



**Аутори**

Ђурђа Гријак  
Гордана Рогановић  
Загорка Марков  
Роса Шапић

**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП НАСИЉУ**

**Рецензенти**

проф.др Даница Васиљевић-Продановић  
др Весна Марјановић, проф.  
др Анида Врцић

**Издавач**

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди  
Светосавска 57, 23300 Кикинда  
www.vaspitacka.edu.rs

**Главни и одговорни уредник**

др Зоран Мијић, проф

**Уредник**

др Миланка Маљковић, проф.

**Лектор**

Тања Бркљач, мастер

**Техничка припрема**

проф.др Ђурђа Гријак

**Насловна страна**

Getty images

**Штампа**

Штампарија BIS

**Тираж**

50 примерака

Монографија је резултат пројекта „*Интердисциплинарни приступ насиљу у циљу примарне превенције у предшколском узрасту*“ који је финансирао Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност

Ауторска права су задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција књиге, односно делова текста.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у  
Кикинди

Ђурђа Гријак, Гордана Рогановић, Загорка Марков, Роса Шапић

## **ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП НАСИЉУ**

Кикинда, 2019.



## Садржај

ПРЕДГОВОР .....	6
ОД АУТЕНТИЧНЕ ДО НАСИЛНЕ ОСОБЕ .....	8
Ђурђа Гријак	
ТРАДИЦИОНАЛНЕ ДЕЧИЈЕ ИГРЕ - МОДЕЛ У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ – „МИР, МИР, МИР – МАГАРАЦ ЈЕ КРИВ“ .....	21
Гордана Рогановић	
УЛОГА ДЕЦЕ ПОСМАТРАЧА У ПРЕВЕНЦИЈИ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА.....	39
Загорка Марков	
ПОСЛЕДИЦЕ ЗЛОСТАВЉАЊА И ЗАНЕМАРИВАЊА ДЕЦЕ И ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА.....	51
Роса Шапић	



## ПРЕДГОВОР

Насилно понашање у породици и међу вршњацима у АП Војводини је постало друштвени проблем и постоји хитност његове превенције. Кључни елементи успешних превентивних програма насилног понашања су *препознавање* и *разумевање* (Закон о спречавању насиља у породици, Сл. Гласник РС, 94/2016), а примарна превенција остварује најбоље ефекте у предшколском узрасту.

Првим елементом, препознавањем насилништва, бавило се истраживање у оквиру развојноистраживачког пројекта у 2017. години које је спроведено у ВШССОВ у Кикинди. Резултати су показали да би се 2/3 испитане предшколске деце прво обратило васпитачу за помоћ ако се осете жртвом насиља, што потврђује претпоставку да су *васпитачи важан протективни фактор насиља у предшколском узрасту* и то је представљало мотив за наредно истраживање.

Другим елементом, разумевањем индивидуалних, породичних и друштвених фактора који доводе до развоја улога насилника, посматрача и жртава, бавило се истраживање у оквиру развојноистраживачког пројекта у 2019. години које је спроведено у истој институцији. Монографија „*Интердисциплинарни приступ насиљу*“ је резултат овог пројекта и обухвата поглед психологије, етномузикологије (етнокореологије), специјалне педагогије и психијатрије на различите узроке и последице насиља. Тако смо добили да се примарна превенција насиља у предшколском узрасту може спровести кроз подстицање аутентичности детета путем развоја говора и разумевања емоција, кроз дечије игре традиционалног типа које подстичу социјализацију, комуникацију и толеранцију, кроз социо-емоционалну подршку деци посматрачима како би адекватно реаговала у насилној ситуацији, до системског приступа у превенцији насиља.

На овај начин, разматрањем два кључна елемента превентивних програма, заокружена је прича о примарној превенцији насиља у предшколском узрасту. Резултати оба пројекта, предложене мере и активности примарне превенције, намењени су првенствено васпитачима и будућим васпитачима, али и родитељима и широј друштвеној заједници.

У Кикинди, 25.08.2019.

Проф.др Ђурђа Гријак  
Руководилац пројекта





## ОД АУТЕНТИЧНЕ ДО НАСИЛНЕ ОСОБЕ

Ђурђа Гријак

**Сажетак:** Хуманистички и егзистенцијални психолози истичу да је одговорност сваког човека да буде искрен према себи и да оствари све своје потенцијале. Аутентичност није мотивисана побуном или компулзивном потребом за независношћу, него изражавањем унутрашњег ја које је у складу са основним потребама других. Аутентични живот подразумева понашање у складу са личним вредностима, емоцијама и уверењима и посебан значај би могао имати у предвиђању агресивног понашања и насиља. Основни циљ примарне превенције насиља у предшколском узрасту је подршка аутентичној личности детета, што се остварује кроз развој његовог самопоштовања и самопоуздања.

**Кључне речи:** аутентичност, агресивност, насиље, предшколско дете, васпитач

Психолози се последњих деценија баве истраживањем узрока агресивности и насиља међу људима и дошли су до бројних одговора попут – фрустрација услед неоствареног циља, агресивни нагон, угрожен ево, социјални конфликти, потреба да се утиче на понашање других, лични циљеви, економске прилике које укључују сиромаштво, негативна емоционална стања, психички поремећаји, идеалистички пројекти са циљем да се свет направи бољим местом и слично (DeWalt et al., 2011).

### Психолошка слика насилника

На основу оног што се зна, у стварности и у науци, најчешће се говори о мушкарцу насилнику, иако се не сме занемарити чињеница да су и жене насилнице и да би се и оне могле уклопити у исту психолошку слику (Baumeister et al., 2000). Насилна особа има изражен осећај супериорности, а насилно понашање често има извор у осећању повређеног поноса. Насиље је одговор на туђе оспоравање или преиспитивање насилнику омиљеног дела слике о себи. Интердисциплинарна литература је показала да је осећај властите супериорности повезан са насиљем у скоро свим сферама – убиства, насиље у породици, вршњачко насиље и друге. Такође, када се две групе људи међусобно разликују по самопоуздању, она са вишим самопоуздањем биће агресивнија. Како самопоуздање опада или расте као

последица других догађаја, агресивне тенденције се мењају. Из овог следи да није изражено самопоуздање *conditio sine que non* насилног понашања, али да јесте претња за јављање нарцистичког погледа властите супериорности које води ка насилном понашању.

Један од могућих узрока агресивности и насиља у партнерским односима, али и у односу на друге може бити и одбијање (Leary et al., 2006). Одбијање или прихватање друге особе је резултат процене вредности и значаја односа с њом, при чему одбијање указује на ниво вредности односа који је испод жељеног. Могуће су просоцијалне (љубазност, конформизам и слично) и антисоцијалне (агресивност и насиље) реакције на одбијање. Неједнакост моћи, перцепција претње по однос или очекивање одобравања од стране партнера јесу предиктори неаутентичног понашања које је негативно повезано с менталним здрављем (Grijak, 2018). Једна студија (Neff & Harter, 2002) показала је да ће особе које су преокупиране тиме да одрже однос с партнером по сваку цену те решавају конфликте пристајањем на партнерове потребе, пре своје понашање у партнерском односу проценити као неаутентично.

### Аутентичност особе

Концепт аутентичности је директно повезиван са индивидуалним менталним здрављем и повећањем смисла и сврхе живота још од пре 2.000 година кад су антички грчки филозофи почели да постављају Сократово питање – *Како би човек требало да живи?* За Аристотела је успешан живот онај у којем особа предузима акције које одсликавају оно истинито и право што чини свако људско биће. У овој перспективи доброг живота, аутентично понашање нема срећу или задовољство као свој пожељни исход, него је задовољство последица доброг живота у ком појединац успева да на прави начин испољава своје аутентично понашање (Klipfel, 2015). Тако, још од античког доба аутентични живот чини суштину и основну компоненту човековог напретка.

Књижевници, сликари, свештеници, филозофи и други научници су дуго покушавали да одреде шта значи када је неко „*оно што јесте*“. У 16. веку се јављају покушаји разликовања између приватног, сакривеног ја и јавног, доступног другима ја (Baumeister, 1987). Разликовање се заснивало на личној вери, побожности, храбрости и врлинама појединца. Шекспир је у „Хамлету“ говорио о аутентичности у смислу правог ја, али и о утицају аутентичности појединца на односе са другима – „*Суди тачно о себи, па ћеш*

судити тачно и о сваком другом“. Многе историјске и савремене перспективе дефинишу аутентичност кроз знање о себи, што се огледа и у тврдњи Чехова да је „човек оно што мисли да јесте“. Фројд у дефиницију аутентичности уноси другачију перспективу наглашавајући улогу несвесних мотива у индивидуалном психичком функционисању, те право ја може бити поремећено личним неуротичним самообманама.

При дефинисању аутентичности у целини, полазна тачка је дуго била *недостатак аутентичности или лажно ја понашање* чему је највише поклањана пажња у клиничкој, социјално-психолошкој и развојно-психолошкој литератури где су теоретичари и истраживачи говорили о обмани себе и других, о самонадгледању, тајновитости, лажним тенденцијама и поштовању (Harter, 2002). Занимљива је и анализа језика који се користио у истраживањима аутентичности: глаголи – прикривање, фалсификовање, претварање, сакривање и слично; придеви – недостижно, избегавајуће, лажно, вештачко, дволично, манипулативно, прорачунато, претенциозно и слично; именице – лицемер, варалица, превара и слично. Аутентичност подразумева поседовање личног искуства које укључује личне мисли, емоције, потребе, жеље, интересовања и уверења. Шире, аутентичност подразумева и понашање особе у складу са унутрашњим мислима и емоцијама. Ипак, различита понашања у различитим односима не морају увек бити лажно ја понашање, јер особа има легитимно право да своје понашање прилагођава појединим односима (Snyder, 1987). Резултат може бити психолошка напетост између манифестованог лажног ја и доживљаја правог ја што се дефинише аутентичним питањем – *Ко сам ја?*

У скорије време, психолози почињу да траже емпиријску потврду за тврдњу филозофске и егзистенцијално психолошке традиције о значају аутентичности за човеково ментално здравље. У многим водећим перспективама психолошког саветовања аутентичност се посматра као основни аспект менталног здравља (Rogers, 1961), што су касније потврдила и друга истраживања (Wood et al., 2008, Grijak, 2017a). Истраживање које је спроведено код нас је показало да су димензије маладаптивне аутентичности (прихватање спољашњих утицаја и самооућеност) добри предиктори менталног здравља, и то психолошког дистреса (депресија, анксиозност, губитак контроле над понашањем и емоцијама) (Grijak, 2017b).

Хуманистички и егзистенцијални психолози истичу да је одговорност сваког човека да буде искрен према себи и да оствари све своје потенцијале. Маслов је сматрао да се аутентичност јавља када особа

открије своју праву унутрашњу природу и када оствари своје личне потенцијале кроз задовољење психолошких потреба, при чему је циљ аутентична самоактуализована особа (Kernis & Goldman, 2005). Аутентичност није мотивисана побуном или компулзивном потребом за независношћу, него изражавањем унутрашњег ја које је у складу са основним потребама других.

У свакодневном животу, ми верујемо да доживљавамо објективну реалност. Када причамо другима о догађајима који су нам се десили, верујемо да причамо тачно онако како се десило. Толико смо уверени у наше објективно знање о објективној реалности да ретко имамо потребу да га преиспитујемо. Међутим, Роџерс (Rogers, 1961) тврди да грешимо. Ми у ствари не реагујемо на апсолутну реалност, него на властиту перцепцију те реалности коју он назива феноменолошким пољем, односно субјективном перцепцијом. Тачније, појединац конструише своје унутрашње искуство које утиче на спољашњу реалност, али и на унутрашње личне потребе, циљеве и уверења. Из овог следи да личне психолошке потребе обликују наше субјективно искуство које онда тумачимо као објективно стварно не доводећи у питање да ли смо у праву. За објашњење субјективног искуства, Роџерс користи и појам аутентичности. Људи су склони осећању самоотуђености које је најчешће резултат личног доживљаја да лично искуство и дневне активности не потичу из правог ја, односно нису утемељене у аутентичности особе. Временом, осећање самоотуђености расте, јер је сваком човеку потребно признање и прихватање од стране других. Често појединац долази до момента у ком себе убеђује да су жеље и вредности других у ствари његове. Тада појединац мисли, али не осећа повезаност са „личним“ вредностима, што се касније изражава кроз „стварно не познајем себе“. Роџерс (Klipfel, 2015) описује да особе у стресу показују тенденцију да се удаље од жеље и потребе да удовоље другим људима – не желе више да буду оно што би требало да буду, без обзира да ли је тај захтев поставио родитељ или култура и крећу се ка све већој аутономији и постају одговорни за себе доносећи одлуке које активностима и понашањима дају смисао. Према Роџерсу, аутентичност се налази у самој личности, али није статична слика о себи. Пре је то динамички процес у ком се лични потенцијали, особине, емоције, мотиви и друго откривају, истражују, прихватају, прожимају смислом и значењем, и остварују (Rogers, 1961).

У хуманистичкој концепцији, аутентичност је као троделни конструкт дефинисала Барет-Ленардова (Barrett-Lennard, 1998), и он

укључује усклађеност између три нивоа особе – (а) личног искуства (право ја укључујући тренутно психичко стање, емоције и уверења), (б) симболичке свесности (искуство представљено у когнитивној сфери) и (ц) спољашњег понашања и комуникације. Први аспект аутентичности (самооутуђеност) укључује неминован несклад између свесности и тренутног искуства. Савршена усаглашеност између ових врста искуства није ни могућа, а граница до које особа доживљава самооутуђеност у односу између свесности и тренутног искуства (право ја) може да води ка психопатологији. Други аспект аутентичности (аутентични живот) укључује усаглашеност између искуства које се свесно перципира и понашања. Аутентични живот подразумева понашање и изражавање емоција на начин који је доследан свесности о психичким стањима, емоцијама, уверењима и мислима. Другим речима, аутентично живети значи бити искрен према себи у већини ситуација и живети у складу са властитим вредностима и уверењима. Трећи аспект аутентичности (прихватање спољашњих утицаја) укључује границу до које особа прихвата утицај других људи и уверење да се особа мора ускладити са очекивањима других људи. Људи су у основи друштвена бића и тиме су и самооутуђеност и аутентични живот под утицајем друштвене средине, односно прихватања спољашњих утицаја (Schmid, 2004). Сви аспекти заједно стварају троделни конструкт и хуманистичку перспективу аутентичности која пружа најшире и најјасније научно објашњење аутентичности. Тако је особа аутентична кад је њен идентитет у складу са реалношћу (ниско самооутуђење), када се понаша у складу са реалношћу (високи аутентични живот) и када не прихвата спољашње утицаје који мењају њену самоперцепцију или спречавају аутентично понашање (ниско прихватање спољашњих утицаја).

### **Агресивност и насиље**

У давној прошлости, агресивност је често била облик адаптивног понашања људи у циљу избора партнера, заштите младих, преживљавања малих група у којима су живели. Касније, са развојем цивилизације, агресивност постаје мање адаптивна на групном нивоу. Иако неки аутори сматрају да и данас поједини облици агресивности имају адаптивну улогу у социјализацији и социјалној контроли, много озбиљнији облици агресивности су више маладаптивни (DeWall et al., 2011). Агресивност изазива агресивност и никад не доноси добро на дуже стазе, иако може да

буде корисна у неком моменту, па се поставља питање – *зашто су људи данас агресивни?*

Модел опште агресивности интегрише бројне теорије агресивности у јединствен концептуални оквир. То је једини социјално-когнитивни модел који у разумевање агресивности и насиља укључује биолошке и социјалне процесе, развој личности, основне когнитивне процесе (нпр. опажање), краткорочне и дугорочне процесе и процесе доношења одлуке. Модел опште агресивности истиче три критична стадијума у разумевању појединачног круга агресивности – (а) утицај особе и средине; (б) тренутно унутрашње стање (мисао, процена, емоција, можда активност); и (ц) исходи процене и процес доношења одлуке. Одговор друге особе може да утиче на будуће кругове агресивности, што некад може да доведе и до **насиља као катарзе агресивности**.

*Агресивност* се дефинише као понашање које има за циљ да се нанесе штета другој особи, а *насиље* је сваки облик агресивног понашања који има за циљ екстремну физичку штету као што су повреда или смрт (DeWall et al., 2011).

Када говоримо о агресивности између странаца, фактори личности (као што су љутња, облик емоционалне везаности, прекомерно коришћење алкохола и слично) и фактори средине имају значајну улогу у повећању вероватноће агресивности у односима. Такође, ставови према агресивности и насиљу могу да буду предиктори агресивности усмерене на партнера. Једно истраживање је показало да су млади са позитивним ставом према насиљу у партнерском односу склонији физичким и вербалним увредама усмереним на партнера (DeWall et al., 2011). Што се тиче процене и доношења одлуке, људи који немају довољно менталних капацитета да се ангажују у поновну процену и одлучивање понашаће се агресивно према интимном партнеру. Када је особа ментално исцрпљена, слабије контролише свој агресивни нагон услед провокације од стране партнера. Следи да што је снага самоконтроле већа, то је пажљивија процена негативних последица властитог понашања, што доводи до избора понашања које је промишљено и неагресивно.



Дијаграм 1. Модел опште агресивности (DeWall et al., 2011)

### Од аутентичне до агресивне и насилне особе

Аутентичност се састоји од три елемента, од којих аутентични живот представља адаптивну аутентичност или аутентичност у правом смислу речи, а прихватање спољашњих утицаја и самоотуђеност маладаптивну аутентичност или неаутентичност (Grijak, 2019). Аутентични живот подразумева понашање у складу са личним вредностима, емоцијама и уверењима и посебан значај би могао имати у предвиђању агресивног понашања и насиља.

Теоријске претпоставке Карен Хорнај (Pinto et al., 2012) имплицирају да је аутентичност резултат поређења себе са другима. Док прихватање својих ограничења, осећања и мисли доводи до здравог развоја личности, неприхватање доводи до стварања идеализоване слике о себи и развоја компулзије да се реализује идеално ја кроз неуротичне потребе да се

достигне успех, независност и праведност. Ове идеалне слике о себи воде ка самоотуђењу, осећају мржње и презира према себи, што се често посматра као крајња манифестација љутње, агресивних ставова и понашања према другима. Ауторка указује да су неаутентичне особе осетљиве на претње њиховој исправности. Претње или перципирана неправда се доживљавају као непријатељски напади, а одговор неаутентичне особе је скоро увек контранапад. Агресивност усмерена на друге се може разумети и као врста казне од стране неаутентичне особе. У ранијим истраживањима се показало да су неаутентични појединци изјављивали да подређују своје потребе у партнерском односу у циљу избегавања агресивности. Аутентичност у партнерском односу се често повезује са уверењима о прихватљивости обмане (Lopez & Rice, 2006; Grijak, 2018).

Аутентичност је повезана са анксиозношћу која укључује бригу у вези са социјалним поређењем кроз критику и неуспех (Pinto et al., 2011). Овако дефинисана анксиозност се повезује са конфликтом, несигурношћу и страхом од негативне процене. Овим се потврђује и друга претпоставка Хорнајеве да је неаутентичност индикатор неурозе. Неуротична особа реагује на анксиозност повлачењем или подређеношћу у циљу избегавања да буде повређена, што је и доводи у улогу *жртве*. Ова понашања подсећају на Грејев модел личности који описује три основна система личности: (1) систем бихејвиоралне инхибиције – систем процене претње и систем контроле понашања, при чему особа мора да реагује на потенцијалну претњу, а њен циљ је решавање конфликта; (2) систем бихејвиоралне активације – понашање приступања на сигнале награда и активно избегавање казне, понашања се описују као ризична и импулсивна уз наглашену потребу за узбуђењима, а циљ је избегавање казни, што најчешће доводи до *насилног понашања*; (3) борба, бежање и блокирање – систем одбране од актуелне опасности, а циљ је контрола властитог понашања. Грејеви типови личности су добри предиктори само физичког насиља мушкараца у свим врстама односа – од интимних до странаца (Šolović et al., 2014). Ранија истраживања су показала да људи који су склони понашањима инхибиције како би избегли конфликте имају ниско самопоуздање, депресивни су и неаутентични (Lopez & Rice, 2006). Такође, постоји и позитивна веза између неаутентичности и зависности од награда као што су одобравање и позитивне емоције од стране других.



### Примарна превенција насиља у предшколском узрасту

Основни циљ примарне превенције насиља у предшколском узрасту је подршка аутентичној личности детета, што се остварује кроз развој његовог самопоштовања и самопоуздања. Значајну улогу у овим процесима имају родитељи и васпитачи. Претходно истраживање (Grijak и др., 2018) је показало да је васпитач прва особа којој би се скоро 2/3 испитане деце обратило за помоћ у насилној ситуацији, што чини улогу васпитача у развоју детета значајнијом у односу на саму теорију.

Психолози верују да су позитивне емоције почетак развојног пута до аутентичности. Свака дефиниција негативних емоција наводи њихову везу са склоношћу ка одређеном понашању – страх чини да желимо побећи, љутња да желимо напасти. За разлику од негативних емоција, позитивне емоције су ретко повезане са одређеним понашањем – радост нас може подстаћи на општу активност, али не можемо тачно одредити које ће понашање изазвати.

Насупрот ограничењима негативних емоција, при позитивним емоцијама наш ум је креативан и отворен за нове идеје и нова искуства. Ово доказује и експеримент на деци (Seligman, 2002). Од две групе четворогодишњака тражено је да проведу тридесетак секунди присећајући се нечег што се десило и *„што их је учинило толико срећним да просто пожелеле да скачу увис“* (срећа с високом енергијом) или толико срећним *„да просто пожелеле да седну и насмеју се“* (срећа са ниском енергијом). Трећа група деце је добила неутралне инструкције. Затим је свим групама задатак био да науче да препознају различите облике. Прве две групе су биле успешније од треће, неутралне групе. Позитивне емоције повећавају број могућих понашања за које нас припремају и развијамо особине које ће нам користити у будућности. Значајну улогу позитивне емоције имају у поништавању штетних ефеката негативних емоција. Док негативне емоције активирају кардиоваскуларни систем, позитивне емоције смањују исте физиолошке реакције и убрзавају опоравак.

Мала деца и младунчад су пример позитивних емоција и аутентичности. Када мало дете доживи негативну емоцију, оно потражи склониште или се „укопа“ на месту. Када осети да је опет сигурно, дете напушта своје склониште. Еволуција је учинила да мала деца позитивну емоцију осећају само када су безбедна и излазе у свет да наставе свој раст и развој кроз истраживање и игру. Тек у адолесценцији дете свесно процењује своје понашање као право или лажно и присуство негативних

емоција. Тада могу да се јаве одсутност, лоше расположење, (само)отуђеност и бунтовништво – једном речју, неаутентичност.

Током процеса васпитања гради се дететова личност са својим жељама, мотивима и интересовањима, уз модификације од стране других, првенствено родитеља, породице и васпитача. Ако родитељ не уме да слуша дете, да му дозволи да изрази своје жеље, мисли и емоције, да га усмери на топао начин да оствари своје циљеве, прави резултат је наметнута личност уместо аутентичне. Иако дете не може да одустане од својих жеља и интересовања, ипак може да их потисне и негира. Дете престаје да верује у себе и почиње да верује да мора да испуни родитељска очекивања и буде оно што они желе. Родитељи детета с мањком самопоштовања углавном се у васпитању воде идејом да је добро дете оно које је послушно. Такво дете одраста у послушну особу која се повинује мишљењима других којима је веровала више него себи. Друга крајност су деца која ће се бунити и користити разне механизме који ће форсирати супротности родитељским жељама. Међутим, супротстављање није слободно понашање него само супротност послушности. Дете које се бори да оствари супротно од родитељских очекивања неће добити подршку и зато неће моћи да стекне поверење у своје способности. Подршка је кључна за развој и самопоуздања и самопоштовања, а тиме и аутентичности. Потиснута аутентичност остаје као неинтегрисани део личности, као заостатак некадашњих дететових потенцијала и јавља се кроз фантазију. Када дете одрасте у особу успешну по свим мерилима других, потиснута аутентичност се може манифестовати као осећај празнине и недостајања нечег недефинисаног.

Одрасли су задужени за развој позитивних емоција (среће, радости, заинтересованости, раздраганости...) код детета, што доводи до аутентичности детета. Развој говора је један од кључних фактора развоја аутентичности, али често представља и „мач са две оштрице“ (Griјак, 2017с). Тачније, говор својим симболичким системом постаје моћно средство међусобног повезивања и заједништва, а саме речи омогућују детету да представи своја искуства. Капацитет за објективизацију себе кроз језик детету омогућава да занемари или чак наруши властито непосредно искуство (укључујући и начин на који је представљена слика о себи). С друге стране, употреба речи носи одређену одговорност одраслог при разумевању и тумачењу дететове вербалне представе свог искуства. Ово је посебно изражено када су у питању дететове емоционалне реакције. Оног момента када дете прихвати погрешно тумачење својих доживљаја од

стране одраслих, почиње да нарушава искуство свог правог ја. Међутим, ако одрасли прихвате дететову интерпретацију сопствених емоционалних реакција, подстаћи ће дететову аутентичност и његово поверење у психичку реалност сопствених емоционалних искустава. Развојни психолози истичу да је садржај раних дечјих вербалних представа властитог искуства под утицајем онога што родитељ сматра да је важно истаћи и протумачити у дететовим доживљајима. Тако прихваћена дететова прича може у неким породицама да буде фалсификат дететовог искуства и води дете ка отуђењу од свог аутентичног искуства. Али, ако родитељи охрабрују дететове представе засноване на памћењу, које потврђују дететово лично искуство, онда се поставља темељ за аутентичност детета. Такође, родитељи који су превише укључени у живот детета подстичу развој лажног ја понашања. Тада дете своје представе жеља, мисли, потреба и емоција гуши у циљу усаглашавања с родитељским захтевима.

Васпитачи утичу, између осталог, и на развој речника. Како дете покушава објаснити своје доживљаје речима које зна, те вербалне представе често остају сиромашне и непотпуне. Зато је важно учити дете речима попут: *срећан/срећна сам; радовао/ла сам се кад смо ишли код...; мама ме је обрадовала палачинкама...; волим кад ме другари зову да се играмо...; хоћу да знам/желим да научим...* На тај начин, васпитач детету пружа подршку у прихватању позитивних емоција и позитивног расположења као и негативног, али и разумевања властитих емоционалних доживљаја у различитим ситуацијама, што је исправан васпитни пут до дечијег самопоуздања и самопоштовања са крајњим циљем аутентичности предшколског детета. Аутентичност детета може се проверити тек око седме године.

### Литература

1. Barrett-Lennard, G. T. (1998). *Carl Rogers' helping system: Journey and substance*. London: Sage.
2. Baumeister, R. F., Bushman, B. J., i Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 26-29.
3. Baumeister, R.F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality i Social Psychology*, 52, 163-176.
4. Colovic, P., Mitrovic, D., Kodzopeljic, J. (2014). Personality types based on Gray's model predict physical violence in males. *Personality and Individual Differences*, 60, S65.
5. DeWall, C. N., Anderson, C. A., i Bushman, B. J. (2011). The general aggression model: Theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, 1(3), 245-258.

6. Grijak, Dj. (2017a). Psychometric evaluation of the Authenticity Scale on the sample of students in Serbia. *Psihologija*, 50(1): 85–99.
7. Grijak, Đ. (2017b). Authenticity as a predictor of mental health. *Klinička psihologija*, 10, 1-2, pp. 23–34.
8. Grijak, Đ. (2017c). Roditelji i autentičnost predškolskog deteta. U: *Svakodnevni život deteta – zbornik radova*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. str.115–122.
9. Grijak, Đ. (2018). Validacija srpske adaptacije Skale autentičnosti u partnerskim odnosima (AIRS). *Primenjena psihologija*, XI/1, str.87–102.
10. Grijak, Đ. (2019). Authenticity and Its Adaptive and Maladaptive Relations. *Psychology and Behavioral Sciences*, 8, 2, pp. 33-37.
11. Grijak, Đ., Pavlov, S., Mičević-Karanović, J., Vukobrat, A. (2018). *Prepoznavanje nasilnog ponašanja kao osnova prevencije nasilja u predškolskom uzrastu*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
12. Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford, England: Oxford University Press.
13. Kernis, M.H.(2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1–26.
14. Kernis, M.H., i Goldman, B.M. (2005). From thought and experience to behavior and interpersonal relationships: A multicomponent conceptualization of authenticity. In A. Tesser, J.V. Wood, i D. Stapel (Eds.), *On building, defending, and regulating the self: A psychological perspective*. New York: Psychology Press.
15. Klipfel, K.M. (2015). Authenticity and Learning: Implications for Reference Librarianship and Information Literacy Instruction. *College i Research Libraries*, 76, 1, 19-30.
16. Leary, M. R., Twenge, J. M., i Quinlivan, E. (2006). Interpersonal Rejection as a Determinant of Anger and Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 111–132.
17. Lopez, F.G., i Rice, K.G. (2006). Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 362–371. doi:10.1037/0022-0167.53.3.362
18. Neff, K.D., i Harter, S. (2002). The authenticity of conflict resolution among adult couples: Does women's other-oriented behavior affect their true selves. *Sex Roles*, 47(9/10), 403–417. doi:10.1023/a:1021692109040
19. Pinto, D.C., Maltby, J., Wood, A.M., i Day, L. (2012). A behavioral test of Horney's linkage between authenticity and aggression: People living authentically are less-likely to respond aggressively in unfair situations.
20. Pinto, D.G., Maltby, J. i Wood, A.M. (2011). Exploring the tripartite model of authenticity within Gray's approach and inhibition systems and Cloninger's bio-social model of personality. *Personality and Individual Differences*, 51, 194-197.
21. Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
22. Schmid, P.F. (2004). Authenticity and alienation. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 3, 36–51.
23. Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
24. Snyder, M. (1987). *Public appearances/private realities: The psychology of self-monitoring*. New York: Freeman.
25. Wood, A.M., Linley, P.A., Maltby, J., Baliousis, M. i Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counselling Psychology* 55(3), 385-399.

## Традиционалне дечије игре – модел у превенцији насиља деце у предшколском узрасту „Мир, мир, мир – магарац је крив“

Гордана Рогановић

**Сажетак:** У тексту се заступа мишљење да један од кључних узрока пораста насиља међу вршњачким групама представља недостатак усмерене и специјализоване физичке активности. Тематски садржаји традиционалних игара кроз игровни процес у позитивном смислу могу вршити социјализацију и преносити се на систем понашања у збиљи, док правила понашања након завршетка игре (fair play) говоре о оквирима постојећег кодекса понашања подвлачећи разлику и границу између моралног и неморалног, етичког и неетичког, другарског од недругарског. Опадањем свести о корисности „игре“ у најширем контексту значења и њеног квалитета деловања који се разликује од обичног живота, детету од најранијег периода детињства може бити ускраћен утицај у свет игре као језгра и сржи свестране и разноврсне корелације са мноштвом тема и садржаја. Кроз неколико конкретних примера имплементације традиционалних игара предлаже се модел који се у пракси показује као користан у организованом и осмишљеном игровном процесу, социјализацији и развијању емпатије и алтруизма.

**Кључне речи:** традиционална игра, колективни дух, правила/ограничење, интерактивна радионица, методика традиционалне игре.

### Због чега смо „постали“ насилни?

Деца од најранијег узраста до последњих деценија постају све више окупирана активностима које прате технолошки напредак друштва, док родитељи под притиском својих егзистенцијалних обавеза и напора за очување породице све мање пажње и времена посвећују активном учешћу у физичким активностима деце унутар породичног амбијента и блиског окружења. Измењени услови живљења, посебно у урбаним срединама, условили су сасвим другачији развој деце у тзв. слободном времену. Игре на отвореном простору попут дворишта, игралишта, парка, уз дружење и комуникацију са децом из улице и комшилука су зона где се игра примарно одвијала у прошлости. Међутим, у савременом добу се игре у таквим просторима све мање упражњавају самоиницијативно. Данас се физичке активности махом спроводе и организују у оквиру предшколских установа, школских (најчешће) ваннаставних активности или, уколико су деца ипак ангажована и подржана од стране родитеља, у жељеним и бираним спортовима, фолклорним, плесним или неким другим удружењима. Међутим, питање је да ли свако дете има могућност (у односу на економске

или породичне околности или место становања) да буде укључено у безбедну праксу света игре? Са друге стране, неспорно је да актуелни виртуелни свет рачунарских игрица има своје бенефите, али је упитна доминантна замена са „реалним“ светом *vis-a-vis* комуникације кроз активну игру у сфери организованог, колективног и превасходно неопходног просторно-кинетичког кретања.

На основу искустава из праксе, заступам мишљење да један од кључних узрока пораста насиља међу вршњачким групама представља недостатак позитивне комуникације у два смера, што подразумева и физичке активности са ограниченом употребом различитих облика колективних игара. Захваљујући писаним изворима о традиционалним играма које можемо пратити од друге половине XIX па до краја XX века, у могућности смо да у контексту некадашњег времена истражујемо и реконструисемо разноврсне елементе система игровног језика. У традиционалном моделу васпитања, у „народној педагогији“ (в. Миодраговић, 1914) су деца сходно узрасту и полу у периоду одрастања „кроз“ игру поступно добијала и „радне“ задатке. То је био једноставан начин развијања радних навика како би у перспективи били оспособљени за животне изазове – заправо, борбу за опстанак у околностима које их потенцијално очекују. Спонтано, деца су „озбиљан рад“ радо претварала у игру, при чему се квалитет игре није разликовао од свакодневног живота. У вишечланим породицама, деца су се „борила“ за свој простор не угрожавајући једни друге.

Будући да су се традиционалне игре као интегрални део читавог културног комплекса одеђене заједнице сходно времену и околностима прилагођавале привредно-економским и културно-историјским процесима, елементи унутар њих су природном селекцијом увек били прожимани паралелним процесима: *савременошћу и прошлошћу* (в. Марјановић, 2019: 12). Иако смо сведоци да је процес преношења према традиционалном моделу у одређеној мери утихнуо, како уочава В. Марјановић, „у савременом добу, редослед нових/старих појава задржао је извесне карактеристике традиционализма, али је репродукован у посебном ритму измена свакодневног живота и празника“ (Марјановић, 2019: 13). Опадањем свести о корисности „игре“ у најширем контексту значења и њеног „квалитета деловања који се разликује од обичног живота“ (Huizinga, 1992: 11-12) детету од најранијег периода детињства може бити ускраћен уплив у свет игре као језгра и сржи свестране и разноврсне корелације са мноштвом тема и садржаја (Rath, 1939: 5).

Друга околност и узрок може имати упориште у комплексном сплету геополитичких и културно-историјских околности на нашем простору. Вратимо се за тренутак у време почетка распада СФРЈ<sup>1</sup>, ратног стања и

---

<sup>1</sup> Период када су данашњи родитељи били деца и чије је одрастање везано за све проблеме и фрустрације њихових родитеља, а посебно окружења.

околностима расељавања значајног броја становника са својих вековних огњишта, потом слика и звукова бомбардовања НАТО-а<sup>2</sup> на Савезну Републику Југославију, и потоњег једностраног проглашења независности АП Косова и Метохије. Уз свакодневно емитовање информативних или политичких емисија које обилују исказима о притисцима или препорукама за решавање конфликта праћених углавном непримереном реториком – тензишна атмосфера не јењава. У том смислу се не сме изгубити из вида ни идеолошки, историјски, културни значај простора Косова и Метохије, живог „косовског мита“ дубоко утканог у српско национално биће као културно-историјске колевке српства, српске државности и идентитета српске нације. Ланчано надовезивање актуелних политичко-економских питања и културно-историјских промена у деценијама које су за нама и које у најмању руку с правом можемо назвати „неправедним“, деца од најмлађег доба неминовно апсорбују реторику где „агресија“, „насиље“ и „жртва“ не могу бити једноставно одвојени.

„Насиље“ као друштвено-историјски феномен постоји и у временима која су претходила и прати еволуцију човечанства од памтивека. Лероа-Гуран (А. Leroi-Gourhan) сматра да агресивно понашање „припада људској стварности бар још од аустралопитекуса, а убрзана еволуција друштвеног механизма није ништа променила у спором току филетичког сазревања“ (Leroi-Gourhan у: Klastar, 2004: 20). О томе сведоче историјски и етнографски подаци из различитих делова света.

У нашем окружењу, примера ради, у домаћој литератури XIX века се на формирање телесних особина посредством телесних активности указивало на снагу и физичку спремност нашег народа. Када је реч о пожељним психофизичким особинама, наредне опаске указују да оне имају вишеслојну и комплексну позадину. Поред (привидно) забавне и естетске функције, поменута разноврсност проистиче из крајње прагматичних разлога. Стимулисање духовне и физичке снаге, подстицање храбрости и издржљивости превасходно је било синхронизовано са патриотским, ослободилачким циљем:

„... омладина у нашега народа је и сама доприносила развијању и јачању свога тела, снаге и издржљивости; она се вежбала и забављала витешким и народним играма у колу, у скакању и трчању, у бацању камена и џилита, у рвању и стрељању; она се у њима надметала радо и често, у данима одмора, у задругама, на састанцима и саборима. На тај начин, народна је омладина крепила и тело и дух свој; а тиме је, поред стројности и физичке лепоте, поред бодрости и крепости своје, била кадра, када је требало, да покаже необичну моћ и издржљивост, необично јунаштво и пожртвовање; била је

---

<sup>2</sup>НАТО интервенција у тадашњој СРЈ именована је као *Операција Савезничких сила* ( *Operation Allied Force*), а у САД под називом *Операција Племенити наковањ* ( *Operation Noble Anvil*) трајала је од 24. марта до 10. јуна 1999. године.

<https://www.globalsecurity.org/military/ops/noble-anvil.htm>

У Републици Србији се интервенција карактерише као НАТО *агресија* „Милосрдни анђеос“.

кадра да чврсто стане на браник за име и веру народну, да се јуначки ухвати у крваво коло борбе за ослобођење своје отаџбине“ (Стојковић, 1897: 239-240).

Протеклих декада је евидентиран пораст и промена „феноменолошке стране насиља“ међу децом, нарочито кроз појаву укључивања девојчица у вербално и психолошко насиље (Ваџановић и Јованова, 2013: 20). Међутим, ситнијих инцидентата, изругивања уколико си „демоде“, називања погрдним именом или подсмевања физичком изгледу је и у претходном периоду било. Оно што у озбиљној мери разликује време од пре четрдесет, педесет и више година јесте *недостатак* емпатије и алтруизма. Примера ради, општеприхваћено и у пракси спровођено „витешко“ понашање је подразумевало да дечаки након кошкања и евентуалног физичког обрачуна другарски пруже један другоме руку и помире се. То је било неписано правило фер борбе „један на један“. Није било прихватљиво узнемиравати и нападати слабијег од себе – уколико би до тога и долазило, колектив је био тај који је штитио појединца супротстављајући се непримереном понашању. Девојчице би евентуалну расправу о томе коме ће припасти „главна“ улога решавале бројлицом или, уколико су и почупале једна другој кикице, на послетку би се ипак ухватиле за мали прст десне руке, и њишући их десно-лево изговарале добро познати образац:

- „Мир, мир, мир – магарац је крив!“ или
- „Мир, мир, мир – нико није крив!“

И летимичан осврт на надведене примере указује на систем понашања где је конфликт (уколико и дође до њега) решаван унутар вршњачке групе неким од понуђених модела или уз „надзор“ детета предводника (лидера групе и истакнутог појединца), са препоруком да фер борби (коју данас можемо гледати евентуално на ТВ екранима и спортским борилиштима уз арбитражу судија) или неспоразуму, свађи, па чак и физичком обрачуну треба да следује помирење (макар и фиктивно). Не мање важно јесте да буде спроведено кроз јавни исказ, пред сведоцима, унутар те исте вршњачке групе. Дакле, није само игровни процес вршио социјализацију и дефинисао систем понашања – тај систем се последично преносио на збиљу, уз одређену поруку кроз коју дете „учи да делује у спознатљивој (мисаоној) а не очигледној ситуацији“ (Каменов, 2009: 13). Када је реч о правилима понашања *након* завршетка игре, она можда израженије говоре о оквирима тадашњег кодекса понашања истичући разлику и границу између моралног и неморалног, етичког и неетичког, другарског и недругарског.



### Улога и место игре у развоју деце предшколског узраста: традиционалне дечије игре у култури и образовању

У пољу подучавања „игром“ и „кроз игру“ неопходно је поседовати задовољавајућу количину ЗНАЊА о чињеницама, концептима, принципима и теоретским садржајима (Kassing and Jay, 2003: 4). Кроз концепт „педагошког садржаја плесног знања“ (Dance Pedagogical Content Knowledge), Е. Гибонс указује на неколико кључних параметара. **Педагошко знање (Pedagogical Knowledge)** јесте *теорија и информација о настави* које би укључивале информације о стиловима учења, наставним стратегијама, док *теорија, вештине и информације о одређеној дисциплини* подразумевају **садржај знања (Content Knowledge)** (Gibbons, 2007: 5). Садржај знања у игри (плесу) укључује сазнања *како играти* (плесати), *речник, вештине (умеће)* и друге аспекте ове дисциплине док се у **педагошком садржају знања (Pedagogical Content Knowledge)** ова два подручја преклапају будући да се дотичу захтева педагошке теорије одређене дисциплине: **како подучавати игру/плес** (Gibbons, 2007: 5).



Сл. 1. Шематски приказ концепта педагошког садржаја плесног знања (Dance Pedagogical Content Knowledge) према Е. Гибонс (Elizabeth Gibbons)

(у: Gibbons, 2007: 5)

Квалитет **садржаја знања** о игри предочава обиље података и информација о њеним комплексним садржајима у процесу играња. У најопштијем смислу, оно подразумева озбиљан ступањ играчког искуства, практичног знања и кондиционе спремности будући да интерпретирање покрета, у зависности од жанра, захтева одређену и специфичну естетику (подсетимо на чињеницу да деца у том узрасту понашање испољавају имитацијом). Квалитет садржаја знања о игри акумулира се усвајањем

широког спектра знања и неопходних вештина посредством других дисциплина и научних подручја. Стечена интердисциплинарна сазнања у процесу подучавања су педагогу на располагању као неопходне вештине да кроз научно потврђена искуства о садржајима и методским поступцима приступа подучавању (наставном процесу) (Kassing and Jay, 2003: 4-5). Концепти који чине срж учења и наставе **о игри** и **у игри** односе се на образовање, припрему и оспособљавање деце (ученика) да безбедно расту и напредују кроз медијум покрета/кретања.

Уколико само летимично анализирамо разноврсност форми у нашем традиционалном културном наслеђу<sup>3</sup>, поред високог степена културално-одговорног понашања у систему предаје/традиције, опсег и избор тематских садржаја може бити у истовременој корелацији са свим васпитно-образовним областима у предшколском систему. Међутим, без обзира на категорију, модел или врсту уметничке форме, кључан квалитет спознаје о традицији, у овом случају имплементацији традиционалних игара у образовању, стоји у директној вези са „холистичким моделом“ и „међусобном комуникацијом“ (Sööt & Viskus, 2014: 290). Иако је култура као феномен подложна променама, вредности које су садржане у културном наслеђу ма које етничке групе или заједнице морају остати „виталне како би они који је креирају и који јој служе“ континуирано и несметано то наставили да чине (Gay, 2010: 43). Народне игре, музика и песма дефинишу традицију/културу одређене заједнице, а као најважније аспекте народне уметности и народног стваралаштва приписујемо их продукту „колективне душе“ (Јовановић, 2011: 74).

Увођење игре у васпитање предшколске деце које се догодило захваљујући Фребелу (Froebell) и успостављање игре као окоснице читавог васпитног поступка проблематизовало је **игру** као незаобилазну тему у разрадама предшколског система васпитања (Исто, 2009: 16). Чињеница је да игра представља доминантну активност детињства, те се у покушају да се она „искористи као посредник при деловању развоја детета у најширем смислу кроз активности игре тежи изграђивању система васпитања предшколске деце“ (Каменов, 2009: 10). Различити ставови о механизмима

---

<sup>3</sup> Из угла фолклориста, појам „традиције“ обухвата неколико повезаних концепата. Поред знања фолклорних група и процеса комуникације тог знања, појам се проширује и на пропратне елементе који учествују у процесу „претварања традиције у традицију“ (Sims and Stephens, 2011: 70). Са друге стране, *континуитет* се односи на теме које имају смисао и значење у повезивању традиције те одређене групе. Фолклористи су сагласни да се традиција не преноси праволинијски из прошлости у садашњост, са једне генерације на другу, јер дељење знања поред времена укључује и простор. Према томе, било која група може постојати, расти и формирати „нове врсте традиција“ као што се појављују у њиховом сопственом идентитету“ на крају, идентификовати традицију као значајну, смислену (Исто: 72). (део текста изложеног у Заводу за културу Војводине на округлом столу *Стање и перспективе аматеризма у култури Војводине* 06.10.2018. године са темом „Традиционалне народне игре и песме у савременој пракси и кореографисаном фолклору“)

и суштини дечијег развоја довели су до различитих ставова о томе **како** је употребити у васпитне сврхе (Каменов, 2009: 10) будући да се кроз квалитетну комуникацију и суоднос васпитно-образовног, односно наставног процеса (дете-васпитач-вртић; ученик-наставник-школа) може успоставити „камен темељац у свим понашањима“ (Гау, 2010: 43).

Када су дечије традиционалне игре у питању, не залазећи у овом тренутку у порекло или временску дистанцу њиховог постанка, треба рећи да деца имитирајући одрасле и чувајући игру у свом стваралаштву, како сматра Н. Љубинковић, сведоче о „нематеријалном духовном стваралаштву човечанства“, те да не постоји никаква недоумица да „тзв. дечији фолклор представља сведочење историјског детињства и духовног развоја човечанства“ (Љубинковић, 1976: 54). В. Марјановић указује да деца као активни посматрачи – у неким околностима и као активни учесници, у својим играма „конструишу модификоване, прилагођене или трансформисане елементе обреда смештајући их у оквире забаве и један крајње обичан, али не и сасвим јасан систем понашања најмлађих чланова заједнице“ (Марјановић, 2005: 157).

Одабир садржаја традиционалних игара који би били примерени предшколском узрасту у васпитно-образовном процесу најједноставније можемо сагледати посматрањем деце када су сама, слободна и када неометано могу да се играју са својим вршњацима. У том случају се може видети да су готово увек у покрету, да скакућу, певуше и трчкарају, или се пак забављају уз играчке или предмете. Неусиљена и неизвештачена радост је особина која краси децу овог узраста, а успешно средство где ће се дете најбоље изразити јесте **игра**. Примера ради, трчкарање, скакутање, бацање, хватање, поскакивање и прескакање, укључујући латерално (бочно) и попречно структуриране обрасце у покрету, подстичу истраживачко искуство чулних активности код деце. „Обрађивање“ информација се дешава путем система равнотеже (вестибуларни систем), кроз напор (мишићи или проприоцепција) и додир (тактилни систем). Истраживања су такође показала да латерална свесност може бити развијена кроз трчање у скоковима, поскоке и различите врсте корачања, а поимање страна (десно и лево) се може унапредити кроз пузање (тачније покретом налик на гмизање змије или кретање гмизаваца) при чему су глава, рука и нога савијене на исту страну<sup>4</sup>.

У елементима „омиљених“ или најкарактеристичнијих дечијих покрета сагледавамо управо препознатљиве мотиве и елементе који су заступљени у значајном броју традиционалних игара. У нешто развијенијој фази учења традиционалних игара праћених поетским и музичким садржајима приступа се умрежавању и повезивању елемената у веће целине и фразе које, у односу на ритмичко-мелодијску фактуру бивају

---

<sup>4</sup>Наведени системи су смештени у унутрашњем уху, малом мозгу, можданом систему и у мишићном и коштаном пределу.

синхронизоване у одређени клише – играчки образац. Надограђивањем, а потом и усложњавањем покрета, дете успоставља један фини баланс и хармонију покрета са певаним (мелодијско-ритмичким) садржајем. При томе је веома важно истаћи да је сврсисходно да реализација покрета буде усклађена са задатом поетском и ритмичко-мелодијском фразом. Дакле, циљ је да се детету развија слушна (ритмичка и интонативна) способност како би и реализација одређеног покрета била што прецизнија и усклађена са захтевом. Примери из праксе доказују да деца у предшколском узрасту са лакоћом препознају и разумеју семантику традиционалних игара, сходно томе их брзо и лако усвајају.

### **Традиционална игра као васпитно-образовно средство у превенцији насиља**

За разлику од потчињавања правилима којима децу учимо и усмеравамо, како указује Е. Каменов, у игри и кроз игру је могуће учинити оно што је заправо тешко или немогуће у свакодневном животу: „игра постаје зона најближег развоја детета (...) у игри дете као да надвисује само себе за главу, изнад свог уобичајеног свакодневног понашања“ (Каменов, 2009: 14). За потребе теме која се односи на практичну примену традиционалних игара као средства у превенцији насиља определила сам се да представим неколико различитих типова игара.

Први тип игре у наспрамним врстама садржи елементе насиља (захтев, отмица, крађа,) и поруку која указује на последице негативног деловања и могућност кажњавања. Треба додати да на нашем простору бележимо мноштво поетских и мелодијских варијетета, међутим сиже игре је увек исти: указује на трагове отмице девојака. Други пример је у етнокоролошкој литератури сврстан у тип „бираћег кола“, и такође, као и када је реч о претходном типу, заступа мноштво инваријанти. Преобликована и разрађена (највероватније у првим деценијама XX века од стране даровитог васпитача или учитеља) за потребе едукације деце, игра превасходно стимулише другарски однос (бирање друга, руковање са или без пољупца у образ традиционално три пута). Трећи пример или предлог начина употребе традиционалних игара кроз модел *интерактивне радионице* укључује заједничке активности *васпитача традиционалне игре, родитеља и детета*: у овом случају највећи ефекат имају игре такмичарског карактера попут скакања у врећи или цаку, прескакања

вијаче, игре „терања муве“, „квочке и пилића“, „петлића“, „Јанине, купуса и сланине“, „лончића“ и слично<sup>5</sup>.

**Пример 1.** *Чујем коло велико* (у: Јорговић, 1894)

*Опис и ток игре:* Две групе стоје у наспрамним линијама (А и Б) одвојени десетак метара једни од других; у првој групи се налази мањи број деце („коло малено“), у другој већи број играча („коло велико“). Деца приликом певања своје деонице корачају напред ка другој врсти у вредности четвртине (сагласност са метричким акцентом у поетском тексту). Дакле, у једном мелодијском такту играчи начине два корака: десном и левом ногом.

Према музичкој фрази, укупан број корака при кретању унапред јесте шест. Приликом отпевавања/одговарања друге (Б) групе која на исти начин изводи кретање, прва (А) група корача у истом ритму, крећући се уназад ка почетној позицији.

При испевавању последњег стиха („Провед`те је овуда, овуда“) прва (А) група се враћа на почетну позицију, а друга (Б) група стоји у месту. Након испеваног последњег стиха, први играч у реду поведе остатак групе чији се чланови држе се за руке. Провлаче се испод подигнутих руку двоје деце из прве (А) групе: о томе која ће деца подићи руке, такозвану „капију“, деца се договоре између себе непосредно пред почетак игре. Спуштањем подигнутих руку се ланац играча прекида. Број играча који ће проћи се оставља на избор двома који држе подигнуте руке испод којих врста пролази – правило је да њихов број буде довољан да повећа „мало коло“ како би у следећем извођењу обрнули улоге. Прва (А) група преузима улогу друге (Б) групе, и обратно – друга (Б) група ће започети игру као А група. Игра се може изводити више пута, док постоји интересовање деце.

---

<sup>5</sup> Будући да се у етнокорееологији приликом записивања покрета употребљава специфичан систем графичких знакова, (кинетограм) при записивању покрета -лабанотацијом (према систему Рудолфа Лабана), прилагодићу приказ грађе широј читалачкој публици како би била употребљива и педагозима који нису упознати са поменутиим системом. Са друге стране, детаљни опис тока игре би делом био у функцији интердисциплинарног приступа анализи игара, са циљем да се укаже на разноврсност и сложеност аспеката игара, а у циљу да се у будућем раду са децом обрати пажња на процес обраде, технике и начина извођења. У даљем тексту примери ће уз објашњење поступка и тока игре бити представљени музичком транскрипцијом, а потом и прилагођеним описним системом кинетичке, просторне и временске компоненте игре који је једноставнији и сврсисходнији за тумачење.

## Чујем коло велико

Место: Мол (Бачка)  
Година: 1894.

**Moderato ( Умерено)**

A: Чу - јем ко - ло ве - ли - ко, ве - ли - ко.  
B: Чу - јем ко - ло ма - ле - но, ма - ле - но.

A: Чујем коло велико, велико.  
B: Чујем коло малено, малено.  
A: Дајте нама девојке, девојке.  
B: Ми не дамо девојке, девојке.  
A: А ми ћемо у крађу, у крађу.  
B: А за крађу вешају, вешају.  
A: А ми ћемо у силу, у силу.  
B: Сила Бога не моли, не моли.  
A: Провед'те је овуда, овуда!

*Поетски текст:* кроз натпевавање и надигравање две групе се јасно сагледавају трагови отмице девојака<sup>6</sup>. За ову тему је важна порука „да за крађу вешају“, док одговор на евентуалну употребу „силе“, иако има верску и идеолошку позадину, у дечијој перцепцији свакако симболизује поруку која је важна. Будући да се овакав архаизам и данас може чути („Сила Бога не моли“), приликом обраде песме васпитач објашњава некадашња значења у систему вере<sup>7</sup>. Наравно, у значењу које деци може бити разумљиво. Такође, у инваријантама ове игре постоји још један следејући стих који изостаје из наведеног примера (вероватно временом заборављен и изобичајен), а који каже „Бог вам силу саломи“<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> У савременом добу је вероватно незамисливо да девојку може отети момак, и да након тога она добровољно остане у његовој кући. Међутим, у традиционалној пракси је идеја отимице девојке била изузетно раширена, а подаци говоре о томе да се отимање спроводило и непосредно након Другог светског рата. Иако није добровољно ступала у брак, након отмице је било незамисливо и срамота да се након проведене ноћи девојка врати у родитељску кућу. Такође, отмица је могла бити и „договорена“, уколико родитељи нису били сагласни да девојка пође за тог момка.

<sup>7</sup> Како истиче В. Марјановић, „позитивна исходишта су она када детету постане јасно да овладава двема културама које се међусобно надограђују и прожимају – с оном у којој је рођено и у којој живи – *савременост*, и с оном у којој су одрастали старији чланови породице – *прошлост*. За разумевање прошлости и народног стваралаштва више као духовне категорије, битно је спознати унутрашње процесе тог, датог времена, а не о њима стварати интерпретације на основу данашњих критеријума“ (Марјановић, 2019: 12).

<sup>8</sup> У више наврата сам била у прилици да чујем образложење старијих „чика Бога се љути“, нарочито када су у питању временске непогоде, грмљавина или севање муње. У том смислу се деци визуелно и аудитивно сила изједначава са Богом поистовећеним у небеском пространству.

## Пример 2. Јоколо салата<sup>9</sup>

*Опис и ток игре:* У претходном делу је указано да овај тип игре припада типу „бираћег кола“ где се вербални садржаји дешавају у два нивоа: један представља одабир играча који ће ући у коло са играчем у центру кола, а потом заменити улоге са наредним бирањем дететом<sup>10</sup>. Према мишљењу психолога, овај тип игара доприноси развоју социјалне перцепције и емоционалне зрелости и превазилажењу осећаја стида у односу на други пол (в. Требјешанин. 1991: 341). Почетак и бирање првог детета (солисте) унутар затвореног кола је најделотворније утврдити бројалицом. Одабир се одвија случајним избором, што деца прихватају као крајње демократско решење.

Коло играча окружује дете које ће бирати друго дете из кола. Приликом певања прва четири такта, деца у колу стоје пружених руку, благо повијених у лактовима плескајући дланом о длан. Пљесак прати метричку пулсацију (трајање четвртине) у 4/4 такту, док се положај дланова и шака приликом плескања позиционира тако да дланови, поред тога што су окренути један ка другом, буду веома близу. Након додира дланом о длан, шаке се наизменично, пратећи ритам песме, наизменично подижу и спуштају горе-доле. Символично, покретом се имитира чишћење дланова од мрвица или прашине.

За то време, док коло плеска рукама и пева, дете у унутрашњости кола поскакује са ноге на ногу, мењајући правце кретања по кружници. На други део песме, деца у колу престају са плескањем јер од тог тренутка играч неочекивано може прићи и пружити руку/руковати се. Будући да ток игре и песме захтева понављање фразе „Ја дајем руку теби“ три пута – задатак је да дете, солиста из кола, приликом сваког понављања стиха мења особу са којом се рукује. Треће понављање је намењено играчу који ће од тог тренутка заменити претходног унутар кола.

---

<sup>9</sup> Игра из периода детињства аутора.

<sup>10</sup> Бројне варијанте игара типа *бираћег кола* са солистом унутар кола, мотивом бирања играча супротног пола и његовог уласка у унутрашњост кола и чином љубљења (уколико је примењиван) или заједничком игром као гестом којим се „заокружује“ чин спајања представљају веома распрострањену форму на нашем простору. Била је популарна на саборима као прилика да у колу млади, исказујући наклоност једно другом, и бирају будућег брачног сапутника. У репертоару традиционалних игара одраслих се најдуже задржала у динарским крајевима, а на простору Војводине већ крајем XIX је бележимо као дечију (в. Јорговић, 1894).

## Ј`около салата

Бечеј

80-тих година XX века

♩ = **сса 150**

Ј`о-ко-ло са-ла-та, ј`о-ко-ло са-ла-та, ј`о-ко-ло са-ла-та на ве-ли-чки звон Ја

5 да - јем ру - ку те - би, ја да - јем ру - ку те - би, ја

7 да - јем ру - ку те - би и те - бе у - зи - мам.

Ј`около салата,  
ј`около салата,  
ј`около салата  
на велички звон.  
Ја дајем руку теби,  
ја дајем руку теби,  
ја дајем руку теби  
и тебе узимам.

Васпитач са лакоћом може пратити међусобну наклоност деце, те сходно томе поставити задатак и редефинисати правило<sup>11</sup>. Динамика игре се остварује кроз брзе промене партнера/саиграча, те је и у том смислу овај избор потупно у делокругу дечије пажње. Деца у предшколском узрасту ову игру радо изводе, стога је дужи временски период могу изводити и без прекида.

### Пример 3. Интерактивна радионица

Концепт интерактивне радионице у најједноставнијем смислу те речи заступа идеју заједничке игре деце и родитеља која се може

<sup>11</sup> На пример, васпитач може сугерисати деци да кроз свако наредно бирање треба да буде укључено дете које до тог тренутка није било изабрано. Са друге стране, могуће је у потпуности препустити деци избор, како би она природно развијала осећај заједништва, дружења и осећаја да свако дете треба да добије место у игри.



реализовати кроз различиту драматизацију и неколико динамичких нивоа различите комбинаторике:

- а) дете и родитељ заједно, „у истом тиму“, учествују у игри;
- б) родитељи се надмећу између себе уз бодрење деце;
- ц) деца се надмећу између између себе уз бодрење родитеља<sup>12</sup>.



Први кораци у колу

Интерактивне радионице могу бити тематски разноврсне, преваходно услед могућности широког избора и садржајног потенцијала традиционалних игара. У односу на постављене циљеве, ефекти које радионице овог типа могу имати су вишеструки. У првом реду, кроз сарадњу у игри је могуће успоставити, подстицати, развити и стимулисати комуникацију између деце, односно родитеља и детета да кроз игру и међусобно надметање (уз могућност да се контакт развије у приватном и слободном времену) „неизнуђено“ дејствују на заједничко уживање у смеху, радости и безбрижности коју само игра може да изнедри. Према речима Ј. Хуизинге (Johan Huizinga) игра „само уколико извире из задовољавања, постаће она и потребом“ (Huizinga, 1992: 15).

За ову прилику се препоручују игре у којима се испољава преваходно такмичарски карактер. Скакање у врећи или цаку, прескакање вијаче, игре „терања муве“, „квочке и пилића“, „петлића“, „Јанине, купуса и сланине“, „лончића“, „ношења на кркача“<sup>13</sup> представљају корпус игара које јесу у домену дечијих способности, али и психофизичких и кондиционих захтева за одрасле (родитеље), будући да не садрже претерано захтевне физичке активности, те да динамика игре дозвољава паузе у току извођења. Такође, у овим играма је примарно задовољство у извођењу и глуми где је једини



Скакање у цаку

<sup>12</sup>Интерактивну радионицу сам реализовала у Швајцарској, у SKUD „Vuk Stefanović Karadžić“ из Шененверда, 11-12. марта 2017. године. Уз дозволу SKUD Vuk Stefanović Karadžić из Шененверда, достављам и неколико фотографија које говоре више од речи.

<sup>13</sup> У поменутој игри, родитељи носе дете на крстима – „кркачама“, такмичећи се између себе.

смисао – игра, а страна им је било каква агресивност или сурово кажњавање (в. Требјешанин, 1991: 336). Са једне стране напетост, како истиче Хуизинга, даје игри одређени *етички садржај*, јер неизвесност победе искушава „способности играча: његову телесну снагу, издржљивост, довитљивост, одважност, постојаност, али исто тако и његове духовне моћи, јер се он, иако жарко жели да победи у игри, мора покоравати допуштеним границама које му је прописала игра“ (Huizinga, 1992: 17). Са друге стране, будући да свака игра има своја правила која одређују норме које важе унутар привременог света она „не допуштају никакав скептицизам“ (Исто: 17).

Приликом реализације, број и избор игара се може редуковати у зависности од броја учесника и времена које ће бити потребно да се радионица спроведе.



Заједничка фотографија за крај радионице

### Уместо закључка

„Окидач“ конфликта може бити било који ситнији инцидент, са тенденцијом да прерасте у много озбиљније вербално или невербално насиље. Проблем настаје у непостојању моралне снаге детета (потенцијалног насилника) да се супротстави агресији коју осећа, у онеспособљености да овлада њоме, што би последично успостављало неконтролисане агресије које прерастају у насиље. Посебно забрињава чињеница да се агресија и насиље испољавају над жртвом која најчешће

бива повучено и тихо дете, без претензија ка сукобу. Поражавајуће је и да се пораст насиља манифестује кроз групно насиље над појединцем док их „публика“ посматра без потребе да се супротстави, потом снима и објављује видео-клип као доказ садистичког понашања, остављајући јавности на увид узнемирујуће слике и звуке насилничког понашања. Можда и систем (закон) све мање препознаје (или потпуно не препознаје) појединачне случајеве супротстављања и јавног иступања против неморалних и неетичких појава у јавном дискурсу. У том смислу, постоји обиље нејасних критеријума и стандарда, препуштених произвољном сагледавању и тумачењу.

У нашој културној прошлости систем васпитавања је изједначаван са кажњавањем, и био незамислив без телесног кажњавања јер се веровало да без тога од „детета никада неће бити `добар човек`“ (Требјешанин, 1991: 322-323)<sup>14</sup>. Поред учења путем поткрепљења, награђивањем пожељног и кажњавањем непожељног понашања, како истиче Ж. Требјешанин, у традицијској култури је веома распрострањен облик социјалног учења *по моделу*: на тај начин усвајају се читави обрасци социјалног понашања (агресивно, алтруистичко, значајне социјалне улоге, негативни обрасци, навике и ставови), а поред тога што је холистичко, ово учење се одликује и тиме што је „знатно брже од релативно спорог инструменталног условљавања“ (в. Требјешанин, 1991: 326-327). Деца посматрају, „купе и слажу у срце, осећају, подражавају, раде“, јер је дечија душа „као плоча воштана, у коју се урезају утисци споља“ (М.Ђ., 1918: 101-102).

Фолклористи су одавно уочили да се колективна (народна, традиционална) игра показала као погодно васпитно средство, јер се кроз заједничку игру „дијете навикава да разликује своју личност од околине и да своје личне прохтјеве и жеље подређује вољи и интересу заједнице“ (Дорчић, 1957: 60-61). Сматра се да дете кроз дечије традиционалне игре „активно користи многе своје способности (моторичке, чулне, интелектуалне, језичке), испољава емоције (радост, наду, тугу, срџбу, итд.) и задовољава за одређену културу важне социјалне мотиве (потребу за дружењем, потребу за достигнућем, за агресивношћу, за љубављу, за признањем, итд.)“ (Требјешанин, 1991: 334).

„Реци ми чега се играш, па ћу ти рећи ко си“ – каже Роже Кајоа (Roger Caillois) у капиталном штиву *Игре и људи* (Кајоа, 1979: 10). У том духу, одговор на питање о увек актуелном моделу учења деце, даје и наша народна пословица: *У колу: „Што раде дјеца?“ – „Што виде од оца!“* (Школски вјесник, 1895: 227). Дакле, дете спонтано, нехотице, имитирањем учи оно што види. Међутим, за разумевање прошлости и народног стваралаштва „више као духовне категорије“, како истиче В. Марјановић, „битно је спознати унутрашње процесе тог, датог времена, а

---

<sup>14</sup> О томе говоре пословице: „Ко није тучен, није научен“; „Дијете небијено слабо одгојено“; „Дијете много миловано нигда добро одгојено“ или „Батина ја из раја изашла“.

не о њима стварати интерпретације на основу данашњих критеријума“ (Марјановић, 2019: 12). Примера ради, драмске игре (представљање и симулирање нечег другог) и друштвене игре са правилима (надметање, промене улога – од побеђеног до победника) представљају „важно средство превазилажења егоцентризма и активног укључивања у групу“ (Требјешанин, 1991: 337). Уколико су примерене узрасту, уколико се тематски прилагођавају и разрађују сходно условима и потребама учења – као неисцрпан извор материјала и грађе традиционалне игре према садржајима, особеностима и одликама, у извођењу чине примере добре праксе за васпитавање и образовање деце.

1. Повезане су са мноштвом тема и садржаја са којима се дете сусреће у предшколским и основношколским установама. Заправо, традиционалне игре могу бити језгро и срж за свестрану и разноврсну корелацију са њима.
2. Елементи, садржаји и техника извођења представљају најквалитетније и потпуно одговарајуће структуре спрам способности деце. Потпуно су природне у својим облицима и техници извођења, и не садрже надограђене или вештачки скројене кретње и покрете.
3. Интерпретација и значење традиционалних игара синхронизовани су са разумевањем дечије спознаје и њиховим емоционалним искуствима.
4. Снага елемената традиционалних игара кључна је у социјализацији деце (према Rath 1939: 5)

Међутим, имплементација садржаја традиционалних игара у домену њене функције у образовању такође представља један од кључних проблема. Синтагма *Методика традиционалне игре (МТИ)* као дисциплина педагошке вештине у преношењу сазнања, навика, способности и учења садржаја традиционалних игара се бави упознавањем наставних метода и педагошко-дидактичких принципа, са циљем да се студенти (будући педагози) упуте у начине, поступке и могућности у постављању и решавању задатака приликом поступака трансфера традиционалних игара у односу на узраст деце и њихове способности. МТИ указује на начине, технике и стилове наставе и учења помоћу којих се способности и сазнања деце могу развијати кроз игру и у игри. Успостављање и развој интердисциплинарне педагошке области у подучавању традиционалних игара би свакако допринело развоју педагошког знања васпитача и фолклорних педагога који су оријентисани на ову тему у циљу образовања, припреме и оспособљавања деце (ученика) да безбедно расту и напредују кроз медијум покрета/кретања уз могућност певања. Фундирано знање (lore) не можемо сматрати сврсисходним уколико процес преношења знања/подучавања не поседује одређени квалитет јер, како се истиче, „холистички учитељ игре/плеса је попут линка између ученика и света“ (Исто: 291). У међународним круговима се, када је реч о педагошкој пракси играчког (плесног) образовања, последњих деценија упозорава да трансформација „знања играчког/плесног садржаја ка знању у подучавању и учењу укључује много више од технике и контроле, те да је учитељима

(васпитачима) потребан широк распон предавачких стратегија у мотивацији и ангажовању својих ученика“ (Sööt & Viskus, 2014: 290). „Знање игре“ и „знање о игри“ као два „кохерентна педагошка концепта могу тећи паралелно кроз два основна циља: развој традиционалног у светлу савремености у циљу подстицања уметничког стваралаштва деце на нивоу локалних пракси и развој детета у систему образовања“<sup>15</sup>.

Традиционалну игру у оквиру васпитно-образовног процеса и педагошке праксе треба превасходно тражити кроз синтезу теорије и праксе или „теоретски култивисане праксе“ (Bullen, 2008: 5), у интердисциплинарном пољу *уметности, науке о игри* (игрању, плесу), *етнокорологији* или *антропологији плеса, педагошкој и наставној методологији (методици)*. *Дуалистички приступ* у моделу „плесне теорије о плесу“ где би „телесно и вербално знање било интегрисано“ (Рогановић, 2018: 461) кроз ова два концепта примењена у сфери традиционалних игара омогућавају разумевање и познавање тематски веома широког поља фолклора. Имајући у виду различите класификације и теорије о повезаности, месту и улози игре у развоју детета од тога да је „игра дететова мисија као што су приче митови“, да представља „једно од омиљених занимања малог детета“, до тога да основни разлог што се дете игра представља „задовољство да се буде узрок који води ка афирмацији свога ЈА“ (у: Каменов, 2009: 10), једина чињеница од које се не одступа јесте да игра/играње у развоју детета може имати само позитивну улогу. Да, уколико је та пракса безбедна. У супротном, само једна ситуација може оставити трајне последице на психофизички развој детета. Васпитач у предшколском систему „поправља зграду детињу“, тежи да „преусмери или ублажи одређена негативна својства пре него што се укорене код детета“ наводећи га да „не испољава одређене облике понашања у њиховом негативном облику“ (Каменов, 2008: 238).

### Литература

1. Ваџановић, О. I Јованова, Н. (2013). „Насилје међу децом у школама – са посебним освртом на превенцију и реакцију“ *ZBORNIK RADOVA Međunarodna naučnostručna konferencija VRŠNJAČKO NASILJE (etiologija, fenomenologija, načini prevazilaženja i komparativna iskustva)*. Laktaši. Visoka škola unutrašnjih poslova Banja Luka: GrafoMark Laktaši.
2. Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. Second Edition. Multicultural Education Series. Teachers College Press.
3. Gibbons, E. (2007). *Teaching Dance – The Spectrum of Styles*, USA: Bloomington Indiana, Author House tm.

---

<sup>15</sup> *Знање игре* као домен *уметности игре* (игра као уметност) обележава се квалитетом извођачког и практичног искуства, личног доживљаја у сфери уметничког извођења. *Знање о игри*, поред неопходног *знања игре* обједињавало би неопходне мултидисциплинарне приступе и сазнања које нуди теоријска база (теорија уметности игре и педагошки садржај знања) као неопходних предуслова у професионалној педагошкој пракси (в. Рогановић 2018: 460-461).

4. Јовановић, Б. (2011). „Игра као чинилац идентитета народног стваралаштва“, у: Драган Жунић (прир.), *Традиционална естетска култура – игра*, Ниш, Универзитет у Нишу и Центар за научна истраживања САНУ. (65–81).
5. Кајоа, Р. (1979). *Igre i ljudi – maska i zanos* (drugo izdanje). Beograd: Nolit.
6. Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Zavod za udžbenike. Beograd.
7. Kamenov, E. (2009). *Dečja igra – vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Zavod za udžbenike. Beograd.
8. Kassing, G. and Jay, M. D. (2003). *Dance Teaching Methods and Curriculum Design*. Comprehensive K-12 Dance Education. Human Kinetics. USA.
9. Klastar, P. (2004) *Arheologija nasilja. Rat u primitivnim društvima*. (Sa francuskog prevela Kristina Koprivšek). Novi Sad. Studentski kulturni centar Novi Sad.
10. Љубинковић, Н. (1976). „Усмено дечије народно стваралаштво“ *Негованье изворног фолклора у раду са децом*. Београд. Савет за васпитање и бригу о деци СР Србије.
11. Марјановић, В. (2005). *Традиционалне дечије игре у Војводини*, Нови Сад: Матица српска.
12. Марјановић В. (2019). „Традиционално народно стваралаштво и деца предшколског и школског узраста“ у: *Традиционално народно стваралаштво у едукацији и социјализацији деце предшколског и нижег школског узраста и деце маргиналних група*, Кикинда: ВШССОВ у Кикинди. (7-49).
13. Миодраговић, Ј. (1914). *Народна педагогија у Срба или како народ подиже пород свој*. Београд. Штампарија „Симеон Мироточиви“.
14. М. Ђ. (1918). „Деца у рату (васпитачка разматрања)“ *Жена: месечни часопис за жене*. Год. V, св. 2. Ур. Милица Јаше Томића. Нови Сад. (101-105). <http://velikirat.nb.rs/items/show/214>
15. Rath, E. (1939) *The Folk Dance in Education*. USA. Minneapolis. Burgess Publish Company.
16. Рогановић. Г. (2018). „Традиционалне игре у васпитно-образовном процесу као део културално-одговорног понашања“ *ТРАДИЦИОНАЛНО И САВРЕМЕНО У УМЕТНОСТИ И ОБРАЗОВАЊУ* (ур. Драгана Цицовић Сарајлић, Вера Обрадовић и Петар Ђуза), Факултет уметности Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Косовска Митровица. (454-466).
17. Sööt, A. & Viskus E. (2014). „Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – The Challenges of the 21st Century“. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 112 (2014)*. International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013). (290-299).
18. Стојковић, С. (1897). „Физичко васпитавање и његове реформе“ *Годишњица Николе Чупића књига XVII*. Београд. Штампано у државној штампарији. (239-330).
19. Требјешанин, Ж. (1991). *Представа о детету у српској култури*. Београд. Српска књижевна задруга.
20. Школски вјесник 1895: 227.

*Интернет странице и електронски извори*

Bullen, V., Developing a mind-body connection in teaching dance history, in *Dance Dialogues: Conversations across cultures, art forms and practices*. <http://ausdance.org.au/articles/details/developing-a-mind-body-connection-inteaching-dance-history> (1–12), 2008.

<https://www.globalsecurity.org/military/ops/noble-anvil.htm>

## УЛОГА ДЕЦЕ ПОСМАТРАЧА У ПРЕВЕНЦИЈИ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА

Загорка Марков

**Сажетак:** Предмет овог рада је улога деце посматрача у вршњачком насиљу и могућности превенције и сузбијања ове појаве која је добила епидемиолошке размере у нашем друштву на свим нивоима. Проблем истраживања заснива се на основном питању, у ком правцу треба усмеравати децу посматраче да постану један од релевантних фактора не само у превенцији насилнишва, већ и у подршци вршњацима који су били жртве да се врате у нормалне животне токове. Циљ истраживања је утврдити улогу деце посматрача у превенцији насиља у предшколској установи. У раду су презентовани резултати експлоративног истраживања реализованог у четири предшколске установе на територији Војводине 2019. године. Резултати показују да су испитаници свесни проблема вршњачког насиља, али да не постоје јасни програми подршке којима би се усмеравала деца посматрачи да реагују када приметите вршњачко насиље. Закључак је да треба радити на развијању превентивних програма вршњачког насилништва, уз подршку деце посматрача.

**Кључне речи:** вршњачко насиље, деца посматрачи, превентивни интервентни програми подршке.

### Увод

С обзиром на то да је учесталост вршњачког насиља у сталном порасту, као један од приоритета истиче се превенција насиља, као и минимизовање негативних ефеката насиља. Један од битних корака на том путу је дефинисање стратегија превенције вршњачког насиља које ће у својој основи имати развијање и формирање вредносних оријентација које се заснивају на формама просоцијалности (Јевтић, 2017: 165). Већ код предшколске деце могу да се запазе традиционалне социјалне улоге: извршилац насиља, жртва, агресивна жртва и посматрач. Приметне су одређене диспозиције због којих дете добија улогу жртве или насилника. Реакција васпитно-образовне групе која непосредно не учествује у чину насиља значајно доприноси динамици социјалних интеракција. Код деце

предшколског узраста, последице имају дуготрајне ефекте и веома лоше се одражавају на њихов психосоцијални развој (Glumbić i Žunić Pavlović, 2008). Компатибилним деловањем предшколске установе и породице у васпитно-образовној групи треба створити позитивну климу у којој ће свако дете осећати да има заштиту од стране вршњака (Којић i Марков, 2011). Осим насилника и жртава, разликују се и неколико врста посматрача: а) они који се придружују насилнику, б) подржаваоци који пружају подршку али не узимају учешће, в) пасивни подржаваоци – свиђа им се али не показују отворену подршку, г) неискључени посматрачи, потенцијални заштитници – не одобравају насиље али ништа не предузимају и д) заштитници (Olweus et al., 1999, према, Plut i Popović, 2007). У предшколском узрасту деца се први пут сусрећу с појавом насиља међу вршњацима ван породичног окружења. У предшколским установама они постају део групе вршњака с којима улазе у социјалне интеракције и активности у којима, како показују новија истраживања, све више долази до појаве насиља међу предшколском децом (Kraljić Babić i Vejmelka, 2015). Насилништво на предшколском узрасту има своје специфичности, што изискује планске акције у превенцији и третману насилничког понашања. Релативно низак ниво изложености насиљу у заједници повећава ризик да се деца агресивније понашају (Bradshaw et. al, 2009).

### **Концепт булинга на релацији жртва, насилник и посматрачи**

Посебно је значајно нагласити да учесници у кругу насиља нису само жртве као угрожена група деце или нападачи као иницијатори насиља и агресивности, већ и деца посматрачи. Они су трећа група вршњака који индиректно и сами учествују у чину злостављања, јер могу помагати и охрабривати особу која иницира злостављање. Из страха се чак придружују насилницима како би себе заштитили. Деца која проматрају насиље несигурна су и престрашена, склона приклањању насилнику како би се заштитила. Они страхују да су потенцијалне жртве у будућности. Неки саосећају с децом која су жртве, али су и жалосни што им не могу помоћи. Насилништво ствара атмосферу страха у којој се деца осећају несигурно. Булинг (Bullying) је као представа. Увек постоји позорница на којој су жртва и злостављач, а постоје и гледаоци (Buljan-Flander, 2003, према Zrilić, 2006). Једно истраживање показује да жртве и посматрачи насилништва у великој мери сматрају да школа дозвољава агresiју, а наставници и вршњаци не заустављају насиље, што обесхрабрује жртве да траже помоћ од њих (Реџак and Pirc, 2017). Постоје предрасуде да су жртве у вршњачком насилништву



само деца која су изложена насиљу. Посматрачи у овом процесу и деца која врше насиље су такође жртве. Дете посматрач је изложено нехуманој ситуацији која, у зависности од многих фактора, може децу да подстакне да и сама буду учесници у насиљу, а у страху да избегну улогу жртве. Дете које врши насиље најчешће то ради по обрасцу понашања који је стекло у породици или ширем окружењу или је и само жртва насиља. Према Торнеберговом моделу (Thornberg, 2012, према Bilić, 2013) постоје три групе посматрача: а) они који бране виктимизирану децу, б) они који се придружују деци која врше насилништво – то чине због различитих мотива, и ц) пасивни посматрачи који се плаше да и сами не постану жртве. Ово је важно, јер различите стратегије треба разматрати како би се деца из друге и треће групе уз подршку одраслих удружила и помогла свим актерима који учествују у овом процесу.

### **Интервентни приступи у превенцији и сузбијању вршњачког насиља уз подршку деце посматрача**

Приступи који могу помоћи деци да престану да буду посматрачи и да пруже подршку детету над којим се врши вршњачко насиље су следећи:

- Помоћи детету да развије поверење у своју процену ситуације и да преузме одговорност за сопствене поступке уз могућност заузимања става према насиљу и предузимања акције која захтева одређену храброст.
- Објаснити детету да оно може нешто да предузме и да може учинити помак ка стварању сигурнијег окружења. Ако само стоји и не чини ништа, онај ко је насилан може да помисли да је то понашање у реду и да га посматрачи подржавају.
- Охрабривати дете да потражи најближу особу и преведе је у свог савезника, па да се онда заједно супротставе насиљу.
- Научити дете да они који врше насиље само мисле/верују да су јачи, моћнији, да тим уверењем изазивају страх. Ако им се ћутљива већина која посматра насиље супротстави јасним ставом да не жели насиљем решавати ситуацију/проблем, равнотежа моћи ће бити успостављена и они који су насилни ће, веома често, одустати од насиља.
- Научити дете да прави разлику између тужакања и поверавања одраслој особи. Разлика је, на пример, у степену поверљивости, у раздвајању природних последица од казни и у начину на који одрасли реагују када сазнају поверљиву информацију од детета (саосећа или вреднује, квалификује, оптужује и сл.).

- Вежбати на свакодневним примерима и научити дете како да процењује последице својих поступака. Ако је некад у дилеми – свакако треба рећи одраслима, односно особи или особама од поверења.
- Научити дете да помогне онима који трпе насиље. Нарочито је важно да им помогне да схвате да они нису криви. Вршњаци треба да саветују тзв. „жртве“ да траже помоћ одраслог.
- Јасно рећи детету да не треба да навија за тзв. „насилника“. Образложити и зашто.
- Охрабрити дете да у вршњацима који се понашају насилно не виде своје непријатеље, већ другаре којима треба подршка и разумевање, нарочито када трпе последице, казне због свог понашања. Научите их како да сви заједно помогну насилнима да промене своје понашање, тј. да раде на тој промени, свако на свој начин и удружено (*Приручник за родитеље*, 2008: 31).

Васпитачи, родитељи, стручни сарадници и др. треба да подржавају дете које је посматрач вршњачког насиља доследно га усмеравајући и саветујући га како да се понаша у ситуацијама кад је посматрач вршњачког насиља. Оно без страха треба да објасни одраслима у које има поверење своја сазнања о вршњачком насиљу којем је изложен вршњак. Деца се лакше одлучују да пријаве насиље уколико су са вршњацима остварила пријатељске односе и са њима током активности раде у пару или малим групама. Налази једне студије показују да посматрачи средњешколског узраста мушког пола најчешће помажу онима са којима су у пријатељским односима (Espelage, Green & Polanin, 2012). Ово значи да и од односа који владају међу вршњацима зависи у којој мери ће насиље појединаца моћи да буде испољено над другима (Greene, 2003), односно каква социо-емоционална клима влада у групи. Од састава групе/разреда зависи да ли ће доћи до насиља и виктимизације у образовно-васпитној групи (Марковић, 2014). Фактори који утичу на виктимизацију су структура одељења, ставови посматрача према насиљу и виктимизацији, пол посматрача и др. У том правцу, према мишљењу васпитача, у предшколском узрасту треба јачати социо-емоционалне компетенције предшколске деце. Разним параболома о лошим ефектима насиља, драматизацијом и слично, децу треба подстицати на просоцијално понашање које се испољава у врло раном узрасту (Warneken & Tomasello, 2009). Међусобна брига за безбедност вршњака помаже деци да приликом активности продубљују пријатељске односе стварајући позитивну климу у васпитно-образовној групи зановану на међусобном поверењу и

разумевању свих учесника (Stanisavljević-Petrović i Cvetković, 2012). То и јесте један од предуслова за спровођење интервентних програма превенције вршњачког насиља. Заправо, у групи у којој влада позитивна клима и поверење нема места виктимизацији. Ово истраживање има за циљ утврђивање могуће улоге деце посматрача у превенцији вршњачког насиља у предшколској установи.

### **Методолошки оквир**

Истраживање је спроведено током 2019. године на узорку од деветнаест васпитача из четири предшколске установе на територији Војводине. За испитивање је коришћена квалитативна методологија, уз примену технике полуструктурисаног интервјуа. Прикупљање квалитативних података на мањем узорку компетентних испитаника је у пракси потврђено као прикладна метода за стицање ширих сазнања, посебно када је реч о осетљивим темама. На основу практичних искустава и мишљења васпитача обухваћених овим истраживањем испитивана је улога предшколске деце „посматрача“ у вршњачком насиљу и могућности превенције вршњачког насиља уз подршку ове групе деце.

За потребе истраживања је сачињен упитник са питањима подељеним на пет области: 1) општи подаци; 2) мишљења васпитача о улози деце „посматрача“ у вршњачком насиљу; 3) интервентни програми и могућности превенције вршњачког насилништва уз подршку деце – посматрача; 4) искуства васпитача о примени програма превенције у пракси која би се фокусирали на децу посматраче; 5) мишљења васпитача о предностима примене оваквих програма/или последицама уколико се не примењују. Обрада података је обављена анализом садржаја исказа васпитача, као и степена елаборације. На основу анализе исказа, одговори су груписани и категорисани.

### **Резултати истраживања**

#### *1) Општи налази*

Већина испитаника опажа да се насиље у друштву у свим облицима повећава и да се то одражава и на предшколску децу. Запажају да се екстрахују три групе деце у улогама насилника и жртава, а да највећу групу чине деца која се налазе у улози посматрача. Васпитачи сматрају да највећи проценат деце која врше вршњачко насиље потиче из породица где је ова

појава модел понашања родитеља, и да су често и сама изложена насиљу, иако то није правило. Деца која врше вршњачко насиље могу бити и изложена штетним утицајима савремених технологија уколико родитељи не ограниче њихову употребу и не прате садржаје којима дете приступа. Деца која потичу из добрих породица чак и у предшколском узрасту могу да буду под утицајем најчешће старијих вршњака и да опонашају њихово друштвено неприхватљиво понашање. Деца посматрачи најчешће усвајају моделе понашања одраслих и, према мишљењу васпитача, у највећем проценту „окрећу главу на другу страну“. Испитаници сматрају да се проблему вршњачког насиља у предшколским установама не посвећује довољно пажње, јер постоје стереотипи да се булинг не догађа међу децом тог узраста.

## *2) Мишљења васпитача о улози деце „посматрача“ у вршњачком насиљу*

На основу искуства, васпитачи запажају да се вршњаци укључују у насилнички чин и оно што их разликује од детета које је започело насиље над вршњаком је једино то што нису подстакли насилништво. Ова деца се често поларизују око иницијатора насиља и утисак је да чине групу која је спремна да му помогне у вршењу насиља над другом децом. Најбројнију групу деце, према мишљењу васпитача, чине деца која посматрају вршњачко насиље и не чине ништа како би помогли угроженом вршњаку. Међу децом посматрачима има и оних који отворено помажу детету које је жртва вршњачког насиља. Ова деца имају развијене социо-емоционалне компетенције и поимање моралности изнад свог узраста. То су правдољубива деца, потичу из породица које у својим срединама важе за моралне и поштене. Обично се баве неким спортом и показују изнадпросечне могућности у више подручја. Саосећају са вршњацима и спремни су да помогну другима. Она и поред могућих последица отворено бране децу које су жртве насиља.

## *3) Интервентни програми и могућности превенције вршњачког насилништва уз подршку деце – посматрача*

Већина васпитача сматра да су програми који се реализују у предшколској установи усредсређена на децу жртве и на вршњаке који врше насиље. Оно што забрињава је да родитељи деце која врше насиље често нису вољни да разговарају са васпитачима и стручним сарадницима о проблему које има њихово дете. Обично га бране, сматрајући његово

понашање дечијим несташлуком. На другој страни, родитељи детета које је изложено насиљу су узнемирани јер дете одбија да иде у вртић, слабије једе, има поремећај ритма сна, жали се на болове у стомаку и сл. Улога предшколске установе као медијатора између деце, односно њихових породица, често изостаје. Дакле, испитаници проблем насилништва виде као један озбиљан проблем коме није посвећена довољна пажња.

Испитаници сматрају да деца посматрачи могу да буду врло поуздан фактор у превенцији вршњачког насиља, као и подршке зостављаној деци, али да се васпитачима морају дати јасне смернице о поступању у случајевима насиља детета над другим дететом. Конзистентност у постављеним правилима треба да прихвате васпитачи, стручни сарадници и родитељи и да их се придржавају подржавајући једни друге. Међутим, често се догађа да деца која указују на насиље „буду означена као тужибабе“ и сл. То се догађа највише због тога што се дете које је жртва насиља стиди или је уплашено због могућих последица. Деца посматрачи „саосећају са децом жртвама вршњачког насиља, понекад то изражавају јавно, а чешће се обраћају родитељима“.

#### *4) Искуства васпитача о примени програма превенције у пракси која би се фокусирао на децу посматраче*

Испитаници сматрају да васпитачи добијају мало информација и стручних савета како да усмере децу посматраче да реагују у ситуацијама вршњачког насиља. Обично их саветују да се обрате одраслима и обавесте их о својим сазнањима. Као што наводи један испитаник, „ругање, подсмевање и сл. васпитач не може лако да уочи, али дете које је део групе, посебно ако је старијег узраста, може да запази да се дете које је изложено психичком насиљу понаша повучено, одбија да се игра током активности по избору и сл“. Васпитач треба да заштити децу која му дају информације о овим осетљивим темама, а посебно да их вршњаци не доживе као денунцијенте и сл. Поред тога што се деца жртве осећају лоше и беспомоћно, и већина деце посматрача, посебно оних осетљивих на проблеме других, су узнемирена и не могу да прихвате насилништво као уобичајену појаву. Они су, као и деца жртве, под стресом, а са тим се слажу и њихови родитељи који изјављују „да њихова деца са много негативних емоција износе своја лоша искуства која имају као посматрачи“.

Испитаници закључују да укључивање родитеља у процес медијације коју стручно воде васпитачи и стручни сарадници даје најбоље ефекте за

све актере, па и за посматраче, јер смиривање ситуације смањује тензију, страх и стрес да би могли да буду жртве булинга. Васпитачи даље наводе да се већина деце емпатише са децом која су жртве булинга, али према неким истраживањима тек између 20 до 30% помажу у таквим ситуацијама (O'Connell, Pepler i Craig, 1999; Kanetsuna & Smith, 2002). Интвјуисани испитаници сматрају да и вршњачка медијација даје добре ефекте у сузбијању вршњачког насиља. Деца посматрачи која поседују развијене социо-емоционалне компетенције које се огледају у брзом остваривању пријатељских веза, способност да превазиђу конфликте, толерантна су, саосећају са проблемима других, алтруистична су и сл., према мишљењима васпитача „могу бити медијатори у превенцији и сузбијању вршњачког насиља“. У овом контексту, аутори говоре о томе да вршњачка медијација ужива популарност зато што ученици – медијатори дају један посебан квалитет процесу. Они су способни да успоставе контакт са својим вршњацима какав одрасли не могу. Могу да створе ситуацију која је својствена узрасту учесника расправе (становишта, ставови, начин комуникације...). Деца, стога, доживљавају вршњачку медијацију као начин да изразе своје проблеме без страха да ће нека одрасла особа осуђивати њихово понашање, размишљања, осећања (Васиљевић-Продановић и Стојковић, 2011:38) како би се створила позитивна социјална клима између вршњака (Vasiljević, 2008).

*5) Мишљења васпитача о предностима примене оваквих програма/или последицама уколико се они не примењују*

Васпитачи сматрају да се посматрачи морају мобилисати још у предшколском узрасту са циљем сузбијања вршњачког насиља. Они представљају незаменљив ресурс за превенирање насилништва у будућности, јер „као одрасли људи неће окретати главу“ и бити срећни што они нису жртве насиља, већ ће предузети рационалне мере како би помогли другој особи, а да при томе себе не доведу у непожељну ситуацију. Проблем вршњачког насиља, према мишљењу васпитача, може да се сузбије или ублажи једино ако се ангажује већи број стручњака који ће едуковати васпитаче, стручне сараднике и родитеље о мерама које треба предузимати како би се и деца посматрачи ангажовали у овом процесу.

## Практичне импликације

Многобројна педагошка и психолошка истраживања потврђују да је рани узраст један од најзначајнијих када је у питању развој детета. Управо због тога још на предшколском узрасту треба развијати превентивне програме којима би се сузбила или ублажила вршњачка виктимизација. Вршњачко насиље се јавља још у предшколском узрасту и због тога тада треба започети са интервентним програмима. Пракса показује да бројни школски програми за превенцију насиља нису ефикасни (Samples, 2004, према Zrilić, 2006), јер у тренутку поласка у школу деца већ имају моделе понашања који их сврставају у једну од три групе у вези са вршњачким насиљем. У том правцу би требало предузети јасне стратегије које обухватају целу васпитно-образовну групу у којој васпитач, родитељи и стручни сарадници подстичу стварање позитивне климе, где се свако дете у васпитно-образовној групи осећа добродошлим, бодрим и мотивисаним да учи и да се игра. Вршњачко насиље неће престати само од себе, већ ће се продубљивати у каснијим периодима живота с различитим улогама у овом процесу. Но, чињеница је да је увек највише посматрача и да би они због своје бројности, уз могућност удруживања и јасне и доследне смернице, могли да помогну жрвама насиља и онима који врше насиље. У том правцу треба јачати социо-емоционалне компетенције код предшколске деце са циљем продубљивања пријатељског, саосећајног, кооперативног, добротинитељског, помажућег и солидарног понашања. У развијању стратегија интервентних програма значајан је консензус између практичара и родитеља у доследним усмеравањима како да се деца посматрачи понашају када уоче вршњачко насиље. Деца би од најранијег детињства била упућивана да је њихова грађанска дужност „да не окрећу главу“ када и у будућности буду посматрачи насиља. Претпостављамо да би овакав приступ допринео смањивању насилништва на ширем нивоу. Постоје предрасуде да су жртве у вршњачком насилништву само деца која су изложена насиљу. Програме подршке у којима треба подстаћи децу да предузму кораке како би помогли деци која су изложена насиљу и оној која врше насиље треба заснивати на приступу ресторативне правде чији циљ је постизање дугорочних добрих односа између деце која врше насиље, оне која су жртве насиља и деце посматрача (Cowie & Jennifer, 2008; Field, 2007; Lee, 2004; Rigby, 2007; Rivers et al., 2007, према Марковић, 2017). Сматра се да позитивна клима у образовно-васпитним групама доприноси сузбијању булинга (Laursen 2008, према Stanisavljević-Petrović i Cvetković, 2012), остварује уз поштовање седам начина који обухватају: поштовање основних друштвено прихваћених вредности, употребу симбола и

артефаката који су разумљиви за све и пропагирају ненасилне начине решавања конфликта, поштовање традиције, ритуала и церемонија којима се појачава осећај припадности заједници, изглед школске зграде који чини да се појединци у њој осећају пријатно и сигурно, поделу улога и одговорности, као и заснивање школске праксе на позитивном искуству. Практичари и родитељи врло озбиљно треба да уваже сваку изјаву детета која је везана за евентуално вршњачко насиље и да је испитају са свих гледишта. Активности засноване на приступу ресторативне правде – приступу који представља теоријски оквир на коме се заснивају одређени начини укључивања вршњака у процес превенције и интервенције у школском контексту (Cowie & Jennifer, 2008; Field, 2007; Lee, 2004; Rigby, 2007; Rivers et al., 2007; према Марковић, 2017; Васиљевић-Продановић и Стојковић, 2011; Vasiljević-Prodanović, 2015). Ресторативна правда има за циљ постизање дугорочне промене односа између насилника, жртве и посматрача.

Примена наведеног приступа у вртићу у циљу смањења учесталости вршњачког насиља заснива се на: а) настојању да се деца која врше насиље, као и деца посматрачи, путем групних саветодавних разговора наведу да сагледају последице сопственог понашања по жртву, да развију саосећајност према жртви. Ово ће децу навести да промене сопствено понашање, како децу која врше насиље тако и оне који посматрају овај процес. Деца посматрачи својим пасивним или навијачким поступком могу подстицати децу која врше насиље да своје поступке схвате друштвено прихватљивим; б) ненасилно решавање конфликта и медијација у којој учествују сви актери. Ови програми дају позитивне ефекте само онда када се примењују као једна од мера у оквиру интердисциплинарног приступа. Позитивна виктимологија и њени принципи померају фокус са слабости и ризика на позитивне елементе који промовишу хумани приступ ка свим актерима вршњачког насиља (Васиљевић-Продановић, 2015). Закључујемо да је потребно да деца себе стављају у позицију другог, јер могућност да постану жртва или вршилац насиља потенцијално постоји (јачање социјалне одговорности) и да у вршњачкој групи треба неговати „фер плеј“ игру узмајући у обзир индивидуалне способности сваког члана васпитно-образовне групе. Дакле, вршњачко насиље се посматра у контексту вршњачке групе и као такво се може сузбити (Salmivalli, 2001). Предшколска деца од најранијег детињства треба да схвате да неговање алтруистичког дискурса у васпитно-образовној групи доприноси снази групе и могућности деце да се одупру деци која су у улози насилника, али и да у исто време преусмере њихово друштвено неприхватљиво понашање.



## Литература

1. Bilić, V. (2013). Nasilje među vršnjacima: Uloga branitelja žrtava, pomoćnika i pristaša počinitelja nasilja te pasivnih promatrača. *Život i škola, LIX* (30), 193-209. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131981>
2. Bradshaw, C. P., Rodgers, C. R. R., Ghandour, L. A., & Garbarino, J. (2009). Social-Cognitive Mediators of the Association Between Community Violence Exposure and Aggressive Behavior. *School Psychology Quarterly, 24*(3), 199-210. <https://doi.org/10.1037/a0017362>
3. Vasiljević, D. (2008). Vaspitni nalozi i posebne obaveze sa posebnim osvrtom na ulogu škole. U: Matejić-Đuričić, Z. (ur.) *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja*. Beograd: FASPER, str. 359-373.
4. Vasiljević-Prodanović, D. (2010). Restorativna pravda u krivičnompravnom sistemu. *Temida, 3/2010*, 57-68. DOI: 10.2298/TEM1003057V
5. Васиљевић-Продановић, Д. и Стојковић, И. (2011). Практични аспекти вршњачке медијације у школи. *Зборник ВШССОВ у Кукунди, 1/2011*(1), 34-41.
6. Vasiljević-Prodanović, D. (2015). Pozitivna psihologija i njen doprinos razvoju pozitivne viktimologije. *Temida, 3-4/2015*, 17-30. DOI:10.2298/TEM1504005R
7. Glumbić, N. i Žunić Pavlović, V. (2008). Vršnjačko nasilje u predškolskoj ustanovi. *Pedagogija, 63*(2), 205-212.
8. Greene, M.B. (2003). Counseling and Climate Change as Treatment Modalities for Bullying in School. *International Journal for the Advancement of Counselling, 25*(4), 293-302.
9. Espelage, D., Green, H., Polanin, J. (2012). Willingness to Interventie in Bullying Episodes Among Middle School Students: Individual and Peer-group Influences. *The journal of Early Adolescence, 32*(6), 776-801. <https://doi.org/10.1177/0272431611423017>
10. Jevtić, B. (2017). Indikativni pokazatelji izloženosti vršnjačkom nasilju. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju, 8*(1), 153-166. doi:10.5937/gufv1701153J
11. Kanetsuna, T. & Smith, P. K. (2002). Pupil insights into bullying, and coping with bullying: A bi-national study in Japan and England. *Journal of School Violence, 1*(3), 5-29. [https://doi.org/10.1300/J202v01n03\\_02](https://doi.org/10.1300/J202v01n03_02)
12. Kekez, A. i Bilić, V. (2015). Zašto dobra djeca rade loše stvari: uloga moralnog odstupanja u različitom angažmanu djece u vršnjačkom nasilju. *Život i škola, LXI* (2), 47-64. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/162152>
13. Kojić, M. i Markov, Z. (2011). Prosocijalni diskurs i moralnost kao imperativ u prevenciji nasilja u društvu. *Pedagogija, 66*(2), 373-384.
14. Kraljic Babić, K. i Vejmelka, L. (2015). Specifičnosti nasilja među djecom, prevencije i tretmana nasilnog ponašanja u predškolskoj dobi. *Socijalne teme, 1*(2), 91-114. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177308>
15. Marković, M. (2014). Učenici kao akteri u prevenciji vršnjačkog nasilja u školi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 13*(2), 237-253. doi:10.5937/specedreh13-6396
16. Marković, M. R. (2017). Prevencija vršnjačkog nasilja u školskoj praksi – pregled mera i aktivnosti. *Nastava i vaspitanje, 66*(1), 157-168. doi:10.5937/nasvas1701157
17. O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involment in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437-452.
18. Pečjak, S. and Pirc, T. (2017). School climate in peer bullying: observers' and active participants' perceptions. *Horizons of Psychology, 26*, 74-82. DOI: 10.20419/2017.26.470
19. Plut, D. i Popadić, D. (2007). Reagovanje dece i odraslih na školsko nasilje. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 39*(2), 347-366. DOI:10.2298/ZIPI0702347P

20. Priručnik „Šta je danas bilo u školi?“ (2008). Dostupno na: [http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Prirucnik\\_za\\_roditelje\\_Skola\\_bez\\_nasilja.pdf](http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Prirucnik_za_roditelje_Skola_bez_nasilja.pdf) Očitano: 30.06.2019. u 1:02
21. Salmivalli, C. (2001): Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?, *Educational research*, 43 (3), 263–278. <https://doi.org/10.1080/00131880110081035>
22. Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
23. Sesar, K. (2011). Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (3), 497-526. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/75421>
24. Stanislavljević-Petrović, Z., i Cvetković, M. (2012). Primena programa prevencije vršnjačkog nasilja u školskoj sredini. *Nastava i vaspitanje*, 61(2), 280-293.
25. Zrilić, S. (2006). Sudionici u krugu školskog nasilja – nasilnik, žrtva i promatrač. *Magistra Iadertina*, 1(1.), 49-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/14012>
26. Warneken F. & Tomasello M. (2009). The roots and branches of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100 (3),455-471. doi: 10.1348/000712608X379061

## ПОСЛЕДИЦЕ ЗЛОСТАВЉАЊА И ЗАНЕМАРИВАЊА ДЕЦЕ И ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА

Роса Шапић

**Сажетак:** Бројна истраживања показују везу између насилничког понашања у одраслом добу са физичким злостављањем у детињству. Вршњачко насиље је само успутна станица. Утиче како на жртву, тако и на насилника, али и на саме посматраче. Оставља последице на целокупно психофизичко здравље/стање појединца и/или група (самопоштовање, самопоуздање, успех у школи, односи са околином, анксиозност, депресивност). Последице злостављања и занемаривања су тешке и дуготрајне; за свако дете су продукт међусобне интеракције интензитета, трајања и типа злостављања, узраста детета и постојања подржавајућег родитеља (старатеља) у датој ситуацији. Не може се на системски начин борити против вршњачког насиља, ако се пропусти направе у најранијем дечјем узрасту. Индивидуално се мало тога може заиста учинити. Потребно је да сви ми који се суочавамо са овим проблемом – родитељи, учитељи, психолози, психијатри и педагози – брже реагујемо. Како због деце која трпе насиље тако и због деце која се агресивно понашају. И њима је потребна помоћ.

**Кључне речи:** злостављање, занемаривање, вршњачко насиље, последице.

### Однос злостављања и занемаривања деце и вршњачког насиља

Проблем злостављања и занемаривања деце и адолесцената се јављао током историје у свим културама. Последњих година 20. века долази до ширења става да злоупотреба и занемаривање деце морају бити спречени, односно кажњавани и адекватно третирани (1). С тим у вези је и вршњачко насиље, као најчешћи облик насиља међу младима (2). Оно може да се догоди свуда и свакоме, а може ескалирати и у екстремне облике антисоцијалног понашања. Први који је дефинисао вршњачко насиље био је Олвеус који је навео: „Ученик је изложен насиљу или виктимизиран када је он или она понављано или трајно, током дужег периода изложен негативним поступцима од стране једног или више ученика“ (3, 4). Овако дефинисано вршњачко насиље наглашава негативно деловање које се понавља кроз дужи временски период, као и асиметричан однос снага.

Вршњачко насилничко понашање је забрињавајућа појава међу децом, а представља и значајан друштвени проблем јер је повезано са бројним проблемима менталног здравља деце и адолесцената. Постоје разне категоризације вршњачког насиља. Према врсти напада дели се на

телесно и вербално, према томе колико је видљиво, разликује се отворено и скривено или релацијско, док према начину испољавања може бити проактивно или реактивно. Последњих година је веома присутно и електронско насиље које се врши путем електронских средстава комуникације (5, 6).

Много људи се пита шта је разлог за такво понашање једног детета. Шта га то натера да се иживљава над склупчаном другарицом која рукама покушава да заштити главу, да изговара псовке и увреде тако природно и спонтано, као да никад у животу ништа друго није чуло. Шта тера другу децу да према насилницима исказују дивљење и поштовање?

Постоје бројна истраживања у овој области која појашњавају узроке ове појаве, а ја ћу приказати Бронфенбренеров еколошки модел развоја, који омогућује холистички поглед на проблем вршњачког насиља и виктимизације (7). Према том приступу, насилничко понашање се може објаснити ризичним факторима у неколико система који на дете делују директно или индиректно, а разматра и индивидуалне (психолошке и биолошке) карактеристике детета које доприносе томе да ли ће дете учествовати у насиљу и у којој улози (7). Микросистем чине дететове интеракције са члановима породице, пријатељима, вршњацима, наставницима и другим особама из окружења, укључујући ту и насилне интеракције и реакције других на вршњачко насиље.

С друге стране, интеракције микросистема породице, школе и вршњака чине мезосистем који има директан утицај на појаву или одсуство вршњачког насиља (8). Посредан утицај имају системи који су удаљенији од детета, а то су друштвена заједница, медији, култура и државна политика и сви они чине макросистем који преко медијатора може допринети појави насиља и виктимизације.

Запажено је да се временска граница појављивања вршњачког насиља снижава. Злостављано дете се већ на предшколском узрасту чешће упушта у насилничке игре и чешће је склоно да понашање деце, својих вршњака, тумачи на негативан начин у односу на себе, што постаје окидач за ново насилничко понашање (9, 10). Током раста детета даље, значајно се повећава склоност ка криминогеном понашању.

Интернализирани емоционални проблеми попут депресивности и анксиозности такође играју улогу у насилничком понашању. Истраживања су утврдила симптоме депресивности код свих учесника насилног понашања без обзира на њихов статус, као и да вршиоци насиља имају

виши степен депресивних симптома, чак виши него жртве насиља. (8). На скалама анксиозности су нађене више вредности код деце која показују вербално и телесно насиље. За неку децу анксиозност представља слабост коју компензују насиљем према вршњацима, а она може и да повећа дететову осетљивост на знаке опасности у интерперсоналним релацијама. Ако погрешно интерпретирају неутралне ситуације као претеће, на њих ће насилно реаговати. Већи степен анксиозности је пронађен код почиоца насиља (11). Ипак, потребна су додатна лонгитудинална истраживања како би се утврдило претходе ли анксиозност и депресивност појави насилничког понашања или се јављају као његова последица.

Бројна истраживања показују везу између насилничког понашања у одраслом добу са физичким злостављањем у детињству. Вршњачко насиље је само успутна станица. Код злостављане деце се региструје већи степен импулсивности и иритабилности, а све то заједно доприноси хипервигилности. Због ниског прага на фрустрацију, ова деца склона су да неприкладно, насиљем, реагују у неутралним ситуацијама. Хиперактивна деца, нарочито она са израженом импулсивношћу, често су укључена у вршњачко насиље (12). Деца која уз то још имају и моторичке сметње, потешкоће у учењу, те која су имала повреде главе и перинаталне компликације, ризичнија су за развој насиља и делинквенције. Различитост деце по неким физичким карактеристикама и способностима такође повећава ризик од насилничког понашања. Деца са развојним тешкоћама и тешкоћама у учењу такође су ризичнија да буду жртве вршњачког насиља јер су често пасивна и имају тешкоће у схватању односа и у комуникацији са вршњацима, што доприноси смањењу развоја социјалних вештина (13). Она бирају много мање неагресивних алтернатива када треба да реше проблем. Недостаје им самопоуздање када треба да користе ненасилне стратегије, те због свега заједно долазе до неефикасних решења (14).

У односу на место дешавања злоупотреба детета се може грубо класификовати на ону која се дешава унутар саме породице (нека истраживања показују да проценат унутар породичног злостављања чини 70–90% свих регистрованих случајева) и ван породице (у институцијама, на послу, улици, у ратним зонама).

Поред особина самог детета, микросистем породице је најистраживанији еколошки систем када се ради о вршњачком насиљу. Насилна деца долазе углавном долазе из мање кохезивних породица у којима су родитељи слабо укључени у активности своје деце. У породицама

насилне деце је често присутна негативна емоционална атмосфера, а нарочито недостатак емпатије у односу једних са другима (15).

Посебно је штетна изложеност детета свађама, сукобима и насиљу међу родитељима. Балдри је утврдио да деца која су сведоци насиља у породицама имају 3 пута веће шансе да постану насилници, а друга истаживања сведоче да и жртве насиља чешће долазе из породица где је била присутна агресија између родитеља (16).

Квалитет емоционалне привржености значајно доприноси односима са другима током читавог живота, па тако утиче и на односе са вршњацима (17). Главне последице злостављања мале деце, нарочито у првој години живота, су разни облици поремећаја привржености који даље стварају проблеме у социјалном функционисању (18). Нарочито је присутан избегавајући, несигурни стил привржености где је кључна неконзистенција и расположивост мајке.

Злостављана деца показују мање интимности у социјалним релацијама, што их чини мање омиљеним у вршњачкој групи. С обзиром на то да показују више негативних емоција, имају и више конфликта са вршњацима, што доприноси сметњама у социјалном сазревању и споријем стицању вештина неопходних за адекватну интерперсоналну комуникацију (19, 20).

Значајан предиктор насилног понашања у односу са вршњацима је унутрашњи модел других које деца перципирају као претњу, као и то и да деца насилним понашањем покушавају да ојачају своје самопоштовање и статус у групи. Слично, и деца жртве насилног понашања имају негативан модел самих себе, те тако постају жртве насиља друге деце (21, 22).

Истина је, насиље у породици је праузрок сваког даљег агресивног понашања детета, али га школа често својим закаснелим чињењем или нечињењем и те како подгрева. Без удубљивања у бит проблема, доноси се више штете него користи. Понекад, кажњавањем насилника без озбиљнијег педагошког рада, школа фактички „пере руке“, али и најчешће провоцира одмазду и социјалну изолацију жртве као „цинкароша“, што је нови вид насиља. Зато жртва прихвата насиље као судбину, препушта се, и тако у круг.

Једном речју, злоупотребу сачињава све оно што појединци, институције или процеси чине или не чине, а што директно или индиректно шкоди деци или оштећује њихове изгледе за безбедан и здрав развој ка одраслом добу. Злоупотреба деце се у најширем смислу може

класификовати као: физичко злостављање, сексуално злостављање, психолошко (емоционално) злостављање и занемаривање. Обично једна врста злостављања, тј. занемаривања, у себи носи и другу врсту злостављања (23).

### **Последице злостављања, занемаривања и вршњачког насиља**

Утиче како на жртву, тако и на насилника, али и на саме посматраче. Оставља последице на целокупно психофизичко здравље/стање појединца и/или група (самопоштовање, самопоуздање, успех у школи, односи са околином, анксиозност, депресивност) (2).

Последице злостављања зависе од значења тог догађаја за дете, као и од карактеристика старатеља. На пример, емоционална нестабилност, злоупотреба супстанци, недостатак социјалне подршке и присуство насиља у породици старатеља доприносе већем ризику по злостављано или занемарено дете. Ако се насилничко понашање не примети, не заустави и не промени, може да остави дугорочне последице на учеснике таквог понашања.

Фактори који доприносе последицама су бројни: облици насиља, трајање, карактер, отпорност детета. Нека су деца отпорнија од друге, самим тим, негативна искуства на њих слабије делују. Истраживања су пронашла повезаност насилног понашања за време школовања са криминалним понашањем касније у животу (24).

**Деца/млади који су изложени насиљу („жртве“)** развијају негативан однос према школи, вршњацима и школским обавезама. Само здравље деце, физичко и ментално, постаје све угроженије. Показују већу анксиозност, депресивност и усамљеност, повећава се ризик од појаве сметњи у социјалном и емоционалном развоју. Јавља се страх од негативног вредновања и избегавање социјалних ситуација. Чешће имају суицидалне идеје, изложени су избегавању и презиру од стране вршњака, јављају се проблеми са спавањем, вртоглавице, умор, напетост. Они су несигурнији, стидљивији, тиши, опрезнији, осетљивији, имају слабије комуникацијске вештине и вештине за решавање проблема (2).

**Деца/млади који чине насиље („насилници“)** исто тако имају потешкоће као што су депресивност, одбацивање од стране вршњака, лоши односи са наставницима, проблеми понашања, агресивности, поремећај пажње, хиперактивност. Имају слабије развијене вештине за решавање

проблема. Нека истраживања су потврдила да и код насилника постоје проблеми анксиозности, депресивности, напетости, поремећаји исхране и слично (2). Истраживања доследно показују да су насилници – жртве најугроженија група која има највећи ризик за развој различитих психосоцијалних и здравствених проблема. Они имају највише проблема у прилагођавању и то у свим показатељима менталног здравља (2).

Већином смо свесни физичких повреда, како оних излечивих, тако и оних које могу имати дугорочне последице. У литератури се наводе бројне неуролошке сметње које могу бити резултат физичког насиља (тикови, поремећаји сна, ноћно мокрење, муцање, депресија, анксиозност), затим психосоматска обољења, склоност аутоагресији која се испољава кроз самоповређивање и покушаје суицида. Међутим, психичке последице могу бити теже и дуготрајније од физичких повреда. Најчешће психичке последице код жртве су: напетост, немир, осећај страха (за себе, свој живот, живот других особа), осећај стида, осећај кривице, губитак самопоуздања, недостатак толеранције и стрпљења, проблем са концентрацијом, депресија, суицидалне мисли.

Важно је нагласити како нема исправног или погрешног начина реаговања на насиље. Свака особа реагује на насиље на свој карактеристичан начин и како год се осећала, има право на то, то је за њу исправно и нормално.

Насиље у породици је, као и сваки други облик насиља, озбиљан проблем у друштву пред којим нико не би требало да затвара очи. Свако има право да одраста у породици у којој нема претњи, физичког, психичког и сексуалног злостављања.

#### *Најчешће психичке последице*

Истраживања су показала да занемаривање више утиче на језичке способности, чак и више од злостављања, и та деца имају проблеме у рецептивном и експресивном говору у односу на контролну групу (25, 26, 27).

Подаци у бројним истраживањима показују висок степен корелације између злостављања и занемаривања деце и каснијег директног или индиректног суицидалног понашања, нарочито присутног у адолесцентној доби. Млади са трауматским искуствима у поређењу са онима без њих више пуше, чешће користе психоактивне супстанце и испољавају ризично



сексуално понашање. Управо ово последње објашњава појаву раних (тинејџерских) трудноћа, јер деца жртве злостављања раније ступају у сексуалне односе и не воде довољно рачуна о контрацепцији (28, 29, 30).

### *Психијатријске последице*

Све последице злостављања и занемаривања се могу поделити на ране (у периоду детињства и младости) и касне (оне које се јављају у одраслом добу). Ране последице су: смртни исход, трајни физички хендикеп или соматски поремећај, емоционалне сметње или измењен доживљај себе (депресивност, страх, стрепња, агресивност, бес и друго), когнитивне сметње (застој у развоју когнитивних функција, интелектуална инхибиција, проблеми концентрације), поремећаји социјалног функционисања. Касне последице су: депресија, гранична организација личности, трансгенерацијско преношење злостављања (злостављано дете у одраслом добу постаје злостављач, онај који и сâм злоставља). Према нашим искуствима, ефекти злостављања зависе од тежине и интензитета злостављања, подршке незлостављајућег родитеља, дететовог разумевања ситуације и фактора личности детета који утичу на саму интерпретацију догађаја.

Занемаривање и злостављање деце и адолесцената ствара бројне проблеме у њиховом менталном здрављу. Региструју се бројни коморбидни поремећаји: соматизациони поремећај, анксиозни поремећаји, депресије, интерперсонална сензитивност, опсесивно-компулзивно понашање, дисоцијативни поремећај и учестали покушаји суицида (8% физички злостављане деце има коморбидну дијагнозу мајордепресивног поремећаја, око 40% има дугогодишњи мајор депресивни поремећај, а 30% има дугогодишњи поремећај понашања (31, 32). Касније последице злостављања и занемаривања значајно доприносе настанку поремећаја личности, и то најчешће граничног и антисоцијалног поремећаја. Адолесценти који су током детињства били жртве неког вида злостављања три пута чешће су склонији депресивном реаговању или покушајима суицида. Жртве сексуалног злостављања показују осам пута већи ризик од понављаних покушаја суицида (33, 34).

Без системског приступа у промени образаца понашања и увођења нових модела односа у породици, једино што можемо да очекујемо јесте да ће дете које је чинило вршњачко насиље у адолесцентском добу вероватно злостављати девојку, жену, па и своју децу.

*Психобиолошки корелати*

Иако су студије деце још увек ретке, бројни стручњаци сматрају да одрасли људи оболели од ПТСП који су били жртве злостављања и занемаривања у детињству имају мање димензије хипокампуса у односу на контролну групу (35, 36). Друга истраживања су се бавила променама на електроенцефалографском налазу код хоспитализоване злостављане деце. Детаљнија испитивања ЕЕГ код тешких облика злостављане деце указују на измењен развој мозга у смислу смањене кортикалне диференцијације (37). Показане су и хормонске промене код физички злостављане деце које подразумевају укљученост хипоталамо–питуитарно–адреналне осовине (38). Примећене су елевиране дневне вредности кортизола код злостављане деце, као и неочекивано повишење нивоа кортизола код депресивне злостављане деце у односу на депресивну незлостављану децу. Разлике у нивоу хормона раста код физички злостављане деце у односу на незлостављану указују на то да код првих постоји заостајање у расту (39). Код физички злостављане деце постоји поремећај спавања у смислу повећане активности током спавања и пролонгиране латенце спавања (40). Показано је да код одраслих особа које су биле злостављане током детињства постоји снижен праг остелјивости на болне надражаје (41, 42).

Деца која су била изложена злостављању и занемаривању често показују застој у расту и развоју: психичком, когнитивном, емоционалном и социјалном. Степен повреде свакако зависи од врсте злостављања као и развојног стадијума детета. Потребно је нагласити да се већина последица од злостављања и занемаривања код деце сагледава ваклиничким студијама деце која су била укључена у третман, а то су обично она која имају озбиљније проблеме у понашању (42, 43).

У неким случајевима доказаног интрапородичног злостављања деца не испољавају било какве последице него показују оптимизам, високо самопоштовање и снажне когнитивне способности упркос неповољним околностима у којима се развијају. Али и у таквим, ретким случајевима, морамо бити опрезни јер, на пример, жртва сексуалне злоупотребе у раном узрасту може показати симптоме тек када и сама постане сексуално активна. Жртве сексуалног злостављања могу бити деца од рођења до адолесценције. У повећаном су ризику деца од 4-9 година због своје незрелости, наивности и поверења које имају у одрасле особе. Према истраживању Инцест траума центра, особе женског пола су жртве у 82,07% случајева а мушког пола у 17,95% случајева. Према истом истраживању, фактор ризика за инцест је претходно искуство сексуалног злостављања у

детињству. Индикатори сексуалног злостављања детета су претерано и неуобичајено сексуално понашање, претерана мастурбација код мале деце, компулзивно понашање (претерано купање), сексуални промискуитет и заводничко понашање. Породични индикатори подразумевају претерано заштитничко понашање једног од родитеља или члана родбине, или тајанствен однос са дететом, близак физички контакт одраслог и детета када други родитељ није ту, став мајке да јој је дете ривал.

Сексуална виктимизираност детета у породици оставља трауму која може у различитом интензитету и на различите начине да се испољи током читавог живота. Све последице инцеста обухваћене су појмом „постинцестни синдром“. Поред могућих тренутних физичких последица, присутне су и дугорочне психичке последице (губитак поверења у људе и осећај губитка контроле над сопственим животом и телом, што такође отежава социоемоционално функционисање у одраслом добу).

Можемо закључити да су последице злостављања и занемаривања тешке и дуготрајне; за свако дете последице су продукт међусобне интеракције интензитета, трајања и типа злостављања, узраста детета и постојања подржавајућег родитеља (старатеља) у датој ситуацији. Чињеница је да је искуство злостављања јединствено и да свако дете захтева индивидуално испитивање и вођену подршку. Што је дете млађе, тиме је важнија добра процена и правилно вођење поступка помоћи ради што успешнијег превазилажења последица и очувања менталног здравља.

### **Превенција вршњачког насиља**

Насиље се не може у потпуности елиминисати јер је у људској природи дубоко укорењено, али постоје бројни програми који за циљ имају превенцију насиља међу децом/младима и захтевају свеобухватну сарадњу и активност свих који су на директан или индиректан начин укључени у рад са децом/младима. Превенција насиља има смисла док се оно не догоди. Све након тога представља санирање последица.

Са развојем друштва породицама је све више потребна помоћ, подршка, смернице за јачање вештина родитељства, како би се успешно носили са изазовима савременог, модерног доба и одгајали здраве, добре, остварене и срећне младе људе. Школа је, уз породицу, један од најважнијих фактора који обликује личност, даје знања, вештине и искуства деци да у будућности буду активни чланови друштва. Због свог свакодневног контакта са децом, учитељи и наставници у могућности су да

прате њихов психофизички развој и промене у понашању и на тај начин да рано примете, препознају и адекватно реагују. Да би били способни за све то, запосленима у школи потребна је помоћ, подршка, едукација, али и жеља, мотивација да се потенцијални проблем реши.

У превенцији насиља мора учествовати цела друштвена заједница и мора постојати умреженост, сарадња свих релевантних институција и установа које доприносе развоју личности код деце и младих.

### **Закључак**

Увидом у литературу и резултате истраживања можемо закључити колико је проблем вршњачког насиља озбиљан, осетљив, комплексан и распрострањен свуда у свету. Бројна истраживања из области вршњачког насиља пажњу су највише усмерила на дефинисање појма насиља, његових облика, учесталости, бројним последицама и факторима ризика.

Као један од највећих проблема у сузбијању насиља намеће се и мањак друштвене одговорности и минимизирање озбиљности ситуације.

Потребно је пробудити колективну свест о озбиљности вршњачког насиља. Док се то не догоди значајног напретка неће бити. Ако се не делује против насиља, у суштини се делује за насиље (нечињењем, толеранцијом, пропагирањем непримерених и опасних садржаја, некритичким приступом истом и слично). Кључ за решавање проблема је једноставан: љубав, разумевање и родитељско-наставничка сарадња. Неопходно је дати очигледан пример како се конфликти могу решавати у миру.

Индивидуално се мало тога може заиста учинити. Да би се приступило решавању овог проблема потребна је врло широка акција која би обухватила све структуре друштва. Потребно је да сви ми који се суочавамо са овим проблемом – родитељи, учитељи, психолози, психијатри и педагози – брже реагујемо. Како због деце која трпе насиље тако и због деце која се агресивно понашају. И њима је потребна помоћ.

Не може се на системски начин борити против вршњачког насиља ако се пропусти направе у најранијем дечјем узрасту. Дете које је констатно изложено физичком кажњавању и психолошком насиљу, а врло често сведочи и другим сценама насиља међу члановима своје породице, неће престати да малтретира своје вршњаке само зато што ће га разредни старешина или школа казнити. Оно ће наћи нове жртве у новом окружењу,

новој школи, у парку, на улици. Чак ни одговорност родитеља, новчана, прекршајна, па и кривична, неће бити довољна.

Нема разлога да ћутимо на било који облик насиља, нарочито не над децом предшколског узраста. Нема разлога да не покушамо да објаснимо сву потенцијалну штету физичког кажњавања малог детета и објаснимо да се дете може и другачије дисциплиновати. Исто тако, нема разлога да и држава не промени свој приступ и усмери га на нулту толеранцију на све облике насиља и бављање узроцима уместо последицама насиља. Вербалног, психолошког и физичког.

### Литература

1. Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D. & Afen-Akpaida, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools, *Journal of Instructional Psychology*, 35 (2), 151-158.
2. Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10 (1), 17-31.
3. Begum M. (1996). Child abuse: a universal "diagnostic" category? The implication of culture in definition and assessment. *International Journal of Social Psychiatry*, Vol. 42 (4): 287-304.
4. Bowlby, J. (1979). The making and breaking of affectional bonds. London: Tavistock.
5. Bremner JD, Randall P, Scott TM et al. (1995). Deficits in short-term memory in adult survivors of childhood abuse. *Psychiatry Res*, 59: 97-107.
6. Bremner JD, Randall P, Vermetten E et al. (1997). Magnetic resonance imaging based measurement of hippocampal volume in posttraumatic stress disorder related to childhood physical and sexual abuse: a preliminary report. *Biol Psychiatry*, 41:23-32.
7. Buljan Flander, G., Ćorić Špoljarić, R. & Durman Marijanović, Z. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, 16, 157-174. .
8. Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32 (3), 471-489.
9. Dodge KA, Bates JE, Pettit GS. Mechanisms in the cycle of violence. *Science* 1999, 250: 1678-1683.
10. Dodge KA, Bates JE, Pettit GS. (1999). Mechanisms in the cycle of violence, *Science*, 250: 1678-1683.
11. Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra and extrafamilial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14 (8), 871-886.
12. Famularo R, Kinscherff R, Fenton T. (1992). Psychiatric diagnoses of maltreated children: preliminary findings. *J Am Acad Child Adolesc. Psychiatry*, 31: 863-867.
13. Flisher AJ, Kramer RA, Hoven CW et al. (1997). Psychosocial characteristics of physically abused children and adolescents. *J Am Acad Child Adolesc. Psychiatry*, 36: 123-131.
14. Fox L, Long SH, Anglois A. (1998). Patterns of language comprehension deficit in abused and neglected children. *J Speech Hear Disord*, 53: 239-244.
15. Garnefski N, Diekstra RFW, De Heus P. (1992). Population-based survey of the characteristics of high school students with and without a history of suicidal behavior. *Acta Psychiatr Scand*, 86: 189-196.

16. Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9 (4), 379-400.
17. Hart J, Gunnar M, Cicchetti D. (1996). Altered neuroendocrine activity in maltreated children related to symptoms of depression. *Dev Psychopathol*, 8: 201-214.
18. Herrenkohl EC, Herrenkohl RC, Egolf BP, Russo MJ. (1998). The relationship between early maltreatment and teenage parenthood. *J Adolesc*, 21:291-303.
19. Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological systems analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17 (4), 311-322.
20. Ito Y, Teicher MH, Glod CA, Ackerman E. (1998). Preliminary evidence for aberrant cortical development in abused children: a quantitative EEG study. *J Neuropsychiatry Clin Neurosci*, 10: 298-307.
21. Ito Y, Teicher MH, Glod CA, Harper D, Magnus E, Gelbard HA. (1993). Increased prevalence of electrophysiological abnormalities in children with psychological, physical and sexual abuse. *J Neuropsychiatry Clin Neurosci*, 5: 401-408.
22. Jensen JB, Pease JJ, Ten Binsel R, Garfinkel BD. (1991). Growth hormone response patterns in sexually or physically abused boys. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 30: 784-790.
23. Kaplan SJ, Pelcovitz D, Labruna V. (1999). Child and Adolescent Abuse and Neglect Research: A Review of the Past 10 Years. Part I: Physical and Emotional Abuse and Neglect. *J Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 38(10): 1214-1222.
24. Kaplan SJ, Pelcovitz D, Salzinger S, Mandel FS, Weiner M. (1997). Adolescent physical abuse and suicide attempts. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36: 799-808.
25. Klimes-Dougan B, Kistner J. (1990). Physically abused preschoolers' responses to peers' distress. *Dev Psychol*, 26: 599-602.
26. Krugman R. (1999). The politics. *Child Abuse & Neglect*, Vol. 23 (10): 963-967.
27. Lewis DO. (1992). From abuse to violence: psychophysiological consequences of maltreatment. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 31: 383-391.
28. Livingston R, Lawson L, Jones JG. (1993). Predictors of self-reported psychopathology in children abused repeatedly by a parent. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 32: 948-953.
29. Marušić, I., & Pavin Ivanec, T. (2008). Praćenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama: spolne razlike u učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(1), 5-19.
30. McFadyen RG, Kitson WJH. (1996). Language comprehension and expression among adolescents who have experienced childhood physical abuse. *J Child Psychol Psychiatry*, 37: 551-562.
31. Nikiforou, M., Georgiou, S. N. & Stavrinides, P. (2013). Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization. *Journal of Criminology*, 1, 1-9.
32. Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q. & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multicomponent violence-prevention program for middle schools: The Students for peace project. *Health Education Research*, 15 (1), 45-58.
33. Parker JG, Herrera C. (1996). Interpersonal processes in friendship: a comparison of abused and nonabused children's experiences. *Dev Psychol*, 32: 1025-1038.
34. Pejović-Milovančević M, Ispanović-Radojković V, Vidojević O, Minčić T, Radosavljev J. Psihološke posledice zlostavljanja i zanemarivanja dece i adolescenata, *Psihijat. dan.* 2001.33/3-4/175-187.
35. Plut, D. i Popadić, D. (2007). Reagovanje dece i odraslih na školsko nasilje. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2), 347-366.
36. Popadić, D., Plut, D. i Pavlović, Z. (2014). *Nasilje u školama Srbije – Analiza stanja od 2006. do 2013. godine*. Beograd, Srbija: Institut za psihologiju.
37. Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature, *Remedial and Special Education*, 32 (3), 114-130.

38. Salzinger S, Feldman RS, Hammer M, Rosario M. (1993). The effects of physical abuse on children's social relationships. *Child Dev*, 64: 169-187.
39. Scarinci IC, McDonald-Haile J, Bradley LA, Richter JE. (1994). Altered pain perception and psychosocial features among women with gastrointestinal disorders and a history of abuse: a preliminary model. *Am J Med*, 97: 108-118.
40. Srna J. Značaj i zadaci obrazovnog sistema u procesu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja. U Srna J (urednik): *Od Grupe do Tima - multidisciplinarno usavršavanje stručnjaka u sistemu zaštite dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Centar za brak i porodicu, IP "Žarko Albulj", 2002, 118-125 (poglavlje u knjizi)
41. Sušac, N., Rimac, I. & Ajduković, M. (2012). Epidemiološko istraživanje nasilja među djecom. Rad prikazan u sklopu nacionalne konferencije Raširenost nasilja nad djecom u obitelji i među vršnjacima. 22. i 23. ožujka, 2012., Zagreb, Hrvatska.
42. Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? *Educational Researcher*, 39 (1), 38-47.
43. Williams, K. (2011). Bullying behaviors and attachment styles. *Electronic Theses & Dissertations*. Paper 444.





CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

373.2-053.4:316.624(082)

**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ приступ насиљу** / Ђурђа Гријак ... [и др.]. -  
Киkinда : Висока школа струковних студија за образовање васпитача у  
Киkinди, 2019 (Киkinда : БИС). - 62 стр. : илустр. ; 24 cm

Тираж 50. - Библиографија уз сваки рад.

ISBN 978-86-85625-43-5

а) Предшколска деца - Насиље - Превенција - Зборници

COBISS.SR-ID 330622727