evaluation tool (SET): A research instrument for assessing schoolwide positive behavior supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 3–12.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133–144.

- Horton, C. (2003). *Protective factors literature review: Early care and education programs and the prevention of child abuse and neglect*. Washington, D.C.: Center for the Study of Social Policy.
- Houlston, C., Smith, P. K., Jessel, J. (2009). Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools. *Educational Psychology, 29*(3), 325–344.
- Howard, E., Howell, B., Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington, IN: The Phi Delta Kappa Education Foundation.
- Hoy, W. K, Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*(3), 290–311.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Forsyth, P. (1978). Administrative behavior and subordinate loyalty: An empirical assessment. *Journal of Educational Administration, 16*(1), 29–38.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools, measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hughes, J., Wilson, K. (2004). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 9*(1), 57–72.
- Hutson, N., Cowie, H. (2007). Setting an e-mail peer support scheme. *Pastoral Care in Education, 25*(4), 12–16.
- International Organization for Standardization. (2009). *ISO/DIS 31000: Risk management: Principles and guidelines on implementation*.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research, 61*(4), 505–532.
- James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology, 67*(2), 219–229.
- James, L. R., Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin, 81*(12), 1096–1112.
- Jekielek, S. M., Moore, K. A., Hair, E. C., Scarupa, H. J. (2002). *Mentoring: A promising strategy for youth development*. Washington, D.C.: Child Trends Research Brief.
- Jeynes, W. H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82–110.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 1*(4), 417–438.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 53*(1), 145–153.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House, 70*(2), 64–66.
- Joksimović, S., Bogunović, B. (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika. U: R. Antonijević, D. Janjetović (Ur.). *TIMSS 2003 u Srbiji* (str. 270–291). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jucovy, L. (2001a). *Building relationships: A guide for new mentors*. Portland, OR: The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory.
- Jucovy, L. (2001b). *Recruiting mentors: A guide to finding volunteers to work with youth*. Portland, OR: The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory.
- Jucovy, L. (2001c). *Supporting mentors*. Portland, OR: The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory.
- Karcher, M. J. (2005a). Cross-age peer mentoring. In: D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.). *Handbook of youth mentoring* (pp. 266–285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Karcher, M. J. (2005b). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. *Psychology in the Schools, 42*(1), 65–77.
- Karcher, M. J., Davis, C., Powell, B. (2002). The effects of development mentoring on connectedness and academic achievement. *School Community Journal, 12*(2), 35–50.
- Karcher, M. J., Kuperminc, G. P., Portwood, S. G., Sipe, C. L., Taylor, A. S. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 709–725.
- Karcher, M. J., Nakkula, M. J., Harris, J. (2005). Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors and mentees assessments of relationship quality. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 93–110.

- Kayhan, H. C. (2009). Creative drama in terms of retaining information. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 737–740.
- Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., Toyinbo, P., Petras, H., Ford, C., Windham, A., Wilcox, H. C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, 95(Suppl 1), 5–28.
- Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Ompad, D. C., Or, F., Ialongo, N. S., Poduska, J. M., Windham, A. (2014). The impact of the Good Behavior Game, a universal classroom based preventive intervention in first and second grades, on high risk sexual behaviors and drug abuse and dependence disorders in young adulthood. *Prevention Science*, 15(Suppl 1), S6–S18.
- Keller, T. E. (2005). The stages and development of mentoring relationships. In: D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.). *Handbook of youth mentoring* (pp. 82–99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keller, T. E. (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In: T. D. Allen, L. T. Eby (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 23–47). Malden, MA: Blackwell.
- Kincaid, D. L. (2006). Drama, emotion and cultural convergence. *Communication Theory*, 12(2), 136–152.
- Kordić, B., Popović Čitić, B., Babić, L. (2012). Mentorstvo mladih u funkciji unapređenja bezbednosti obrazovno-vaspitnih ustanova. U: B. Kordić, A. Kovačević, B. Banović, (Ur.). *Reagovanje na bezbednosne rizike u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (str. 167–180). Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6/7), 457–465.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76–88.
- LaFollette, W. R., Sims Jr., H. P. (1975). Is satisfaction redundant with organizational climate? *Organizational behavior and human performance*, 13(2), 257–278.
- Landry, R. (2003). *Peers making peace: Evaluation report*. Houston, TX: Research and Educational Services.

- Lane-Garon, P., Richardson, T. (2003). Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 47–69.
- Lane-Garon, P., Ybarra-Merlo, M., Zajac, J., Vierra, T. (2005). Mediators and mentors: Partners in conflict resolution and peace education. *Journal of Peace Education*, 2(2), 183–193.
- Laxton, T. C., Sprague, J. R. (2005). *Refining the construct of school safety: An exploration of correlates and construct validity of school safety measures (University of Oregon Semi-Annual Report)*. Eugene, OR: University of Oregon Institute on Violence and Destructive Behavior.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Leflot, G., Van Lier, P. A., Onghena, P., Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the Good Behavior Game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869–882.
- Lehr, C. A., Christenson, S. L. (2002). Best practices in promoting a positive school climate. In: A. Thomas, J. Grimes (Eds.). *Best practices in school psychology IV* (pp. 929–947). Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists.
- Lewin, K. (1933). *Conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, NC: Duke University Press.
- Likert, R. (1958). Measuring organizational performance. *Harvard Business Review*, 36(2), 41–50.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Litwin, G. H., Stringer, R. Jr. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, US: Harvard University Press.
- Lleras, C. (2008). Hostile school climates: Explaining differential risk of student exposure to disruptive learning environments in high school. *Journal of School Violence*, 7(3), 105–135.
- Lonsdale, R. C. (1964). Maintaining the Organization in Dynamic Equilibrium. In: D. Griffeth (Ed.). *Behavioral science and educational administration* (pp. 142–177). Chicago, US: University of Chicago Press.

- Loukas A. (2007). What Is School Climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, 5(1). Preuzeto novembra 2017., sa: www.naesp.org/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf.
- MacNeil, A., Maclin, V. (2005). *Building a learning community: The culture and climate of schools*. Preuzeto decembra 2017., sa: <http://cnx.org/content/m12922/latest/>.
- Mahdavi, J., Smith, P. K. (2002). The operation of a bully court and perceptions of its success: A case study. *School Psychology International*, 23(3), 327–341.
- Maloy, R. W., Seldin, C. A. (1983). School climate and school effectiveness: Summary of teacher, student and parent attitudes in one rural community. *Research in Rural Education*, 2(2), 65–67.
- Manning, M. L., Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 80(584), 41–48.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Atlanta, GA: Georgia State University, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Education Research*, 72(4), 549–576.
- McDill, E., Rigsby, L., Meyers, E. (1969). Educational climates of high schools: Their effects and sources. *American Journal of Sociology*, 74(6), 567–586.
- McEvoy, A., Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130–140.
- Mcloughlin, C. S., Kubick Jr., R. J., Lewis, M. (2002). Best practices in promoting safe schools. In: A. Thomas, J. Grimes (Eds.). *Best practices in school psychology IV* (pp. 181–1098). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83–105.

- Mihalic, S., Fagan, A., Irwin, K., Ballard, D., Elliot, D. (2004). *Blueprints for violence prevention*. Washington, D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Miles, M. B. (1965). Planned change and organizational health: Figure and ground. In: R. O. Carlson, A. Gallaher, M. B. Miles, R. J. Pellegrin, E. M. Rogers (Eds.). *Change processes in the public schools* (pp. 11–34). Eugene, OR: The University of Oregon, Center for the Advanced Study of Educational Administration.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people*. London, UK: Kogan Page.
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In: T. D. Allen, L. T. Eby (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307–324). Malden, MA: Blackwell.
- Miranda, J., Bernal, G., Lau, A., Kohn, L., Hwang, W. C., LaFromboise, T. (2005). State of the science on psychosocial interventions for ethnic minorities. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 113–142.
- Miskel, C. G., Fevurly, R., Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 97–118.
- Moore, K. A., Emig, C. (2014). Integrated student supports: A summary of the evidence base for policymakers. *Child Trends*. White Paper. Preuzeto novembra 2017., sa: <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2014/02/2014-05ISSWhitePaper1.pdf>.
- Moos, R. H., Insel, P. M. (1974). *Systems for assessment and classification of human environment: an overview*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Morris, P., Mattera, S. K., Castells, N., Bangser, M., Bierman, K., Raver, C. (2014). *Impact findings from the Head Start CARES demonstration: National evaluation of three approaches to improving preschoolers' social and emotional competence*. OPRE Report 2014–44. Washington, D.C.: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Sydney, Australia: Federation Press.
- Morrow, K. V., Styles, M. B. (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.

- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6/7), 449–456.
- National Institute of Education. (1978). *Violent schools, safe Schools: The safe school study report to Congress*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- National School Climate Center. (2010). *National school climate standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. Preuzeto decembra 2017., sa: <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/school-climate-standards.pdf>.
- National School Climate Center. (2014). *School climate*. Preuzeto decembra 2017., sa: <https://schoolclimate.org/climate>.
- National School Climate Center. (2015). *Comprehensive school climate inventory: Measuring the climate for learning*. Preuzeto decembra 2017., sa <http://www.frsu38.org/userfiles/15/my%20files/wes%20full%20climate%20results.pdf?id=3488>.
- National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, Practice guidelines and teacher education policy*. Preuzeto decembra 2017., sa: <http://www.ecs.org/school-climate>.
- National School Safety Center. (2001). *NSSC review of school safety research*. Preuzeto decembra 2017., sa: <http://www.nssc1.org/studies/statistics%20resourcespdf.pdf>.
- Naylor, P., Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22(4), 467–479.
- Nichols, G. W., Nichols, J. D. (2012). An analysis of student and parent perceptions: School climate surveys for the public good. *Scholarlypartnersedu*, 6(1), Article 3. Preuzeto decembra 2017., sa: <http://opus.ipfw.edu/spe/vol6/iss1/3>.
- Novotney, A. (2009). Violence against teachers is a little-known but significant problem. An APA task force is working to change that. *American Psychological Association: Monitor on Psychology*, 40(9), 68.
- Nuri, E., Topdal, E. (2014). Using drama in school development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 566–570.

- O'Connor, C., Small, S. A., Cooney, S. M. (2007). Culturally appropriate prevention programming: What do we know about evidence-based programs for culturally and ethnically diverse youth and their families? *What works, Wisconsin – Research to practice series, 1*. Madison, WI: University of Wisconsin – Extension.
- Oetting, E. R., Donnermeyer, J. F., Plested, B. A., Edwards, R. W., Kelly, K., Beauvais, F. (1995). Assessing community readiness for prevention. *The International Journal of Addictions, 30*(6), 659–683.
- Orpinas, P., Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Özdemir, S. M., Çakmak, A. (2008). The effects of drama education on prospective teachers' creativity. *International Journal of Instruction, 1*(1), 13–30.
- Padgette, H. C. (2003). *Finding funding: A guide to federal sources for out-of-school time and community school initiatives*. Washington, D.C.: The Finance Project.
- Perkins, B. (2008). *What we think: Parental perceptions of urban school climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York, NY: Macmillan Company.
- Petras, H., Kellam, S. G., Brown, C. H., Muthen, B. O., Jalongo, N. S., Poduska, J. M. (2008). Developmental epidemiological courses leading to antisocial personality disorder and violent criminal behavior: Effects by young adulthood of a universal preventive intervention in first- and second-grade classrooms. *Drug and Alcohol Dependence, 95*(Suppl 1), 45–59.
- Pettigrew, A. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly, 24*(4), 570–581.
- Philip, K., Spratt, J. (2007). *A synthesis of published research on mentoring and befriending*. Manchester, UK: Mentoring and Befriending Foundation.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International, 23*(3), 307–336.
- Piper, H., Piper, J. (2000). Disaffected young people as the problem. Mentoring as the solution. Education and work as the goal. *Journal of Education and Work, 13*(1), 77–94.

- Popović, V., Marković, M., Popović Ćitić, B. (2012). Primena dramskih tehnika u radu sa decom sa poremećajima ponašanja. U: N. D. Dimić (Ur.). *Zbornik rezimea, Dani defektologa Srbije – Zlatibor, 11–14.01.2012.* (str. 88–89). Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Popović Ćitić, B. (2004a). Strategija socijalnog razvoja u prevenciji devijantnih ponašanja. *Istraživanja u defektologiji, 4*, 103–116.
- Popović Ćitić, B. (2004b). Osnovne postavke modela elastičnosti u prevenciji devijantnih ponašanja. *Socijalna misao, 11(2)*, 45–59.
- Popović Ćitić, B. (2008). Efektivni programi prevencije poremećaja ponašanja u školskoj sredini. U: D. Radovanović (Ur.). *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja* (str. 155–167). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Popović Ćitić, B. (2009). Prevencija poremećaja ponašanja: savremeni teorijski i metodski pristupi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, (1–2)*, 87–101.
- Popović Ćitić, B. (2013). Principi efektivnih preventivnih programa. *Socijalna misao, 20(1)*, 103–116.
- Popović Ćitić, B., Bukvić, L. (2014). Primena drame u programima prevencije problema u ponašanju učenika. U: E. Lazarević, D. Stanković, J. Radišić (Ur.). *Zbornik rezimea Izazovi savremenog obrazovanja: nove uloge nastavnika, učenika i roditelja, XVII naučna konferencija: Pedagoška istraživanja i školska praksa, Beograd, 17.10.2014.* (str. 78–79). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović Ćitić, B., Đurić, S., Lipovac, M. (2012). Upravljanje bezbednosnim rizicima u obrazovno-vaspitnim ustanovama. U: B. Popović Ćitić, S. Đurić, Ž. Kešetović (Ur.). *Bezbednosni rizici u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (str. 11–29). Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Popović Ćitić, B., Jovanović, M., Bukvić, L. (2016). Angažovanje vršnjaka u školskim antibulging intervencijama. U: B. Popović Ćitić, M. Lipovac (Ur.). *Bezbednost u obrazovno-vaspitnim ustanovama: osnovna načela, principi, protokoli, procedure i sredstva* (str. 135–145). Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Popović Ćitić, B., Bukvić, L., Marković, M. (2015a). Primena dramskih tehnika u edukaciji: iskustva iz programa prevencije problema u ponašanju učenika. U: S. Potić (Ur.). *Zbornik rezimea, Dani defektologa Srbije – Krajujevac, 14–17.01.2015.* (str. 47). Beograd: Društvo defektologa Srbije.

- Popović Ćitić, B., Marković, M., Popović, V., Jovanović, M., Bukvić, L., Dukanać, V. (2015b). Forum teatar u funkciji prevencije vršnjačkog nasilja. U: M. Vuković (Ur.). *IX međunarodni naučni skup, Specijalna edukacija i rehabilitacija danas, zbornik radova, Beograd, 25–27.09.2015.* (str. 191–195). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Popović Ćitić, B., Žunić Pavlović, V. (2005). *Prevencija prestupništva dece i omladine.* Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Pedagoško društvo Srbije.
- Popović Ćitić, B., Žunić Pavlović, V. (2006). Mentorstvo u preventivnim programima. *Socijalna misao, 13(2)*, 113–134.
- Pricewaterhouse Coopers. (2008). *A practical guide for risk assessment.* Preuzeto decembra 2017., sa: http://www.pwc.com/en_US/us/issues/enterprise-riskmanagement/assets/risk_assessment_guide.pdf.
- Queensland Department of Education and Training. (2017). *Enterprise risk management process.* Queensland, Australia: Queensland Government, Department of Education and Training. Preuzeto decembra 2017., sa: <http://education.qld.gov.au/strategic/eppr/finance/fnm-pr003/risk.pdf>.
- RAND Corporation. (2004). *Focus on the wonder years: Challenges facing the American middle school.* Preuzeto oktobra 2017., sa: http://www.rand.org/pubs/monographs/2004/RAND_MG139.pdf.
- Ratner, H., Chiodo, L., Covington, C., Sokol, R., Ager, J., Delaney-Black, V. (2006). Violence Exposure, IQ, Academic Performance, and Children's Perception of Safety: Evidence of Protective Effects. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 52(2)*, 264–287.
- Reichers, A., Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In: B. Schneider (Ed.). *Organizational climate and culture* (pp. 5–39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reis, H.T., Collins, W.A., Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin, 126(6)*, 844–872.
- Reynolds, A. J. (1998). Confirmatory program evaluation: A method for strengthening causal inference. *American Journal of Evaluation, 19(2)*, 203–221.
- Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner city. *American Journal of Community Psychology, 20(5)*, 599–624.

- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E., DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254–258.
- Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2011). *The method of shared concern: A positive approach to bullying*. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K., Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the method of shared concern. *School Psychology International*, 32(3), 345–357.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170.
- Robinson, G., Maines, B. (1997). *Crying for help: The no blame approach to bullying*. Bristol, UK: Lucky Duck Publishing.
- Rousseau, D. (1990). Assessing organizational culture: The case for multiple methods. In: B. Schneider (Ed.). *Organizational climate and culture* (pp. 153–192). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rubel, R. J. (1978). Analysis and critique of HEW's Safe School Study Report to Congress. *Crime and Delinquency*, 24(3), 257–265.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours, secondary schools and their effects on children*. Somerset, UK: Open Books.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: Who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43(3), 263–278.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel psychology*, 28(4), 447–479.
- Schneider, B., Bartlett, C. (1968). Individual differences and organizational climate I: The research plan and questionnaire development. *Personnel Psychology*, 21(3), 323–333.
- Schneider, B., Snyder, R. A. (1975). Some relationships between job satisfaction and organization climate. *Journal of Applied Psychology*, 60(3), 318–328.

- Schutzman, M., Cohen-Cruz, J. (2002). *Playing Boal*. London, UK: Routledge.
- Shelat, N. A. (1975). *Study of organizational climate, teacher morale and pupil motivation towards institution in secondary schools of Baroda District* (Doctoral Dissertation). Vadodara: Maharaja Sayajirao University of Baroda.
- Sipe, C. L. (1996). *Mentoring: A synthesis of P/PVs research: 1988–1995*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Sipe, C. L. (1998). Mentoring adolescents: What have we learned? In: J. B. Grossman (Ed.). *Contemporary issues in mentoring* (pp. 12–25). Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Sipe, C. L. (2005). Toward a typology of mentoring. In: D. L. DuBois, M. J. Karcher (Eds.). *Handbook of youth mentoring* (pp. 65–80). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, A., Fleming, J. (1999). *Quality framework for mentoring with socially excluded young people*. Salford, UK: National Mentoring Network.
- Small, S. A., Cooney, S. M., O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58(1), 1–13.
- Small, S. A., Huser, M. (2010). Family-based prevention programs. In: R. J. R. Levesque (Ed.). *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 967–976). New York: Springer.
- Small, S. A., Memmo, M. (2004). Contemporary models of youth development and problem prevention: Toward an integration of concepts, terms and models. *Family Relations*, 53(1), 3–11.
- Smircich, L. (1985). Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves? In: P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg, J. Martin (Eds.). *Organizational culture* (pp. 55–72). Beverly Hills, CA: Sage.
- Smith, P. K. (2001). Should we blame the bullies? *The Psychologist*, 14(2), 61.
- Smith, J. J. (2005). *The relationship between school division climate and student achievement of school divisions in the Commonwealth of Virginia* (Doctoral Dissertation). Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Smith, P. K., Howard, S., Thompson, F. (2007). Use of the support group method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England. *Pastoral Care in Education*, 25(2), 4–13.

- Sprague, J. R., Walker, H. M. (2005). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- Sprague, J. R., Walker, H. M., Golly, A., White, K., Myers, D. R., Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on key indicators of school safety and discipline. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 495–511.
- Stacey, H. (2000). Mediation and peer mediation. In: H. Cowie, P. Wallace (Eds.). *Peer support in action: From bystanding to standing by* (pp. 23–35). London, UK: Sage Publications.
- Stern, G. G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Stern, G. G. (1971). Self-actualizing environments for students. *The School Review*, 80(1), 1–25.
- Stevahn, L., Munger, L., Kealy, K. (2005). Conflict resolution in a french immersion elementary school. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 3–18.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. In: D. Reynolds, B. Creemers, P. S. Nesselrodt, S. Stringfield, C. Teddlie (Eds.). *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 153–189). Oxford, UK: Pergamon.
- Sugai, G., Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23–50.
- Sugai, G., Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259.
- Sullivan, J., Burns, M., Paterson, D. (2006). The theatre of the oppressed. In: A. Blatner, D. Wiener (Eds.). *Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theatre and performance* (chapter 21). Omaha, NE: iUniverse.
- Sussman, S., Sussman, A. N. (2001). Praxis in health behavior program development. In: S. Sussman (Ed.). *Handbook of program development for health behavior research and practice* (pp. 79–97). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sussman, S., Wills, T. A. (2001). Rationale for program development methods. In: S. Sussman (Ed.). *Handbook of program development for health behavior research and practice* (pp. 3–30). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships*. New York, NY: Teachers College Press.

- Tableman, B. (2004). *School climate and learning: Best practice brief, No. 31*. East Lansing, MI: Michigan State University, University-Community Partnerships.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In: R. Tagiuri, G. Litwin (Eds.). *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 11–32). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, D. L., Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education, 63*(3), 217–227.
- Taylor, J. S. (2003). *Training new mentees*. Portland, OR: National Mentoring Center.
- Taylor, P. (2003). *Applied theatre: Creating transformative encounters in the community*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research, 83*(3), 357–385.
- Thompson, F., Smith, P. K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. Research Report DFE-RR098. London: University of London, Goldsmiths College.
- Thompson, S. M. (1996). Peer mediation: A peaceful solution. *School Counselor, 44*(2), 151–154.
- Thorsborne, M., Vinegrad, D. (2006). *Restorative practice and the management of bullying: Rethinking behaviour management*. Queenscliff, Victoria, Australia: Inyahead Press.
- Toivanen, T., Malkamäki, R., Ilvonen, J., Ruismäki, H. (2015). The classroom climate in drama lessons taught by teacher trainees. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 171*, 1135–1141.
- Topping, K. (1996). Reaching where adults cannot: Peer education and peer counselling. *Educational Psychology in Practice, 11*(4), 23–29.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality*. Boston, MA: Pearson.
- Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence, 22*(4), 567–572.
- Tyrell, J. (2002). *Peer mediation: A process for primary schools*. London, UK: Souvenir Press.
- U.S. Department of Education. (2007). *Mobilizing for evidence-based character education*. Preuzeto septembra 2017., sa: <http://www2.ed.gov/programs/charactered/mobilizing.pdf>.

- Unicef. (2012). *Child friendly schools*. Preuzeto septembra 2017., sa: https://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
- Vujačić, M., Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi. *Pedagogija*, 3, 424–432.
- Walters, S. (2015). *School climate: A literature review*. Oakland, CA: Temescal Associates.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Waxman, H., Garcia, A., Read, L. (2008). Classroom Learning Environment & Student Motivational Differences between Exemplary, Recognized, & Acceptable Urban Middle Level Schools. *Middle Grades Research Journal*, 3(2), 1–21.
- Weinberger, S. G. (2000). *Mentoring Program*. Norwalk, CT: Mentor Consulting Group.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth. *American Psychologist*, 58(6/7), 425–432.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88–107.
- Weltsek-Medina, G. (2007). Process drama in education. In: A. Blatner, D. Wiener (Eds.). *Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theatre and performance* (pp. 90–98). Omaha, NE: iUniverse.
- White, L. T., Patterson, J., Herman, M. L. (1998). *More than a matter of trust: Managing the risks of mentoring*. Washington, D.C.: Nonprofit Risk Management Center.
- Whitted, K. S., Dupper, D. R. (2005) Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167–175.
- Wiencek, P., Benci, J. (2007). *Theatre Troupe/Peer Education Program: Evaluation study*. Preuzeto novembra 2017., sa: http://iscfc.emich.edu/documents/Corner_Theatre_Troupe_Eval_Final.pdf
- Wooster, R. (2007). *Contemporary theatre in education*. Bristol, UK: Intellect.
- Young, S. (1998). The support group approach to bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 14(1), 32–39.

- Young, S., Holdorf, G. (2003). Using solution focussed brief therapy in individual referrals for bullying. *Educational Psychology in Practice*, 19(4), 271–282.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.

INDEKS IMENA

- Adigüzel, H. Ö., 161
Ager, J., 38
Akai, C., 182–184, 187
Akyol, A. K., 160
Algozzine, B., 205
Allen, T. D., 130–131
Alred, G., 130
Alvarado, R., 182, 184
Anderson, C. S., 22, 30
Arbreton, A., 135, 148
Arevalo, E., 143–144
Argyris, C., 13, 60
Astor, R. A., 37
Atha, H., 201
Austega, 170–171
Australian Capital Territory
Insurance Authority, 170
Avramović, Z., 64
Babić, L., 137
Ballasy, L., 147
Ballard, D., 187
Bambara, L., 56
Bangser, M., 195
Bartlett, C., 15
Bauman, S., 113, 116
Bear, G. G., 23, 35
Beare, D., 156, 160
Beaton, S., 61
Beauvais, F., 20
Belliveau, G., 156, 160
Belloni, E., 160
Belsky, J., 48
Ben-Avie, M., 63
Benci, J., 204
Benson, A. J., 105
Benson, J. M., 105
Benson, P., 184
Berla, N., 48
Bernal, G., 186
Berscheid, E., 132
Bierman, K., 195
Blank, J., 23, 35
Blatt, S. J., 34, 36
Blinn-Pike, L., 148
Blyth, D., 184
Boal, A., 154, 157–158
Boardman, C., 99, 102
Bogunović, B., 21, 23
Boland, J., 56–57
Bolton, G., 151–152
Bond, B., 20
Bond, L. A., 182–183
Borkowski, J., 182–184, 187
Bouffard, S., 49
Boyd, S., 20
Bradshaw, C. P., 30, 203
Brainard, E., 22, 26
Browder, D., 205
Brown, C. H., 200
Brown, R. J., 17
Bukvić, L., 102, 155, 160
Bulach, C. R., 22
Burchinal, M., 48
Burns, M., 155, 158
Burton, B., 150, 155, 158, 160, 206
Çakmak, A., 160

- Campbell, D. T., 189
 Campbell, J. P., 14
 Campbell, M. A., 40
 Cartwright, N., 99, 102
 Caspe, M., 182, 185
 Castells, N., 195
 Castleman, C., 22
 Catalano, R. F., 138
 Centers for Disease Control
 and Prevention, 44
 Chauhan, P., 101, 103
 Chen, M., 48
 Child Health Promotion
 Research Centre, 154, 159
 Chiodo, L., 38
 Christenson, S. L., 21, 26, 45, 48, 81
 Clarke-Stewart, K. A., 48
 Cohen, J., 19, 22–23, 26, 33, 45, 47, 66
 Cohen, R., 111
 Cohen-Cruz, J., 153
 Collier, M., 205
 Collins, W. A., 132
 Colpin, H., 200
 Comer, J. P., 23, 26, 36, 63
 Cooney, S. M., 182, 184, 186, 188–189
 Cooper, B., 143–144
 Cooper, H., 129
 Cornell, D., 38
 Costa, N., 160
 Cotton, K., 40
 Covington, C., 38
 Cowie, H., 99–104, 106–108, 123
 Cox, D. D., 48
 Crane, S., 61
 Craven, R. G., 99
 Crean, H. F., 195
 Creemers, B. P. M., 23, 25, 27, 30, 64–65
 Cremin, H., 102
 Croft, D. B., 12, 17, 22, 24, 60, 66
 Cross, D., 202
 Crusto, C., 182, 185, 187–188
 Cunningham, C., 120
 Cunningham, L., 120
 Daiger, D., 61
 Darling, N., 132, 139
 Daro, D., 187
 Dauber, S. L., 48
 Davis, C., 141, 198
 Dawkins, J., 99, 102
 Delaney-Black, V., 38
 Demetriades, A., 107
 Dewitt, P., 27, 52–53
 DiStefano, C., 90
 Dogru, S. S., 161
 Dolan, L. J., 200
 Doll, B., 98
 Donnermeyer, J. F., 20
 DuBois, D. L., 129, 133, 137
 Dukanac, V., 155
 Duncan, A., 125
 Dunnette, M. D., 14
 Dupper, D. R., 110
 Đurić, S., 11–12, 18–21, 24, 27, 37, 39,
 43, 46–48, 59, 68, 70, 81, 87, 92, 163
 Durlak, J., 182, 185
 Dworkin, A. G., 38
 Dwyer, K., 57
 Eber, L., 203
 Eby, L. T., 130–131
 Edwards, R. W., 20
 Ekholm, M., 64
 Elliot, D., 187
 Ellis, L. A., 99
 Embry, D., 201
 Emig, C., 48
 Emmons, C., 23, 26, 34, 36, 63
 Endressen, I. M., 115
 Epstein, J. L., 48
 Erbay, F., 161
 Erceg, E., 202
 Erwin, E. J., 51
 Esperanza, J., 203
 Faccio, E., 160
 Fagan, A., 187
 Fan, X., 38, 48
 Farrell, A. D., 193
 Feldman, A. F., 141
 Fenning, P., 203
 Fevurly, R., 16
 Finlayson, D., 17, 60
 Fisher, L. A., 45
 Flagg, J. T., 17
 Flannery, D. J., 201
 Flannery, K. B., 203
 Fleming, J., 148
 Ford, C., 200

- Forehand, G. A., 14–15
Forsyth, P., 16
Fountain, D. L., 148
Fox, R. S., 12
Fraser, B. J., 18
Freiberg, H. J., 11–12, 21, 33–34, 36, 69
Fullan, M., 20
Fullop, M., 147
Garcia, A., 38
Gareau, S., 90
Garland, P., 16
Garringer, M., 140–148
Garvey, B., 130
Gay, J., 90
Gladden, R. M., 109
Golly, A., 57
Gottfredson, D. C., 12, 19, 61
Gottfredson, G. D., 61
Grant, K. B., 87
Gregory, A., 38
Griffiths, C., 125
Grossman, J. B., 141, 148
Guerra, N., 37
Guffey, S., 33, 45, 66
Guion, R. M., 15
Guo, S., 201
Haertel, G. D., 19
Hair, E. C., 137, 148
Hale, J., 17
Hall, M., 202
Halpin, A. W., 12, 17, 22, 24, 60, 66
Hamamci, Z., 160
Hamburger, M. E., 109
Hamilton, G., 202
Hamilton, M. A., 136, 138
Hamilton, S. F., 132, 136, 138–139
Haney, C. A., 38
Hannum, J. W., 22, 62
Harris, J., 134, 144
Harter, S., 139
Hartup, W. W., 132
Hauf, C. A. M., 182–183
Hawkins, J. D., 138
Haynes, N. M., 23, 26, 36, 63
Heller, R. W., 17
Hellman, D. A., 61
Hellriegel, D., 15
Henderson, A., 48
Herman, M. L., 134
Herrera, C., 135, 139–141
Higgins-D'Alessandro, A., 33, 45, 66
Hinson, J. H., 17
Hoffman, L. L., 33
Holdorf, G., 127
Holloway, B. E., 129
Hopkin, P., 166
Hoppa, K., 113, 116
Hornby, G., 50
Horne, A. M., 35
Horner, R. H., 56–57, 203
Horton, C., 187
Houlston, C., 100
Howard, E., 22, 26
Howard, S., 127
Howell, B., 22, 26
Hoy, W. K., 16, 22, 27, 62
Hughes, J., 160
Huser, M., 182, 184–187, 189
Hutchinson, C. J., 33
Hutson, N., 99, 102, 106–107
Hwang, W. C., 186
Ialongo, N. S., 200
Ilvonen, J., 161
Insel, P. M., 22, 25
International Organization
 for Standardization, 164, 167–168,
 171, 175–177
Irvin, L. K., 56–57
Irwin, K., 187
Iudici, A., 160
Jacobi, M., 130
James, L. R., 14–15
Jekielek, S. M., 137, 148
Jennifer, D., 99–102
Jessel, J., 100
Jeynes, W. H., 48
Johnson, A., 148
Johnson, A. M., 21–22, 63
Johnson, D. B., 195
Johnson, D. W., 195
Johnson, R. T., 195
Johnson, W. L., 21–22, 63
Joksimović, S., 21, 23
Jones, A. P., 14
Jovanović, M., 102, 155
Jucovy, L., 141–146

- Jung, C., 12
 Karcher, M. J., 103, 134–137, 141, 144, 198
 Karvonen, M., 205
 Kasprow, W. J., 48
 Kato, M. M., 203
 Kauh, T. J., 141
 Kayhan, H. C., 161
 Kayzar, B., 49
 Kealy, K., 195
 Kellam, S. G., 200
 Keller, T. E., 132, 137
 Kelly, K., 20
 Kincaid, D. L., 155
 Kohn, L., 186
 Koopman, T. M., 23, 63–64
 Kordić, B., 137
 Kottkamp, R. B., 22, 27, 62
 Kubick Jr., R. J., 40, 57, 81
 Kull, M., 64
 Kumpfer, K. L., 182, 184–185, 187–188
 Kung, E. M., 193
 Kuperminc, G. P., 34, 36, 134, 136
 LaFollette, W. R., 16
 LaFromboise, T., 186
 Landry, R., 192
 Lane-Garon, P., 99, 105
 Lau, A., 186
 Laudolff, J., 200
 Laursen, B., 132
 Lawler, E. E., 14
 Laxton, T. C., 38, 47
 Lazarević, E., 64
 Leadbeater, B. J., 34, 36
 Leaf, P. J., 30, 203
 Lee, C., 102
 Leffert, N., 184
 Leflot, G., 200
 Lehr, C. A., 21, 26, 45, 81
 Lester, L., 202
 Lewin, K., 13
 Lewis, M., 40, 57, 81
 Lewis-Palmer, T., 56–57
 Liau, A. K., 201
 Likert, R., 14, 16, 60
 Lipovac, M., 163
 Litwin, G. H., 22
 Lleras, C., 39
 Lonsdale, R. C., 13
 Lopez, M. E., 182, 185
 Loukas, A., 36
 Lumpkin, C. D., 109
 Mackenzie, A. C., 200
 Maclin, V., 23
 MacNeil, A., 23
 MacRae, P., 140–147
 Mahdavi, J., 202
 Maines, B., 126–127
 Malkamäki, R., 161
 Malone, B., 22
 Maloy, R. W., 20
 Manning, M. L., 23, 25
 Marković, M., 21, 43, 47, 155, 160
 Marsh, H. W., 99
 Marshall, M. L., 23
 Martorelli, V., 120
 Maslow, A. H., 26
 Mattera, S. K., 195
 Mattingly, D. J., 49
 Maughan, B., 18
 May, R. J., 90
 Mayer, L. S., 200
 McCabe, L., 23, 26
 McCartney, K., 48
 McClanahan, W. S., 135
 McDill, E., 18
 McEvoy, A., 34
 McIntosh, K., 203
 McKenzie, T. L., 49
 McLoughlin, C. S., 40, 57, 81
 McMaken, J., 141
 Memmo, M., 184
 Meyer, A. L., 193
 Meyers, E., 18
 Michelli, N. M., 23, 26
 Mihalic, S., 187
 Miles, M. B., 14
 Miller, A., 147–148
 Mindrila, D., 90
 Miranda, J., 186
 Miskel, C. G., 16
 Mitchell, M. M., 30, 203
 Monks, H., 202
 Monrad, D. M., 90
 Moore, K. A., 48, 137, 148
 Moos, R. H., 22, 25
 Morris, P., 195

- Morrison, B., 121
Morrissey-Kane, E., 182, 185, 187–188
Morrow, K. V., 133
Mortimore, P., 18
Munger, L., 195
Muthen, B. O., 200
Myers, C., 99
Myers, D. R., 57
Najaka, S. S., 19
Nakasato, J., 203
Nakkula, M. J., 134, 144
Nation, M., 182, 185, 187–188
National Institute of Education, 61
National School Climate Center, 35, 71, 79
National School Climate Council, 19, 97
National School Safety Center, 37
Naylor, P., 99, 101, 103, 106
Nichols, G. W., 49
Nichols, J. D., 49
Niego, S., 132, 139
Novotney, A., 38
Nuri, E., 161
O'Connor, C., 182, 184, 186 188–189
O'Toole, J., 150, 155, 158, 160, 206
Oetting, E. R., 20
Olafsson, R., 108
Olweus, D., 115
Ompad, D. C., 200
Onghena, P., 200
Or, F., 200
O'Reilly, R. R., 16
Orpinas, P., 35
Ouston, J., 18
Owen, M. T., 48
Owens, R. G., 22, 26
Özdemir, S. M., 160
Oztug, O., 99
Padgette, H. C., 148
Paterson, D., 155, 158
Patterson, J., 134
Patton J. M., 23, 63–64
Pepper, S. K., 135
Perkins, B., 49
Perry, A., 12–13
Petras, H., 200
Pettigrew, A., 28
Philip, K., 103
Pickeral, T., 23, 26
Pikas, A., 125
Pintabona, Y., 202
Piper, H., 148
Piper, J., 148
Plested, B. A., 20
Poduska, J. M., 200
Popović, V., 155, 160
Popović Ćitić, B., 11, 18–21, 24, 27, 39,
43, 47–48, 59, 70, 81, 87, 92, 97,
102, 131, 137–138, 155, 160, 163,
165, 181, 191
Portwood, S. G., 134, 136
Powell, B., 141, 198
Powell, K. E., 201
Pricewaterhouse Coopers, 172
Prislin, R., 49
Queensland Department
of Education and Training, 167,
169, 173–174, 176
Rand Corporation, 19
Raphel, J., 20
Rapp, K., 20
Ratner, H., 38
Raver, C., 195
Rawls, A., 90
Ray, J. A., 87
Read, L., 38
Rebok, G. W., 200
Reezigt, G. J., 23, 25, 27, 30, 64–65
Reichers, A., 28
Reis, H. T., 132
Reiss, E., 33
Reynolds, A. J., 48, 182
Rhodes, J. E., 130–134, 138, 147
Richardson, T., 99
Rigby, K., 110–116, 119, 123, 125–126
Rigsby, L., 18
Rivto, M., 12
Roberts, A., 130
Roberts, C., 202
Robinson, G., 126–127
Rodriguez, J. L., 49
Rousseau, D., 28
Rubel, R. J., 61
Ruismäki, H., 161
Rutter, M., 18
Saddlemire, R., 23, 25
Salmivalli, C., 99

- Scales, P., 184
 Scarupa, H. J., 137, 148
 Schmuck, R., 12
 Schneider, B., 15–16, 28
 Schutzman, M., 153
 Seldin, C. A., 20
 Seligman, M. E. P., 182, 185, 188
 Seybolt, D., 182, 185, 187–188
 Shannon, T., 57
 Shaw, T., 202
 Shelat, N. A., 18
 Shogren, K. A., 51
 Sims Jr, H. P., 16
 Sipe, C. L., 134–137, 147–148
 Sizemore, B., 20
 Skinner, A., 148
 Slade, S., 27, 52–53
 Slocum, J. W., 15
 Small, S. A., 182, 184–189
 Smircich, L., 28
 Smith, A., 18
 Smith, C. D., 23, 35
 Smith, E., 182–184, 187
 Smith, J., 90
 Smith, J. J., 21
 Smith, P. K., 100–101, 103, 107, 112, 122, 125, 127, 202
 Smolkowski, K., 203
 Snyder, R. A., 16
 Sokol, R., 38
 Soodak, L. C., 51
 Sprague, J. R., 38, 47, 57, 81
 Spratt, J., 103
 Stacey, H., 105, 120
 Stanišić, J., 64
 Stanojević, M., 48, 87
 Stein T. A., 12, 21, 69
 Stern, G. G., 17
 Stevahn, L., 195
 Stewart, J., 16
 Stringer, R. Jr., 22
 Stringfield, S., 47
 Styles, M. B., 133
 Sugai, G., 56–57, 203
 Sullivan, J., 155, 158
 Sullivan, T. N., 193
 Sussman, A. N., 183
 Sussman, S., 183
 Swap, S. M., 50
 Tableman, B., 33
 Tagiuri, R., 22, 25
 Talamelli, L., 101, 103
 Tarter, C. J., 16, 22, 27, 62
 Tashakkori, A., 35
 Taylor, A. S., 134, 136
 Taylor, D. L., 35
 Taylor, J. S., 148–149
 Taylor, P., 153
 Telschow, R. L., 38
 Test, D., 205
 Thapa, A., 33, 45, 66
 Thompson, F., 112, 122, 127
 Thompson, S. M., 104
 Thorsborne, M., 120
 Tidwell, R. P., 193
 Timuçin, E., 161
 Todd, A. W., 56–57, 203
 Toivanen, T., 161
 Topdal, E., 161
 Topping, K., 99
 Toyinbo, P., 200
 Tran, A., 120
 Turkkan, J. S., 200
 Turnbull, A., 51
 Turnbull, R., 51
 Turner, G., 107
 Tyrrell, J., 119
 Ubbes, V. A., 23, 63–64
 Unicef, 44
 Valentine, J. C., 129
 Valois, R. F., 193
 Van Acker, R., 37
 Van Egmond, E., 12
 Van Houtte, M., 18, 27–28, 60
 Van Lier, P. A., 200
 Vandell, D. L., 48
 Vazsonyi, A. T., 201
 Vesterdal, W., 201
 Vierra, T., 105
 Vinegrad, D., 120
 Vivolo-Kantor, A. M., 109
 Von Haller, G., 14–15
 Vujačić, M., 64
 Waasdorp, T. E., 203
 Walberg, H. J., 19
 Walker, H. M., 57, 81

-
- Wallace, P., 102, 106
Walters, S., 98
Wandersman, A., 182, 185, 187–188
Wang, M. C., 19
Wang, W., 200
Waters, S., 202
Waxman, H., 38
Weick, K. E., 14
Weinberger, S. G., 134
Weiss, H., 49
Weissberg, R. P., 48, 182, 185, 188
Welker, R., 34
Welsh, W. N., 12, 19–21
Weltsek-Medina, G., 150, 152–153
Werthamer-Larsson, L., 200
Wheeler, L., 200
White, K., 57
White, L. T., 134
Whitted, K. S., 110
Wienczek, P., 204
Wilcox, H. C., 200
Wills, T. A., 183
Wilson, D. B., 19
Wilson, K., 160
Windham, A., 200
Wood, W., 205
Wooster, R., 150
Ybarra-Merlo, M., 105
Young, J., 120
Young, S., 127
Zacharias, R., 120
Zajac, J., 105
Zimmerman, K., 63
Zullig, K. J., 23, 63–64
Žunić-Pavlović, V., 131, 165

INDEKS POJMOVA

- Bezbedna škola, 19, 37–38, 40–44
- Bezbednosni rizici
analiza 171–172,
evaluacija, 173
fizičko-tehnički, 39
monitoring, 176–177
procena, 39–41, 169–170
socijalno-psihološki, 39
tipovi, 39
tretman, 174–176
upravljanje, 164–165
- Buling, 109
- Forum teatar, 153–158
i igre, 157
uloge u predstavi,
154–156
- Medijacija
efektivnost, 119–120
faze, 118–119
i arbitraža, 116
karakteristike, 117
medijator, 117
u školi, 119
- Mentorstvo
efektivnost, 147–148
faze, 141–147
formalno i neformalno, 130–131
karakteristike, 130
mentor, 133
mentorski odnos, 132–133
mladih, 137–139
razvojno i
instrumentalno, 135–136, 139
školsko, 139–141
tipovi, 134–137
- Metod podeljene
odgovornosti, 123–125
- Metod grupa podrške, 125–127
- Organizaciona klima
evolucija pojma, 13–14
i efikasnost organizacije, 14
istraživački pristupi, 15
jedinica analize, 13–14
- Osnaživanje žrtve
efektivnost pristupa, 116
i fizičke veštine, 114–115
i samopouzdanje, 114
i verbalne veštine, 115
trening osnaživanja, 113–114
- Participacija roditelja
efekti, 48, 51–52
i školska klima, 51–52
modeli, 50–51
principi, 51

- Pozitivna školska klima
i bezbednost škola, 37–38
karakteristike, 34–36
komponente, 35
- Program podrške pozitivnom
ponašanju učenika
aktivnosti, 56
nivoi, 58
primena, 57
- Primenjeno pozorište, 149
efektivnost progama, 158–161
drama u obrazovanju, 150
i primenjena drama, 149
teatar potlačenih, 153
teatar slika, 157
- Pristup bez optuživanja, videti:
metod grupa podrške
- Procesna drama
izlaženje iz uloge, 153
konvencije, 150
proživljavanje, 151–152
učitelj u ulozi, 152
- Preventivni programi
„na dokazima bazirani“, 181–182
baze programa, 191
obuhvatnost, 184
osiguranje kvaliteta, 188–189
principi, 182
relevantnost, 185–186
- Restorativna praksa
forme, 120–121
konferencija, 121–122
primena u školi, 122
restitucija, 120
- Sprijeteljivanje, 101–102
- Sudovi za nasilnike, 111–112
- Tradicionalno disciplinovanje
efektivnost, 112–113
elementi, 110–111
primena, 112
- Vršnjačka podrška
aspekti, 100–101
efektivnost, 106–108
oblici, 101
- Vršnjačka
edukacija, 104
medijacija, 104–105, 117
- Vršnjačko
mentorstvo, 103–104
slušanje (savetovanje), 105–106
tutorstvo, 104
- Školska klima
akademska tematizacija, 17–20
akteri i aktivnosti, 45–47
dimenzije, 24–27
efekti, 19, 33–36, 56
elementi, 21–23
i klima u učionici, 29–31
i školska kultura, 27–29
modeli procene, 59–67, 71–79
tehnike procene, 68
teorija školske klime, 5, 12, 19
unapređenje, 44, 56–58

CIP - Каталогизација у публикацији -
Народна библиотека Србије, Београд

373.3/.5:331.45/.46
37.064.3

ПОПОВИЋ Ћитић, Бранислава, 1976-

Pozitivna školska klima : elementi, principi i modeli dobre prakse /
Branislava Popović Ćitić, Slađana Đurić. - Beograd : Fakultet bezbednosti,
2018 (Zemun : Birograf Comp). - 246 str. : tabele

„Knjiga je rezultat rada na projektu 'Bezbednost i zaštita organizovanja i
funkcionisanja vaspitno-obrazovnog sistema u Republici Srbiji' ... -->
prelim. str. - Tiraž 300. - Bibliografija: str. 207-236. - Registri.

ISBN 978-86-80144-22-1

1. Ђурић, Слађана, 1964- [аутор]

а) Школе - Микроклима б) Вршњачки односи

COBISS.SR-ID 263095820