

Прегледни рад

Емина В. БОРЈАНИЋ БОЛИЋ*

Висока школа социјалног рада, Београд

Ивана Д. РИСТИЋ**

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,

Учитељски факултет у Лепосавићу

ШКОЛА СЕНЗИТИВНА НА ТРАУМАТИЧНА ИСКУСТВА ДЕЦЕ***

Апстракт: Трауматизација која се дешава у детињству може дугорочно оставити неповољне последице на појединца кроз цело детињство и у његовом одраслом добу. За ученике са трауматским искуством школа може представљати врло изазовно окружење и непријатно искуство. Код трауматизоване деце школског узраста очекивани су проблеми са: концентрацијом, способношћу да мирно прате наставу, вештинама саморегулације, као и тешкоће успостављања и одржавања односа са вршњацима и одраслима. Све наведено може водити ка ниском образовном постигнућу. У овом раду акценат је на деци и младима којима се трауматско искуство континуирано дешава унутар породице. Истраживања указују да је значај наставног и другог школског особља веома велик у препознавању присуства показатеља трауматизације код деце, јер што раније траума буде препозната детету се раније може пружити помоћ. Због тога је циљ овог рада да предочимо савремена теоријска знања и објаснимо зашто школска пракса треба бити заснована на знањима о трауми. Објаснићемо значај сазнања о негативним искуствима у детињству и трауми, по којим параметрима наставно и ненаставно особље може препознати трауматизованог ученика у њиховим учионицама, стицањем компетенција за препознавање знакова трауматизације и разумевање какве изазове трауматизација ставља пред децу и њихову способност учења. Поред тога важно је освестити и препознати да траума оставља последице и на оне одрасле који раде са трауматизованим ученицима.

Кључне речи: траума, негативна искуства у детињству, школска пракса заснована на знањима о трауми, школа сензитивна на трауму.

* Доцент, emina.borjanic@asp.edu.rs; emina.borjanic@gmail.com

** Доцент, ivana.ristic@pr.ac.rs

*** Рад је резултат истраживања у оквиру научног Интерног макро пројекта Истраживања о образовним активностима и васпитнообразовном раду у условима пандемије КО-ВИД 19 – он-лајн настава, настава на даљину, хибридна настава. Анализа дигиталних компетенција наставника и дигиталне зрелости школа, евиденциони број ИМП 002, који у периоду 2021-2022. финансијски подржава и реализује Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини – Косовској Митровици.

УВОД

Школа има моћан утицај на младе, посебно школа која гарантује безбедност и уважавање индивидуалних потенцијала ученика уз ефикасно испланиране и програмиране садржаје и активности, као и компетентан наставни кадар који поседује позитивне педагошке вештине. Школа као институција у којој се реализује образовни и васпитни процес има задатак изграђивања успешних појединаца, а тиме доприноси и успешности друштва у целини. Модерно доба пред школу поставља бројне изазове, стога је неопходно континуирано унапређивање њених капацитета са циљем да ученици поред стечених знања и вештина у области различитих наставних предмета, развију емпатију, осећај самопоуздања, као и бригу о сопственом али и општем интересу. У протекле две деценије, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије је у сарадњи са УНИЦЕФ-ом, као и другим међународним организацијама и организацијама цивилног друштва кроз реализацију програма „Школа без насиља“ системским решењима и законима детаљно уредило област заштите од насиља, а из закона су проистекли правилници као основа за рад школа у овој области. Својом организацијом, садржајем и улогом коју има у развоју појединца али и друштва у целини, школа привлачи пажњу свих актера у васпитно-образовном процесу и шире. С једне стране то су учесници васпитно-образовног процеса, државни просветни органи који проучавају структуру и функционисање школе са циљем критичког сагледавања и унапређивања рада школа у складу са ширим друштвеним променама. С друге стране школа је предмет интересовања појединаца који нису директно укључени у рад школа, али постављају питање њене ефикасности, што поврћује велики број истраживачких налаза у области теорије и праксе васпитања и образовања (Ристић 2018). Школски успех представља значајан показатељ степена прилагођености ученика школској средини. Због тога се појављује и као значајан инструмент за процену степена интегрисаности у групу ученика и усвајања извесних друштвених вредности у складу са узрастом (Роксандић 2016). Наведено указује на значај компетенција које треба да имају наставници: познавање и разумевање физичких, емоционалних, социјалних и културних разлика међу ученицима, познавања психичког, емоционалног и социјалног развоја ученика, могућности и начине подршке ученицима из осетљивих друштвених група, познавање различитих врста мотивације и начина мотивисања ученика, препознавање, мобилизацију и подстицање развоја капацитета свих ученика уз уважавање индивидуалности („Сл. гласник РС - Просветни гласник“, бр. 5/2011). Дакле, наставник и његова улога у наставном процесу неоспорно доприноси школском постигнућу, посебно наставничково понашање у настави и наставничкова очекивања од ученика

(Arroyo, Rhoad 1999). Својим ставом, односом и умешношћу наставник је тај који мора да подстиче ученике и да креира такву атмосферу и наставну ситуацију која ће омогућити свестрани развој сваког појединачног ученика (Ристић 2018). С друге стране неопходан је и одређен степен сензибилности наставника за идентификацију одређених показатеља последица трауматичних искустава код деце. Распрострањеност потешкоћа у школском окружењу коју показују зостављана и занемарена деца, препознат је као ургентан проблем. Разлог томе је што академски успех веома снажно доприноси резилијентности деце (Schelble, Franks, Miller 2010, prema Pejović Milovančević, Tošković 2019).

Читанке за српски језик пуне су песмама за децу у којима се школа помиње као место игре, радости, безбрижности, стицања знања и свеколике љубави. Због утицаја трауме, структуре и очекивања, школе могу представљати велики изазов за децу, једно тешко искуство које им појачава симптоме, осећај тескобе и искључености (Furnivall, Grant, 2014; Harper, Temkin, 2019; Pucarević, Skrobić et al. 2020). Љубомировић (2018) истиче истраживање спроведено у Великој Британији у којем је Керени у периоду 2002. и 2006. године покушао да утврди зашто нека деца не похађају школу. Керени је поделио децу која избегавају одласке у школу и не похађају наставу у четири групе. Ову појаву назвао је појмом *одбијање школе* (school refusal behavior). Овај термин како наводи Љубомировић (2018: 45) укључује четири типа избегавања одласка у школу:

- 1. тип – *избеђивање* - ово понашање представља ђаке који избегавају одласке у школу и присуствовање настави, јер имају висок ниво анксиозности и изражен страх који не могу самостално савладати;

- 2. тип - *бежање* - ово понашање представља ђаке који избегавају ситуације у којима су евалуирани негативно, избегавају контролне задатке, усмене провере знања и који не могу да поднесу негативни суд о себи;

- 3. тип - *изражење пажње* - ово понашање представља ђаке који изостају из школе и на тај начин траже пажњу наставника и/или родитеља;

- 4. тип - *оидиљива појкреја* - ово понашање представља ђаке који не иду у школу јер имају ван школе угодне активности које су много уносније и забавније, и ови ђаци функционишу по принципу задовољства.

Избегавање, бежање и тражење пажње, као типове избегавања одласка у школу можемо објаснити и неповољним догађајима у детињству и трауматизацијом. Порастом и кумулацијом знања о утицају трауме на развој деце и исходе учења, увидело се, да би савремена школа требала да буде сензитивна на последице неповољних животних искустава у детињству и искуства трауматизације. У том смислу, поред осталог, истраживачи наводе да низак ниво образовања представља велики социјални ризик

због слабих изгледа да млада особа касније нађе посао који би јој обезбедио материјална средства довољна за „пристојан“ живот, али и ризик од других животних проблема у одраслом добу (Pejović Milovančević, Tošković 2019; Veselinović-Vušurović et al. 2016).

НЕГАТИВНА ИСКУСТВА У ДЕТИЊСТВУ И ТРАУМА

Појам *негативно искуство у детињству* (ACE–Adverse Childhood Experiences) означава трауматично животно искуство која се догађа током првих 18 година живота, а које ће особа памтити када одрасте (Larkin, Felitti et al., 2014; Šimčić, Šentija Knežević et al, 2018; Pejović Milovančević, Tošković, 2019). Негативно искуство у детињству представља кумулативно излагање деце стресу, пролонгирано кроз време. Изложеност овим неповољним животним догађајима је ван контроле деце и најчешће се догађа унутар породице. Под негативним искуствима у детињству сматрају се: физичко, сексуално и емоционално злостављање; психолошко и физичко занемаривање; одрастање у домаћинству где постоји: алкохолизам или злоупотреба дрога једног или више чланова породице, породице чији члан има проблема са менталним здрављем, члан домаћинства у затвору, породично насиље, родитељска одвојеност, развод брака или смрт родитеља, насилничко понашање, учешће у тучи, насиље у заједници, колективно насиље, као и слабе економске прилике (Larkin, Felitti, et al., 2014; Chafouleas, Koriakin 2018; Šimčić, Šentija Knežević et al. 2018; Pejović Milovančević, Tošković 2019; Walsh, McCartney et al. 2019). Оваква негативна искуства представљају претњу за осећај сигурности и безбедности деце, а имају тенденцију да негативно утичу на развој мозга, физичко и ментално здравље и понашање. „За оптималан развој мозга потребно је стимулативно окружење, адекватна исхрана и подстицајни односи са другима – родитељима, члановима шире породице, васпитачима, учитељима и наставницима, здравственим радницима и др.“ (УНИЦЕФ 2018: 2). Поред тога, на који начин ће се развијати мозак делимично зависи и од начина његове употребе (Hambrick, Brawner, et al. 2018). Наиме, резултати истраживања која се баве испитивањем развоја и функционисања мозга показују да развојни процес свој врхунац достиже у раном детињству, када се развијају области задужене за учење и памћење, као и током адолесценције, када сазрева област која регулише мисли и пажњу, са даљим сазревањем у раном одраслом добу. Стога, доживљена траума током ових осетљивих развојних периода може резултирати негативним последицама у смислу мењања структуре и функционисања дечјег мозга са аспекта активације система одговора на стрес који постаје претерано реактиван што се одражава на друштвено функционисање

(McInerney, McKlindon 2014). Људско тело путем „борбе“, „бега“ или „замрзавања“ реагује на стрес и тада ослобађа хормоне стреса чија сврха је да штите човека и обезбеђују опстанак. Поновљена трауматска искуства доводе до претерано реактивног система стреса и због тога овај систем постаје претећи за мозак. Могло би се рећи за трауматизовану децу да живе у „сталном ванредном стању“ (McInerney, McKlindon 2014).

Негативна искуства у детињству су, према истраживањима проведеним на националним нивоима у свету и код нас, присутнија у породицама него што је препознато, а присуство вишеструких неповољних догађаја додатно отежава и компликује тешкоће са којима се дете сусреће (Pejović Milovančević, Tošković 2019). Патаки и сарадници наводе податке истраживања према којима су деца из урбаних сиромашних породица изложенија вишеструким негативним искуствима у детињству у односу на општу популацију. Поред тога истичу да је најсиромашнијима потребно највише помоћи и подршке око деце на најранијем узрасту (Pataky, Creswell Báez et al. 2019), а истраживања показују да најугроженији имају највише користи од програма помоћи и подршке усмерених на рани развој (УНИЦЕФ 2018). Изложеност неповољним и штетним животним догађајима може проузроковати искуство бола, губитка особе или односа, туговање због губитка, забринутости и осећање константне стрешње код деце, а учестала подсећања на прошло искуство могу генерисати поновне симптоме и додатну патњу у детињству. Поред тога, оваква искуства могу бити трауматична, док евоцирајуће реакције на токсични стрес имају тенденцију ка непосредним и дугорочно неповољним утицајима на физичко и ментално здравље деце и психолошку добробит током читавог живота. Поред ових негативних последица трауматизације, за наставнике је важно сазнање да ће деца које су искусила негативна искуства у детињству чешће имати лоше академске резултате током школовања (Chafouleas, Koriakin, et al. 2018; Pejović Milovančević, Tošković 2019).

Трејсмен (2018) истиче да *траума* често представља слона у просторији, јер се траума често игнорише, пориче, не разуме, занемарује и минимизира. Само одређење трауме је проширено задњих година, од када је у САД-у друштвена свест почела да се фокусира на стање многих маргинализованих група и вулнерабилне популације. Од тада се под траумом сматрају и међуљудски облици насиља као и уочене претње и повреде (Thomas, Crosby et al. 2019). Траума је искуство. Могло би се рећи да траума представља унутрашњи одговор особе на спољашњи догађај у којем је нарушен њен осећај физичке и психичке безбедности, са доминантним осећањем страха, беспомоћности и губитка контроле (Борјанић Болић 2016). Због проживљене трауме, доживљај света се генерализује и дете свет око себе доживљава као непријатељско место, изостаје поверење у друге, а окружење

и људе перципирају као извор опасности (Ворјанић Болић 2019). Утицај трауматског искуства на децу и њихово прилагођавање датој ситуацији у значајној мери се разликује од детета до детета, а зависи од развојног нивоа детета у којем је дете искусило трауму и реакција онога ко о детету брине, без обзира каква је била природа трауматског догађаја (злостављање, занемаривање, изложеност породичном насиљу или друго) (Ворјанић Болић 2019; Chafouleas, Koriakin, et al. 2018). Када се говори о трауматизацији деце важно је објаснити појам комплексне трауме. *Комплексна траума* представља ону врсту трауме која подразумева изложеност детета вишеструким и понављајућим трауматичним догађајима и утицај те изложености на непосредне и дугорочне исходе. Када се траума понавља у детињству велике су шансе да ће последице бити компликованије и да ће опоравак бити тежак. „Херман (1997) образлаже да разлика између последица поновљене трауме која се деси у одраслом добу или у детињству јесте у томе што су код одрасле особе структура личности формирана и она бива нарушена, а код деце поновљена траума формира и дефинише личност“ (Борјанић Болић 2016: 27). Комплексна траума настаје најчешће када је дете злостављано или занемаривано, али може бити проузрокована и породичним насиљем (Courtois 2004; van der Kolk 2019). Комплексна траума може настати на најранијем узрасту детета и настаје из међуљудског односа детета и одрасле особе, и за њен настанак одговорна је одрасла особа. Кортуа (2004) истиче да су деца психички и физички незрела и да је њихов развој угрожен због тога што се трауматски догађаји понављају, а изостаје подршка чланова породице услед озбиљног поремећаја у односу детета са примарним пружаоцем неге. Према званичним подацима, ван дер Колк (2019) истиче да су у САД-у у 80% случајева насиља над децом одговорни њихови родитељи. Деца која су трауматизована или су искусила негативна искуства у детињству, често долазе из породица у којима дете није развило сигурне обрасце привржености са родитељима. „Када је брига о детету усклађена са његовим потребама, у најранијем детињству, ствара се контекст у којем се формирају афилијативни, саморегулаторни и потом когнитивни капацитети вишег реда, као што је способност планирања, расуђивања и просуђивања“ (Hambrick, Brawner et al. 2018: 5). Како су емоционалне реакције родитеља у таквим породицама непредвидиве, нелогичне, дезорганизоване, недоследне и несталне, обрасци привржености које је развило дете отежаваће или ће онемогућавати успостављање блиских односа са другим особама. Живот у оваквој породици повећава вероватноћу негативних исхода који могу да се манифестују као изазови за ментално здравље деце, ниже когнитивне способности, потешкоће у школи и нижа академска постигнућа (Chafouleas, Koriakin et al. 2018; Ворјанић Болић 2019). Ако комплексна траума не буде препозната и ако се детету не пружи подршка и благовремени

третман, може се очекивати широка лезеза последица на здравље и добробит деце. Те последице могу бити краткорочне и дугорочне, на понашајном, емоционалном и когнитивном нивоу. Трауматизација на раном узрасту има и додатни негативни утицај на неуролошки развој деце тако што саботира правилан развој неуралних структура неопходних за обраду информација, емоционалну регулацију и категоризацију искуства. Све наведено представља предуслов за слабу контролу импулса, агресије, тешкоће у успостављању и одржавању односа са другима, до лошег успеха у школи због слабе концентрације и до ниског академског постигнућа (Борјанић Болић 2016; Furnivall, Grant 2014; Maynard, Farina et al. 2019; Pejović Milovančević, Tošković 2019; van der Kolk 2019).

УТИЦАЈ ТРАУМЕ НА ШКОЛСКИ УСПЕХ И СПОСОБНОСТ УЧЕЊА

Неки ученици показују знаке стреса у првих неколико недеља након трауме, али се врате у уобичајено стање физичког и емоционалног здравља. Чак и дете које не показује озбиљне симптоме може доживети одређени степен емоционалне узнемирености, а за неку децу се ова неповољна ситуација невоља може наставити или чак продубљивати током дужег временског периода. Трауматско искуство преплављује наш ум, а како је тешко носити се са њим, дете га често потисне јер не жели и нема снаге да се бави са њим и покушава да настави као да се ништа није десило. Учитељи и наставници најлакше уочавају децу која имају проблема са понашањем и контролом импулса и која својим изазовним понашањем тестирају одрасле јер траже одраслу особу која неће да одустане од њих (Борјанић Болић 2016). Са друге стране имамо децу која се претварају да немају никаквих проблема и повучену децу која често остају непримећена и не добијају помоћ. Ова група деце може да седи мирно на часу, нису свесна својих осећања и/или не обраћају пажњу на догађаје око њих, али најчешће су преокупирана и заокупуена страхом и бригом. Ова деца могу манифестовати избегавајућа понашања и имати симптоме анксиозности и депресије (Борјанић Болић 2016; Minahan, Rappaport 2012). Ван дер Колк (2019) опомиње да сви стручњаци који раде са децом, па тако и наставници не треба да очекују од трауматизоване деце да се понашају по прихватљивим стандардима. Трауматизована деца имају тешкоће у регулацији понашања и потребно је да разумеју да неприлагођена понашања имају своју сврху. Таква понашања обично изазивају ново одбацивање и служе деци да обезбеде опстанак, а деца која не могу да успоставе осећај стабилности и контроле остају беспомоћна. Интерпретирање дечјег понашања и разумевање

мотивације за исто може бити отежана (Minahan, Rappaport 2012), а не препознавање трауматизације води ка етикетирању и стигматизацији деце због испољеног понашања.

Савремена истраживања изложености негативним искуствима у детињству и другим трауматичним искуствима показују да све врсте траума могу поткопати способности деце да уче, стварају здраве везе, формирају односе подршке и прате очекивања у учioniци (Furnivall, Grant 2014; McLean 2016; Thomas, Crosby et al. 2019; van der Kolk 2019). У својој публикацији, национални међу-школски одбор за праћење трауматског стреса код деце (National Child Traumatic Stress Network Schools Committee-NCTSN) износи чињенице о трауми које су значајне за наставно и друго школско особље (NCTSN 2008). По узору на чињенице NCTSN-а, систематизовали смо знања о утицају трауматизације на децу која су значајна за запослене у образовном систему.

1. Траума може утицати на децу и младе на начин да имају смањену способност читања и рачунања и да постижу нижи школски успех. Поред тога приметна је већа стопа изостанака из школе, ова деца чешће мењају школу али и повећан број оних који напуштају школу.

2. Траума може нарушити способност учења, зато што појединачна изложеност трауматичним догађајима може изазвати поспаност, наметљиве мисли, прекид сна и ноћне море, бес и ђудљиво расположење и/или друштвено повлачење. Све поменуто представља значајне ометајуће чиниоце за способност фокусирања на учење, концентрацију и памћење. Поред тога хронична изложеност трауматичним догађајима, посебно ако се дешава у раним годинама детета, може штетно да утиче на пажњу, памћење и когницију, смањује способност детета да се прати наставу, организује, обрађује и повезује информације и релације, успоставља логичке редоследе, омета ефикасно решавање проблема и/или планирање, што често резултира осећањем фрустрације и анксиозности.

3. Трауматизована деца могу доживети физички и емоционални стрес, услед којег се превише или премало реагује на звук школског звона, на физички контакт, лупање вратима, сирене, осветљење, нагле покрете других. Очекивано је присуство симптома попут главобоље и болова у стомаку, лоше контроле емоција, интензивне реакције кад мисле да други крше њихов лични простор, непредвидиво и/или импулсивно понашање, негодовање када неко од ауторитета исправља или говори шта треба да раде. Поред тога улећу у тучу када их други критикују или задирују, недоследни су у постизању академског учинка и одупиру се транзицији и/или промени.

4. Први корак у помагању трауматизованом детету јесте препознавање да трауматизација постоји. У нашим условима, прати се Посебан протокол

за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, ако се насиље дешава у школи. Потребно је развити и унапредити процедуре пријављивања школе служби социјалне заштите ако постоји сумња на злостављање или занемаривање детета у породици или дуготрајан живот детета у условима која представљају негативно искуство у детињству и утичу на развој деце и њихову добробит. Кроз блиску сарадња са породицом може се доћи до бољег увида у начин живота породице детета, као и које тешкоће и изазове та породица сусреће. Поред тога интензивна комуникација са породицом може помоћи у изради плана како помоћи детету да успешније учи и савлада градиво и реализације истог плана. Познавањем информација о ресурсима у заједници, породицама се може помоћи давањем информације и/или упућивањем на одређене услуге у заједници које могу подржати ту породицу.

Деца са негативним искуствима у детињству могу да имају тешкоће у успостављању и одржавању односа са вршњацима и одраслима, неповерљива су или сумњичава према другима, што доводи у питање поузданост и предвидљивост њихових односа са друговима из разреда и наставницима. Сматра се да је однос са учитељем или наставником веома значајан и да представља темељ за позитивно искуство у школском одељењу. У литератури се наводи да интеракција са вршњацима ствара веома повољне услове и велике могућности кад је у питању учење и стицање искуства која није могуће постићи неким другим обликом интеракције (Крстић 2016; Šurbanovska 2012). Резултати истраживања у овој области су показали да деца која остварују позитивне односе с вршњацима манифестују просоцијалне форме понашања и имају позитиван став према школи, те боља школска постигнућа, а осећај усамљености им је мањи у односу на децу која нису успела да остваре позитиван однос с вршњацима (Berndt 1996; Bukowski, Hoza 1989; Parker, Asher 1993). Резултати истраживања показују и то да квалитет вршњачких односа позитивно утиче на просоцијално понашање детета, зато што другарство у основи лежи на узајамности, једнакости, помагању и на другим алтруистичким формама понашања.

Истраживања показују да деца која су била изложена насиљу често имају потешкоћа да реагују на друштвене сигнале и да се могу повући из друштвених ситуација или могу малтретирати друге. Поред тога истраживања сугеришу да, ако их упоредимо са друговима из одељења, утврдићемо да су деца која су физички злостављана улазила у мање интимне односе са вршњацима и имала тенденцију да изван учионице или на игралишту пријатељски контакт протумаче као напад и реагују агресивно и/или буду негативна у интеракцијама са вршњацима (McInerney, McKlindon 2014; Furnivall, Grant 2014). Ови одговори ће вероватно отуђити децу од својих вршњака, поготово ако их наставници буду сматрали проблематичнима.

ШКОЛА СЕНЗИТИВНА НА ТРАУМУ

Термином *школа сензитивна на трауму/школска пракса заснована на знањима о трауми* описује се школска клима, дизајн наставе, позитивна подршка у понашању и обезбеђене школске политике (Thomas, Crosby et al. 2019). С обзиром да је професија просветних радника место сусрета личних, институционалних и ширих друштвених фактора изузетно је важно обратити пажњу на профил учитеља/ наставника/ дефектолога, који се настоји изградити. Потребан је шири приступ, који не подразумева искључиво професионалну компетентност и понашање које се стиче иницијалним образовањем, већ омогућује усмеравање учења на целоживотни процес, а не на захтеве тржишта у којима наставник/учитељ/дефектолог постаје део образовног процеса који се непромењен преноси генерацијама. Компетентност стручњака за успешну реализацију васпитно-образовног процеса у образовном систему двадесет првог века подразумева способност анализирања и тумачења догађања у ширем контексту, те креативност у раду и флексибилност у изазовним ситуацијама. Дакле, поред минималне педагошке компетентности која подразумева познавање психолошког развоја ученика и услова у којима се одвија наставни процес, општих начела и законитости педагогије и дидактичких принципа, неопходан је и низ специфичних компетенција учитеља/ наставника/ дефектолога које подразумевају способност препознавања и начин реаговања на индивидуалне потребе ученика, развој свести о различитим типовима околине у којима се може одвијати процес учења, различитим улогама у којима се учесници процеса учења могу наћи, као и способност саветодавног рада са ученицима и њиховим породицама везано за образовне и развојне проблеме који се могу јавити. Подједнако важна је и способност разумевања на који начин друштвене промене утичу на образовање, непрестана усмереност ка напредовању и постигнућу ученика, стварање подстицајног амбијента за учење, сензибилност за унапређивање услова окружења у којима се одвија васпитно образовни процес, као и флексибилност у прилагођавању наставних материјала и садржаја како би у потпуности одговорили захтевима комплексног образовног окружења (Vizek Vidović 2009).

Поред комплексности образовног окружења, при сваком процесу иновирања или реорганизације потребно је узети у обзир и низ специфичних карактеристика школе, од различитих концепција и организације до различитих приступа у раду и начину обраде васпитно – образовних садржаја. Наиме, ученик током процеса одрастања је под утицајем породице и различитих срединских утицаја од којих неки могу бити негативног карактера, у виду трауматских искустава. С друге стране, школа као институција је продужена рука породице пред којом стоје захтеви и очекивања да превлада

отпоре не само деце већ и родитеља. Школа као институција и учитељ/ наставник/ дефектолог могу деловати повољно на ученика уколико су свесни својих могућности и вештина и отворени ка променама. Осим тога, да би се олакшао процес школовања и обезбедио индивидуализовани приступ сваком поједином ученику неопходна је моћ ширег посматрања и сагледавања животног и образовног окружења, чиме се истиче као приоритет целокупан развој појединца.

У том смислу, школа сензитивна на трауму је она која свој рад, поред осталог, заснива и на знањима о трауми, професионалном усавршавању учитеља/ наставника/ дефектолога и ненаставног особља, уз укључивање и подршку администрације, метода и техника за процену трауматизације код ученика, као и обезбеђивање прописа и процедура које ће имати способност да ефективно одговарају на развојне, понашајне и когнитивне манифестације трауме. Наведено подразумева и снажну међусистемску сарадњу између школског особља, стручњака за ментално здравље и социјалну заштиту, али и прилагођен план наставе по потреби. У таквој школи, наставно и ненаставно особље је са потребним знањима из науке о мозгу, неуробиологије, психологије и менталног здравља оснажено у правцу разумевања трауме на друштвени, физички и психолошки ниво ученика, разумевања последица трауматизације, сензибилизација на проблеме који проистичу из таквог искуства и мотивисано за проналажење узрока одређеног понашања. На такав начин, школа обезбеђује сигурну и позитивну културу која омогућава раст и постигнућа ученика, угодну школску климу и физичку безбедност, делујући у смеру задовољавања свих потреба ученика, а не само академских (Harper, Temkin 2019; Thomas, Crosby et al. 2019). За трауматизовану децу школа треба да буде место где се не потширује насиље, где се успостављају емоционално безбедни односи са одраслима од поверења. Препознајући подршку и поверење у школи, ученици се осећају безбедни и знају да услед поновљеног неприлагођеног понашања неће бити одбачени нити стигматизовани. С друге стране, изузетно је важна и вршњачка подршка, те ако учитељи/наставници/ дефектолози разумеју трауматизовану децу и не одбацују их, и већина њихових вршњака ће се понашати на исти начин.

Умешан учитељ/ наставник/ дефектолог, сензибилан на трауматична искуства разуме да трауматизованим ученицима треба помоћи да усредсреде своју пажњу на активности које их не подсећају и нису окидачи везани за трауму. Осим тога, код ученика уме да изазове осећај задовољства и успешности, да их научи како да реагују другачије од дотадашњих начина реаговања. Ван дер Колк сматра да кад деца развију способност да се усредсреде на пријатне активности, а да не постану дезорганизована, имају прилику да развију способност да се играју и уживају са другом децом, да се укључе у једноставне групне активности и баве се сложенијим

задацима (van der Kolk, 2019). Циљ оваквог приступа је превасходно добробит ученика, као и његов академски успех (Ко, 2008; Minahen-Raparport, 2012; Simon, Compton, et al. 2020; Thomas, Crosby et al. 2019). У раду школе сензитивне на трауму, нагласак је на коришћењу нових знања о трауми, како би одговор на осећања и понашања ученика који су изложени трауми био емпатичан, што представља још један аспект неопходних компетенција учитеља/ наставника/ дефектолога. То подразумева и померање перспективе са негативног, односно избегавање примене рестриктивних мера и стигматизације када ученици испоље понашање које се сматра проблематичним. У том смислу, Ко (2008) истиче да свакодневна школска пракса заснована на знањима о трауми треба да резултира редовном проценом да ли су ученици били изложени трауматским догађајима, доступношћу ресурса о трауми и трауматизацији свим учесницима васпитно-образовног процеса и са друге стране истовремено континуитетом услуга и праксе засноване на доказима у свим системима заштите трауматизоване деце.

Едукација ученика о психосоцијалним последицама трауматизације важна је подједнако за оне који су имали то искуство као и за оне друге. Ученици са трауматичним искуством на тај начин имају шансу да у некој мери нормализују симптоме трауме. С друге стране, за све ученике је важно да се информишу да злостављање и занемаривање нису прихватљиви и да се на тај начин „одшкрину врата“ и направити простор за разговор са ученицима и пут ка разумевању трауме (Pataky, Creswell, Baez 2019). У школи сензитивној на трауму наставници су свесни околности у којима одрастају деца коју подучавају и препознају да многа проблематична понашања ученика представљају развојни одговор на њихова искуства, а не намерно лоше понашање. Поред тога наставно и ненаставно особље обучено је да препознаје трауму у детињству пре него што се развију неки од дугорочних ефеката трауме и има прилику да помогне трауматизованој деци да поврате поверење у људе, што снажно утиче на даљи психолошки, емоционални, когнитивни развој и социјалне вештине ученика. Учитељ/ наставник/ дефектолог применом специфичних знања у области трауме, развија компетенције за успостављање међусобних односа са ученицима и пружа им могућност да уче из тих односа. Значај овога проистиче из чињенице да су за опоравак од трауме важни здрави односи, брижне и стабилне везе са особама од поверења, које у школском контексту чини наставно али и ненаставно особље. Ближе одређено, сваки добар однос у ситуацији када постоји облик трауматизације може се сматрати интервенцијом.

Дакле, приступ у васпитно – образовном раду заснован на знањима о трауми одражава помак у начину мишљења и начину на који се говори о деци са трауматичним искуством, те је то правац изградње специфичних компетенција учитеља/ наставника/ дефектолога. У Водичу за праксу

засновану на знањима о трауми (Trauma-Informed Practice Guide 2013) акценат се ставља на саосећање и разумевање, те је фокус учитеља/ наставника/ дефектолога у свакодневном наставном раду потребно померити са питања *Шта није у реду са њимом*, на питање *Шта њи се догодило*. Наиме, наставно особље треба да разуме да оно што се називало симптомима у основи представља адаптацију на дату ситуацију, да понашања која су се сматрала тражењем пажње заправо представљају покушај детета да успостави везу на најбољи начин који уме. Осим тога, потребно је имати на уму чињеницу да границе које поставља трауматизован ученик зависе од његових претходних искустава. У том смислу, у ситуацијама које се одређују као ситуације у којима ученик манипулише, неопходно је да учитељ/ наставник/ дефектолог има јасну свест о томе да ученик у ствари има проблем да директно пита и тражи оно што жели, као и да потреба да има контролу у ствари представља потврду његових снага. Култура школе сензитивне на трауматизацију код деце се темељи на снагама детета. Стога, унапређивање компетенција учитеља/ наставника/ дефектолога из области трауме има за циљ пружање помоћи ученику да преузме контролу за себе, своје учење и понашање. „Будући да су осетљиви на прошла и садашња искуства ученика са траумом, учитељи и наставници могу да прекину круг трауме, спрече поновну трауматизацију и ангажују дете у учењу и успеху у школи.“ (McInerney, McKlinton 2014: 4). Што пре се препозна траума код детета и предузму се мере за опоравак, дете ће бити на добитку.

Важно је истаћи да је траума флуидна и лако преноси свој негативан утицај на окружење. То значи да они који су трауматизовани, могу да утичу на особе у њиховој околини. Очекивано је да ће наставници који раде са трауматизованом децом осећати замор, биће нервознији, брже ће реаговати а не промишљеније, препознаће код себе те промене понашања и смањену контролу емоција, а на крају ће мислити да лоше раде свој посао и можда ће се јавити осећај немоћи. Због тога школа сензитивна на трауму у свој приступ раду инкорпорира бригу и о наставном и другом школском особљу који раде са трауматизованом децом. Рад са ученицима који су били трауматизовани може бити изазован, емоционално тежак уз ограничене ресурсе. Због тога је важно да и наставно и ненаставно особље, као и руководство школе имају знања о викаријској трауматизацији која представља посредну трауматизацију професионалаца који раде са трауматизованом децом и људима, а који се емпатијски ангажују током дужег временског периода. Дакле, поред усмерености свих активности ка добробити ученика, здравље и добробит наставног и ненаставног особља не сме бити занемарена, те школа сензитивна на трауматизацију код деце изискује поред специфичних компетенција наставног и ненаставног особља из области трауме, неопходна знања о симптомима викаријске трауматизације,

начинима превазилажења и превенцији (Борјанић Болић 2019; Borjanić Bolić 2018a; Borjanić Bolić 2018b; McInerney, McKlindon 2014; Thomas, Crosby et al. 2019).

ЗАКЉУЧАК

С обзиром да утицаји и последице широко посматране трауме могу бити прожимајући, кумулативни, међугенерациски, дугорочни и широко распрострањени, један од задатака који стоји пред школом двадесет првог века јесте креирање школске праксе засноване на знањима о трауми, унапређивањем компетенција и развијањем сензибилизације наставног и ненаставног особља за препознавање трауматизације код деце и пружање адекватне подршке.

Један од индикатора остваривања позитивних образовних исхода и развијања целокупне личности ученика су индивидуалне особености, што подразумева поред интелектуалних, психолошких, сазнајних, социјалних и емоционалне карактеристике. У свакодневној наставној пракси учитељи/наставници/дефектолози су прва линија, детектори у систему и неопходно је да препознају манифестацију проблема и ангажују подршку и помоћ за ученика. Стога у циљу превенције и ублажавања последица трауматизације код деце и пружања подршке трауматизованим ученицима у остваривању позитивног школског постигнућа и развијању социјалних компетенција, неопходно је креирање школске политике путем професионалне едукације запослених у образовном систему, прилагођавања наставног плана и програма, обезбеђивања административне подршке у смислу ефикасних прописа и процедура, као и сарадње са стручњацима и установама за ментално здравље и социјалну заштиту. Стога, процес развоја школе сензитивне на трауму, подразумева учествовање и ангажовање свих актера у образном систему и широј друштвеној заједници, те овај рад може бити смерница и за унапређивање свакодневне педагошке праксе и путоказ за даља истраживања у овој области.

ЛИТЕРАТУРА

- Arroyo, Rhoad, et al. 1999: Alan A. Arroyo, Randy Rhoad, Priscilla Drew. „Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel”, *Preventing school Failure*, 43(4), 145-153. doi.org/10.1080/10459889909604990
- Berndt 1996: Thomas J. Berndt. „Exploring the effects of friendship quality on social development”. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friends in childhood and adolescence* (pp. 346-365). Cambridge: Cambridge University Press.

- Борјанић Болић 2016: Емина В. Борјанић Болић. Синдром изгарања и викаријске трауматизације. Докторски рад. Београд: ФПН.
- Borjanić Bolić 2018a: Emina Borjanić Bolić „Mogućnosti prevazilaženja vikarijske trauma kod profesionalnih pomagača u zaštiti dece”. *Temida*, Vol.21, br.3, str. 411-428.
- Borjanić Bolić 2018b: Emina Borjanić Bolić. „Secondary traumatic stress and vicarious tramatization in child welfare professionals in Serbia“, *Journal of Public Child Welfare*, Volume 13, Issue 2, 214-233.
- Borjanić Bolić 2019: Emina V. Borjanić Bolić. „Socijalni rad sa decom i zaštita zasnovana na znanjima o trauma”. U M. Miljević (ur.), *Socijalna politika u Srbiji na raskršću vekova* (493-503). Beograd: Visoka škola socijalnog rada.
- Bukowski, Hoza 1989: William M. Bukowski, Betsy Hoza, B. „Popularity and friendship: Issues in theory, measurement and outcome”. In Thomas J. Berndt, Gary W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: John Wiley & Sons.
- Chafouleas, Koriakin, et al. 2019: Sandra M. Chafouleas, Taylor A. Koriakin, Katarina D. Roundfield, Stacy Overstreet. „Addressing Childhood Trauma in School Settings: A Framework for Evidence- Based Practice”. *School Mental Health*. 11, 40-53. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9256-5>
- Копруа 2004: Christine Courtois, „Complex Trauma, Complex Reactions: Assessment and Treatment“. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. Vol. 41, No. 4, pp.412-425.
- Furnivall, Grant, 2014: Judy Furnivall, Edwina Grant. „Trauma sensitive practice with children in care”. *Insights*, Vol 27. The Institute for Research and Innovation in Social Services (IRISS). <https://www.iriss.org.uk/resources/insights/trauma-sensitive-practice-children-care> [22.09.2021].
- Hambrick, Brawner, et al. 2018. Erin P. Hambrick, Thomas W. Brawner, Bruce D. Perry, Kristie Brandt, Christine Hofmeisterb, Jennifer Collins. „Beyond the ACE score: Examining relationships between timing of developmental adversity, relational health and developmental outcomes in children”. *Archives of Psychiatric Nursing* 33(3).
- Harper, Temkin 2019: Kristen Harper, Deborah Temkin. Respond to Trauma through Policies that Create Supportive Learning Environments. Report number: 2019-15. Affiliation: Child Trends.
- Ko 2007: Susan Ko. „Creating Trauma-Informed Child-Serving Systems”. NCTSN Service Systems Briefs v1 n1. https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/creating_trauma_informed_child_serving_systems.pdf. [24.09.2021.].
- Крстић 2016: Ксенија Љ. Крстић. „Социоемоционални аспекти наставе и учења”. *Настава и васпитање год. LXV бр. 3/2016*, стр.471-490. doi: 10.5937/nasvas1603471K
- Larkin-Felitti, et al. 2014: Heather Larkin, Vincent J. Felitti, Robert F. Anda. „SocialWork and Adverse Childhood Experiences Research: Implications for Practice and Health Policy”. *Social Work in Public Health*, 29:1-16.
- Ljubomirović 2018: Nataša Ljubomirović. „Zašto dete ne ide u školu - Kearney model”. *Psihijatrija danas*, 50(1), str. 43-48. DOI: 10.5937/PsihDan1801043L.
- Maynard, Farina, et al. 2019: Brandy R. Maynard, Anne Farina, Nathaniel A. Dell, Michael S. Kelly. “Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review”. *Campbell Systematic Reviews* 15(1-2). Pp.1-18. DOI: 10.1002/cl2.1018
- McInerney-McKlindon 2014: Maura McInerney, Amy McKlindon. „Unlocking the door to learning: Trauma-informed classrooms & transformational schools”. Education Law Center. <<https://www.elc-pa.org/wp-content/uploads/2015/06/Trauma-Informed-in-Schools-Classrooms-FINAL-December2014-2.pdf>> [23.09.2021].

- McLean 2016: Sara McLean. „The effect of trauma on the brain development of children: Evidence-based principles for supporting the recovery of children in care” (CFCA Practice Resource). Melbourne: Child Family Community Australia information exchange, Australian Institute of Family Studies. <<https://aifs.gov.au/cfca/sites/default/files/publication-documents/cfca-practice-brain-development-v6-040618.pdf>> [30.09.2021].
- Minahan-Rappaport, 2012: Jessica Minahan, Nancy Rappaport. „The Behavior Code”. Cambridge: Harvard Education Press.
- National Child Traumatic Stress Network Schools Committee – NCTSNSC 2008: „Child Trauma Toolkit for Educators”. Los Angeles, CA & Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress. <https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//child_trauma_toolkit_educators.pdf> [29.09.2021].
- Parker, Asher 1993: Jeffrey G. Parker, Steven R. Asher. „Beyond group acceptance friendship and friendship quality as distinct dimensions of children’s peer adjustment”. *Personal Relationships*, 4, 261-294.
- Pataky, Creswell Báez, et al. 2019: Meghan Gabriel Pataky, Johanna Creswell Báez & Kristen J Renshaw. „Making schools trauma informed: using the ACE study and implementation science to screen for trauma”. *Social Work in Mental Health*
- Pejović Milovančević, Tošković (ur.) 2019: Milica Pejović Milovančević, Oliver Tošković. „Studija negativnih iskustava u detinjstvu (ACE Studija): Istraživanja o negativnim iskustvima u detinjstvu u Srbiji”. UNICEF u Srbiji.
- Pucarević, Skrobić, et al. 2020: Bojana Pucarević, Ljiljana Skrobić, Nevenka Žegarac. „School as an Element of the Well-Being of Adolescents in Foster Care: Discrimination as a Challenge”. *FactaUniversitatis. Series: Teaching, Learning and Teacher Education* Vol. 4, No 1, 2020, pp. 75 - 85 <https://doi.org/10.22190/FUTLITE2001075P>
- Ristić 2018: Ivana Ristić, „Škola kao indikator školskog postignuća gluvih i nagluvih učenika i učenika tipičnog razvoja”. Specifičnost oštećenja sluha-koraci i iskoraci. Tematski zbornik radova. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar, str.199.
- Роксандић 2016: Ивана Д. Роксандић. Индикатори школског успеха глувих и наглувих ученика. Докторски рад. Београду: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Simon-Compton, et al. 2020: Kathryn Simon, Sidonia E. Compton, Stacy Overstreet. „The Evolution of Trauma-Informed Schools”. In E. Rossen (ed.), *Supporting and Educating Traumatized Students*. New York: Oxford Univesity Press, pp 3-25.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik”, br. 5/2011) <<https://www.hts.edu.rs/images/dokumenta/kompetencije-nastavnika-pravilnik.pdf>> [20.09.2021].
- Šimčić, Šentija Knežević, et al. 2018: Petra Šimčić, Mirela Šentija Knežević, Romana Galić. „Nepovoljni događaji u djetinjstvu i njihova povezanost sa psihosocijalnim aspektima života pojedinca u odrasloj dobi”. *Ljetopis socijalnog rada*, Vol. 26 No.2 185-211. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v26i2.226>
- Šurbanovska 2012: Orhideja Šurbanovska. „Korelati socijalnog ponašanja deteta u školskoj sredini”. *Primenjena psihologija*, Vol. 1, str. 25-41.
- Thomas, Crosby et al. J.2019: Shelly M. Thomas, Shantel Crosby, Judi Vanderhaar. „Trauma-Informed Practices in Schools Across Two Decades: AN Interdisciplinary Review of Research”. *Review of Research in Education*, Vol 43, Issue1, pp. 422-252.
- Trauma-Informed Practice Guide. (2013). <https://bccewh.bc.ca/wp-content/uploads/2012/05/2013_TIP-Guide.pdf> [29.09.2021.].

- Трејсмен 2018: Karen Treisman. „Becoming a more culturally, adversity, and trauma – informed, infused, and responsive organization”. Winston Churchill Fellowship Report.
- УНИЦЕФ. 2018: „Рани развој деце – унапређење јавних политика“ <https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2018-07/Rani-razvoj-dece.pdf> [23.10.2021]
- Ван дер Колк 2019: Bessel van der Kolk. „Annals Developmental Trauma“. <https://www.researchgate.net/publication/338104063_Annals_Developmental_Trauma> [07.09.2021].
- Vizek Vidović 2009: Vlasta Vizek Vidović. „Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji”. *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika -Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Ur. Vlasta Vizek Vidović. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. ISBN 978-953-175-333-3. http://idiprints.knjiznica.idi.hr/296/1/2009%20Vizek%20Vidovi%C4%87_2.pdf
- Veselinović, Vušurović, et al. 2016: Žaklina Veselinović, Ana Vušurović, Vitomir Jovanović, Jasminka Čekić Marković. Priručnik za škole - planiranje, sprovođenje i praćenje mera za sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema. Beograd: Centar za obrazovne politike. <http://www.cep.edu.rs/public/Prirucnik_za_sprecavanje_osipanja_ucenika2.pdf> [13.09.2021].
- Walsh, McCartney, et al. 2019: David Walsh, Gerry McCartney, Michael Smith, Gillian Armour. „Relationship between childhood socioeconomic position and adverse childhood experiences (ACEs): a systematic review“. *J Epidemiol Community Health*, doi:10.1136/jech-2019-212738

Emina V. BORJANIĆ BOLIC

Ivana D. RISTIĆ

TRAUMA INFORMED AND SENSITIVE SCHOOLS

SUMMARY

Childhood trauma can have long-term adverse effects on an individual throughout childhood and into adulthood. For pupils with a traumatic experience, school can be a very challenging environment and an unpleasant experience. Problems with: concentration, ability to sit still and calmly follow classes, self-regulation skills, as well as difficulties in establishing and maintaining relationships with peers and adults are expected for traumatized school-age children. All of the above can lead to low educational achievement. In this article, the emphasis is on children and young people whose chronic traumatic experience is happening at home environment. Research indicates that the importance of teaching and other school staff is very significant in recognizing the presence of childhood trauma in the classroom, because the earlier the trauma is recognized, the sooner help can be provided to the child. Therefore, the aim of this paper is to present contemporary theoretical knowledge and explain why school practice should be trauma informed. Adverse childhood experiences and trauma will be explained, also will be presented by which parameters teaching and non-teaching staff can recognize traumatized pupils in their classrooms, acquiring competencies for recognizing signs of traumatization and understanding what challenges traumatization poses to children and their ability to learn. In addition, it is important to raise awareness and recognize that trauma has consequences for those adults who work with traumatized children.

Key words: academic achievement, adverse childhood experiences, trauma, trauma informed practice, trauma-informed schools