

Дијана Плут<sup>1</sup>  
Институт за психологију  
Филозофски факултет  
Београд  
Зоран Павловић  
Драган Попадић  
Одељење за психологију  
Филозофски факултет  
Универзитет у Београду

UDK - 316.624-053.6(497.11) ; 37.06:364.636

ID 195255052

Оригинални научни рад

НВ. LXI 4. 2012.

Примљен: 4. VI 2012.

## СХВАТАЊА НАСТАВНИКА О ШКОЛСКОМ НАСИЉУ И ЊИХОВА ПРОЦЕНА ЛИЧНЕ И КОЛЕКТИВНЕ СНАГЕ ЗА ЕФИКАСНО ДЕЛОВАЊЕ

*Превенција школског насиља, и код нас и у свету, све више постаје један од приоритетних задатака у остваривању образовно-васпитног рада у школама, а главни ослонац види се у наставницима. Наставници ће у обављању тог задатка бити ефикасни у оној мери у којој препознају насиље као довољно озбиљан проблем, верују да ангажовање школе доприноси смањењу насиља, и верују у властиту компетентност. Упитником је испитан 9.141 наставник из 188 школа са територије целе Србије. Већина наставника (73%) је забринута због пораста школског насиља, али само мањи део (29%) тај проблем препознаје у својој средини. Наставници виде у породици главни узрок за насилно понашање ученика (66%) и, консеквентно, у сарадњи школе и родитеља виде и најефикаснију меру за борбу против насиља (70%). Наставници прилично високо оцењују сопствене компетенције за борбу против насиља, али не виде велики превентивни значај метода које су у њиховој директној надлежности. Практичне импликације ових налаза су да треба наставити процес сензитизације наставника за проблеме које њихови ученици имају са вршњачким насиљем, као и за велики превентивни значај који има квалитетна настава.*

**Кључне речи:** школско насиље, мишљења наставника о насиљу, самоефикасност наставника, превенција насиља

## TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS SCHOOL VIOLENCE AND THEIR ASSESSMENT OF THEIR OWN AND COLLECTIVE POWER TO ACT EFFICIENTLY

**Abstract** *Prevention of school violence is increasingly becoming one of priorities of educational work in schools both in our and other countries and teachers are seen as the main support in this prevention. Yet, teachers will be efficient in performing this task according to how much they are convinced that school violence is a serious problem and they believe in their own competence and that their engagement will contribute to the reduction of violence. The questionnaire was filled up by 9 141 teachers from 188 schools in Serbia. The majority of teachers (73%) are worried by the increase of*

<sup>1</sup> dplut@eunet.rs

*school violence, but in considerably smaller numbers (23%) testify about violence in their environment. The main causes of violence are seen in family (66%) and, consequently, teachers see cooperation between school and parents as the most efficient measure in violence prevention. The teachers assessed their personal competencies for violence prevention rather high, but report that they are authorized to use scarce measures for preventing violence in school. Some practical implications of these findings point to the need for the continuation of sensitizing teachers of the problem their students have with peer violence and the significance of high quality teaching of violence prevention.*

**Keywords:** *school violence, teachers' attitudes towards violence, teacher's self efficiency, violence prevention.*

### МНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ О НАСИЛИИ В ШКОЛЕ И ИХ ОЦЕНКА ЛИЧНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ СИЛЫ ДЕЙСТВОВАТЬ ЭФФЕКТИВНО

**Резюме** *Предотвращение насилия в школе в нашей стране и за рубежом все больше становится одной из приоритетных задач в реализации образовательно-воспитательной работы в школах, а главную ответственность несут преподаватели. В выполнении этой задачи эффективность преподавателей зависит от того, насколько они готовы видеть в насильственном поведении серьезную проблему, насколько верят что школа способствует уменьшению насилия, в какой мере верят в собственную компетентность. Исследование проведено на примере 9140 преподавателей из 188 школ по всей Сербии. Большинство преподавателей (73%) обеспокоены ростом насилия в школе, но лишь небольшая часть (29%) признали эту проблему в своей среде. Преподаватели видят в семье главную причину насильственного поведения учеников (66%) и, следовательно, в сотрудничестве школы и родителей видят наиболее эффективную меру по предупреждению насилия (70%). Преподаватели достаточно высоко оценили их собственные компетенции в борьбе с насилием, однако не дооценивают важность профилактических методов, находящихся под их руководством. Практические последствия выводов данного исследования следующие: необходимо продолжать процесс подготовки преподавателей к проблемам насилия среди учеников, а также показать какое большое профилактическое значение имеет качественное обучение.*

**Ключевые слова:** *насилие в школе, мнения преподавателей о насилии, самооэффективность преподавателей, предотвращение насилия.*

Будући да је насиље у школама појава која угрожава и образовни процес и безбедност ученика и запослених, превенција насиља, злостављања и занемаривања је један од приоритета у остваривању образовно-васпитног рада у школама. *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*, донет 2007. године, у којем се описују превентивне и интервентне активности и дефинишу процедуре у заштити деце од насиља, централну улогу у борби против насиља додељује наставницима.

Без обзира где су све корени насиља у школама – у друштвено-историјским условима, породици или личносним диспозицијама, истраживања

несумњиво потврђују да су активности наставника, и особља школе уопште, један од битних фактора од којих зависи израженост насиља у конкретной школи. Важне су и оне активности које су директно усмерене на насиље, али и оне које се тичу унапређивања педагошког рада, успостављања позитивне школске климе и побољшања услова рада у школи (Galloway i Roland, 2004; Payne i Gottfredson, 2004).

Отежавајући фактор за ангажовање наставника може да буде недостатак уверења да школа и они лично могу нешто да промене. У школама у којима су наставници сматрали насиље озбиљним проблемом, били спремнији да се ангажују у превенцији насиља и способнији да тај проблем јасније артикулишу, степен насиља је био мањи (Stephenson & Smith, 1991). Осећању недовољне оспособљености свакако да доприноси и то што студијски програми професионалне припреме наставника, не само у Србији, не пружају будућим наставницима потребне компетенције.

Да би наставници заиста пружили онолику помоћ колика се од њих очекује, неопходно је да препознају насиље као довољно озбиљан проблем, да верују да ангажовање наставника доприноси смањењу насиља, да верују да су они сами довољно компетентни да помогну, и да заиста јесу компетентни. Упркос важној улози коју имају наставници, и упркос важности наведених карика у ланцу за успешност мера борбе против насиља, мало је истраживања, и код нас и у свету, посвећено бољем сагледавању ових непознаница: наставничке перцепције насиља узрока насиља, њихове мотивације и опажене и реалне компетентности.

**Узорак.** Испитани су наставници из 188 школа из различитих делова Србије. Упитнике је попунио 9.141 наставник. Међу наставницима је 77,4% жена и 22,6% мушкараца.

**Метод.** Спроведено је истраживање анкетног типа. За потребе овог истраживања конструисано је седам различитих упитника. Приказаћемо неке од података из *Упитника за наставнике* и *Упитника за ученике*.

Упитник за наставнике је конструисан за потребе овог истраживања, садржи 25 питања груписаних у пет тематских целина: општи подаци о испитанику, процена угрожености школе насиљем, мишљења наставника о узроцима насиља и мерама за њихово сузбијање, профил жртве и насилника, процена начина реаговања ученика на насиље, процена сопствене компетентности за реаговање на насиље и моћи школе да својим снагама смањи насиље. Од наставника се најчешће тражи да своју процену искажу на скали са понуђеним опцијама, два питања од њих захтевају рангирање понуђених чинилаца, а шест питања је отвореног типа. У упитнику је насиље дефинисано као намерно наносење неоправданог бола, страха и срамоте.

Наставници су попуњавали упитник и групно и индивидуално, али у оба случаја анонимно. Упитнике су попунили сви наставници из школе.

## Резултати

*Забринутост наставника због вршњачког насиља.* Велика већина наставника (73%) сматра да је проблем насилног понашања у школама данас већи него пре неколико година, шест одсто мисли да је данас мање насиља, а 21 одсто да га има исто као раније. Могло би се рећи да процена наставника није заснована на искуствима с том врстом проблема у школи у којој они раде. Мањина наставника (29%) наводи да је насилно понашање ученика озбиљан проблем у школи у којој раде, док већина њих изјављује да то није случај (71%). Слично би се могло рећи и на основу забринутости наставника због проблема које у школи представљају конкретни облици насилног понашања. Наставницима је понуђена листа од седам облика насилног понашања (вређање, ударање, сплеткарење, угрожавање имовине другог ученика, претње, присиљавање и сексуално узнемиравање). Облици насилничког понашања које су најчешће наводили као проблем школе у којој раде су вређање (37%) и ударање (37%). У просеку посматрано најчешће се брину због једног до два облика насилничког понашања ( $AC=1.54$ ). Велики број наставника (40%) међутим практично сматра да ниједан од анализираних облика насилног понашања ученика није проблем њихове школе, док свега два одсто наставника наводи свих седам облика насиља као проблем.

Према мишљењу наставника, заступљеност насиља међу ученицима расте с узрастом – најмање га има на млађим узрастима, а највише на крају основне школе

(65% сматра да је најкритичнији 7. разред, а 63% највећи проблем види у 8. разреду). Према наставницима насиље скоковито расте на преласку из 4. у 5. разред и из 6. у 7. разред.

Мишљења о питањима које смо до сада разматрали разликују се међу појединим категоријама наставника. Тако мишљење да је насиље ученика данас већи проблем него пре неколико година чешће изражавају наставници с дужим радним стажом него њихове млађе колеге ( $\chi^2[8]=52.45$ ,  $p<.001$ ), разредне старешине у односу на оне који то нису ( $\chi^2[2]=11.69$ ,  $p<.01$ ), учитељи у односу на предметне наставнике ( $\chi^2[2]=86.62$ ,  $p<.001$ ). Жене из нашег узорка чешће тако мисле него мушкарци ( $\chi^2[2]=144.87$ ,  $p<.001$ ). Исте разлике и у истом смеру регистроване су и с обзиром на мишљење о томе да ли насилно понашање ученика представља проблем конкретне школе у којој наставник ради (изузетак чини одсуство значајне разлике између учитеља и предметних наставника).

Када је у питању број различитих облика насиља који угрожавају школу, између жена и мушкараца констатоване су значајне разлике у погледу броја различитих облика насиља који се сматрају проблемом школе тако што жене, у просеку, идентификују већи број насилних облика понашања

( $t[8172]=-4.55$ ,  $p<.001$ ), наставници с дужим стажом такође већи број облика сматрају угрожавајућим ( $F[4, 8145]=24.07$ ,  $p<.001$ ) док нема таквих разлика с обзиром на разредно старешинство или између учитеља и предметних наставника.

*Лична угроженост наставника.* Велика већина наставника (82%) изјављује да се ниједном у последње две године није осетила лично угрожено од ученика своје школе. Део њих (15%) изјављује да се то десило једном или двапут, док је три одсто наставника то доживело више пута или често. Постоје извесне разлике између појединих категорија наставника с обзиром на личну угроженост од стране ученика. Насиљем су угроженији наставници који нису разредне старешине у поређењу с онима који јесу ( $\chi^2[1]=29.15$ ,  $p<.001$ ), као и предметни наставници у поређењу с учитељима ( $\chi^2[1]=49.53$ ,  $p<.001$ ). Мушкарци су угроженији од жена ( $\chi^2[1]=4.02$ ,  $p<.05$ ). Нема разлика с обзиром на дужину радног стажа.

Лична угроженост наставника повезана је и с неким другим ставовима и мишљењима. Они који се осећају угроженима у већој мери сматрају да је насиља у школама данас више него раније ( $\chi^2[2]=13.44$ ,  $p<.01$ ); међу њима је далеко више оних који сматрају да је насиље ученика проблем школе у којој раде (66% према 30%;  $\chi^2[1]=158.79$ ,  $p<.001$ ). Лично угрожени наставници наводе скоро двоструко више специфичних облика насиља које сматрају проблемом ( $AC=2.90$ ) од оних који то нису ( $AC=1.50$ ) ( $t[8153]=-11.06$ ,  $p<.001$ ).

Мишљење наставника о најефикаснијим начинима борбе против насиља је знатно другачије у групама лично угрожених и лично неугрожених наставника. Знатно већи број лично угрожених наставника ефикасним поступцима сматра принципијелније кажњавање ученика (67% према 50% у групи наставника који нису лично угрожени), веће ангажовање стручних служби (53% према 41%) и потпунији надзор над ученицима (25% према 19%). Они који се не осећају угроженим знатно чешће ефикасним методама сматрају бољу сарадњу школе и родитеља (72% према 66%), развијање вештина ненасилне комуникације (52% према 38%), већи број занимљивих ваннаставних садржаја и метода (29% према 20%), као и бољу сарадњу наставника и ученика (25% према 17%). Све наведене разлике значајне су на нивоу .05.

Угрожени и неугрожени наставници такође се знатно разликују и према процени личне способности за решавање проблема насилног понашања ученика. И једни и други се сматрају подједнако компетентнима за препознавање насилног понашања ученика ( $t[8993]=-1.10$ ,  $p<.920$ ); међутим, наставници који се не осећају угрожени позитивније оцењују своју способност да одговоре на насилно понашање ученика према наставнику ( $t[8993]=7.51$ ,  $p<.001$ ), исто важи и за оцену сопствених реакција у ситуација-

ма када је ученик насилан према другом ученику ( $t[8993]=5.18$ ,  $p<.001$ ), као и за оцену успешности мера које предузимају када се ученик понаша насилно ( $t[8993]=10.24$ ,  $p<.001$ ).

*Мишљење наставника о чиниоцима који утичу на насилно понашање ученика.* Највећу одговорност за насилно понашање ученика, по мишљењу наставника, сноси породица (табела 1). Две трећине наставника (66%) најважнијим узроком насилног понашања сматра проблематичну породичну ситуацију. Велики акценат ставља се и на општу констелацију друштвено-политичких околности, лош утицај медија и вршњака. Наставници сматрају да су најмање битни чиниоци насилног понашања ученика: квалитет реаговања школе на насиље, програм и методи наставе, као и лоши међуљудски односи у школи.

**Табела 1: Процена важности чинилаца који утичу на насилно понашање ученика**

Чиниоци	Чинилац који наставници сматрају најважнијим (%)	Просечан ранг
1. Проблематична породица	66	1.79
2. Систем вредности и општа ситуација у Србији	18	3.37
3. Лош утицај медија	6	3.78
4. Лош утицај вршњака	4	3.85
5. Генетска предодређеност	10	4.02
6. Неодговарајуће реаговање школе на насиље	3	5.67
7. Неодговарајући програм и методе наставе	1	6.23
8. Лоши међуљудски односи у школи	3	6.96

Анализирани потенцијални узроци насилног понашања ученика могли би се сврстати у две групе: (1) школски фактори (чиниоци под редним бројевима 4, 6, 7. и 8. у горњој табели) и (2) ваншколски фактори (чиниоци под редним бројевима 1, 2, 3. и 5). Када се подаци посматрају на тај начин, добија се потврда онога што је индиректно видљиво из табеле 1. – просечни рангови ваншколских ( $AC=3.32$ ) и школских фактора ( $AC=5.68$ ) указују на то да наставници узроке, вероватно и одговорности, за насилно понашање ученика проналазе више у сфери ваншколских него школских фактора. Разлика у просечним ранговима две групе фактора је статистички значајна ( $t[8167]=-144.81$ ,  $p<.001$ ). Не постоји категорија наставника која већи значај даје ваншколским него школским факторима.

*Мишљење наставника о начинима борбе против насилног понашања ученика.* Донекле у складу с проценом о узроцима насилног понашања ученика, најефикаснијим средством борбе против насилног понашања сматра се боља сарадња школе и родитеља (тако мисли 70% наставника, табела 2), што би могло бити последица процене наставника да је (проблематична) породица један од најважнијих узрока насилног понашања. Развијање вештина ненасилне комуникације (51%), али и принципијелније кажњавање насилника (50%) већина наставника сматра ефикасним начином борбе против насиља. Најмање ефикасним начинима процењује се потпунији надзор над ученицима (19%) и занимљивије методе наставе (13%).

**Табела 2: Мишљење наставника о поступцима борбе против насилног понашања ученика**

Чиниоци	Ефикасан поступак по мишљењу наставника (%)
1. Боља сарадња школе и родитеља	70
2. Развијање вештина ненасилне комуникације	51
3. Принципијелније кажњавање насилника	50
4. Веће ангажовање психолога и педагога	42
5. Већи број занимљивих ваннаставних активности	29
6. Боља сарадња наставника и ученика	25
7. Потпунији надзор над ученицима	19
8. Занимљивије методе наставе	13

*Напомена: наставници су могли одабрати највише три одговора.*

Могло би се рећи да између појединих категорија наставника постоје различита схватања о начинима борбе против насиља. Тако, искуснији наставници, у поређењу с млађим колегама, више цене ангажовање стручних служби школе ( $\chi^2[4]=66.45$ ,  $p<.01$ ), мање се залажу за принципијелније кажњавање насилника ( $\chi^2[4]=86.45$ ,  $p<.01$ ) и више наглашавају важност већег броја занимљивих ваннаставних активности ( $\chi^2[4]=14.55$ ,  $p<.01$ ).

Разлике између наставника према полу показују да мушкарци знатно чешће као ефикасне методе борбе против насиља наводе бољу сарадњу школе и родитеља ( $\chi^2[1]=6.34$ ,  $p<.05$ ) или сарадњу наставника и ученика ( $\chi^2[1]=18.46$ ,  $p<.01$ ), принципијелније кажњавање ученика ( $\chi^2[1]=9.30$ ,  $p<.01$ ), као и потпунији надзор над ученицима ( $\chi^2[1]=11.42$ ,  $p<.01$ ). Жене, с друге стране, стављају већи нагласак на стручне службе ( $\chi^2[1]=16.55$ ,  $p<.01$ ) и вештине ненасилне комуникације ( $\chi^2[1]=186.01$ ,  $p<.01$ ).

И податак да ли је наставник разредни старешина или не има извесну важност за ову врсту процена. Разредне старешине, у поређењу с онима који то нису, знатно чешће бирају веће ангажовање педагога и психолога ( $\chi^2[1]=11.29$ ,  $p<.01$ ), развијање вештина ненасилне комуникације ( $\chi^2[1]=46.19$ ,  $p<.01$ ) и већи број занимљивих ваннаставних активности ( $\chi^2[1]=5.15$ ,  $p<.05$ ). С друге стране, с мањом учесталашћу наводе принципијелније кажњавање ( $\chi^2[1]=34.50$ ,  $p<.01$ ).

Најзад, разлике између учитеља и предметних наставника указују на могуће другачије представе о начинима борбе против насиља. Учители се знатно више залажу за вештине ненасилне комуникације ( $\chi^2[1]=57.54$ ,  $p<.01$ ) и већи број занимљивих ваннаставних активности ( $\chi^2[1]=37.10$ ,  $p<.01$ ), а мање за принципијелније кажњавање насилника ( $\chi^2[1]=65.31$ ,  $p<.01$ ) и потпунији надзор над ученицима ( $\chi^2[1]=5.56$ ,  $p<.05$ ).

Различите поступке за борбу против насиља можемо организовати према томе у чијој су надлежности, односно ко је одговоран за њихово спровођење. Сарадња наставника и ученика, увођење ваннаставних садржаја и занимљивије методе наставе могли бисмо сврстати у групу поступака који су у надлежности наставника. Боља сарадња школе и родитеља, ангажовање педагога и психолога или развијање вештина ненасилне комуникације спадали би у поступке који су у надлежности других. Најзад, принципијелније кажњавање и потпунији надзор било би занимљиво анализирати посебно, јер се односе на санкционисање понашања. Наставници су бирали три поступка за борбу против насиља које сматрају најефикаснијима, приказаћемо проценте само за оне који су све мере бирали из исте групе поступака. За кажњавање и потпунији надзор као најефикасније мере определило се 9% наставника, различите поступке из надлежности других бира 8% наставника, док се готово занемарљив број опредељује само за поступке који су у надлежности наставника (1%). Битно је такође напоменути да велики број наставника не спада ни у једну од ових категорија што би могло указивати на то да је њихова представа о начинима борбе против насиља нејасна, да се о начинима борбе можда размишља „вишеслојно“ (у обзир се узимају комбиновани поступци чиме се можда заговара шири приступ овом проблему), као и, наравно, да овакав начин организације података можда не описује на најбољи начин наставничко размишљање о поступцима у борби против насиља.

*Моћ школе.* Већина наставника (62%) сматра да школа може много да учини да би смањила насиље. С друге стране, 35% мисли да школа може мало да учини у том смислу, док 4% наставника сматра да је школа потпуно немоћна.

Уверење о моћи школе значајно је повезано с виђењем наставника о ефикасности појединих поступака борбе против насиља. Они који верују



да је школа немоћна знатно већи нагласак стављају на принципијелније кажњавање и веће ангажовање стручних служби школе, док мање верују у ефикасност сарадње наставника и ученика, развијање вештина ненасилне комуникације, занимљивост ваннаставних садржаја и метода наставе.

*Самоефикасност наставника.* Према процени о личној и колективној снази да смање насиље у школи, наставнике смо распоредили у две групе: (1) наставници с високим осећањем самоефикасности и (2) наставници с ниским осећањем самоефикасности. У прву групу свртани су они наставници који верују да школа може много да учини како би смањила насиље и који верују да су мере које предузимају у ситуацији када се ученик понаша насилно успешне. У другу групу свртани су они наставници за које важи супротно. Подаци показују да 17% наставника карактерише ниска самоефикасност, док се високоефикасним може сматрати 42% наставника.

Поједине категорије наставника разликују се према самоефикасности. Виша самоефикасност чешће је карактеристика наставника који имају највише радног стажа ( $\chi^2[4]=23.86$ ,  $p<.001$ ), разредних старешина ( $\chi^2[1]=17.27$ ,  $p<.001$ ) као и учитеља ( $\chi^2[1]=96.68$ ,  $p<.01$ ). Жене у већем степену карактерише висока самоефикасност него мушкарце ( $\chi^2[1]=7.92$ ,  $p<.01$ ). То је занимљив налаз који показује да се жене, иако генерално много више од својих колега брину због насилних понашања у школи, сматрају да се ипак некако боље сналазе с тим проблемом. Могуће је да су посвећеније проблемима када их примете и зато је и њихово осећање самоефикасности веће.

С друге стране, самоефикасност наставника повезана је с низом других ставова и мишљења наставника у вези с феноменом ученичког насиља. Они које карактерише ниска самоефикасност у већем степену сматрају да је данас више насиља него пре неколико година ( $\chi^2[2]=58.47$ ,  $p<.001$ ). Слично важи и за мишљење о томе да ли је насиље ученика проблем школе у којој раде, с тим што су разлике још израженије: 40% нискоефикасних наставника сматра да је насиље проблем школе у којој раде, насупрот 23% високоефикасних наставника ( $\chi^2[1]=165.27$ ,  $p<.01$ ). Они с ниском самоефикасношћу се знатно чешће и лично осећају угрожени насиљем ученика ( $\chi^2[1]=79.63$ ,  $p<.001$ ). Најзад, нискоефикасни наставници наводе мањи број специфичних облика насиља које сматрају проблемом ( $t[4840]=9.27$ ,  $p<.001$ ).

Нема разлике између две групе наставнике у погледу придавања значаја узроцима насиља (школски или ваншколски фактори) – и једни и други већи значај придају ваншколским чиниоцима. Разлике, међутим, постоје у виђењу начина борбе против насиља. Иако и једни и други бољу сарадњу школе и родитеља виде као најбољи начин за борбу против насиља, наставници с ниском самоефикасношћу знатно већи нагласак стављају на принципијелније кажњавање и веће ангажовање стручних служби. Наставници с високом самоефикасношћу далеко чешће као ефикасне начине борбе бирају

бољу сарадњу наставника и ученика, развијање вештина ненасилне комуникације, већи број занимљивих ваннаставних садржаја и примену нових наставних метода.

### **Закључци и педагошке импликације**

Већина наставника (73%) сматра да у нашем друштву у последњих неколико година насилно понашање ученика постаје све већи проблем, али само 29% мисли да и конкретна школа у којој раде има такав проблем. Забрињавајуће велики број наставника (40%) не види ниједан озбиљан проблем у вези са насиљем у својој школи. Забринутост због насиља у школама показала се знатно већом код оних који се припремају за рад у школи. Наиме, у једном скорашњем истраживању (Гашић-Павишић, 2009) у којем су студенти-будући учитељи замољени да процене колико је насиље значајан проблем у нашим школама, практично сви (њих 91,5%) сматрали су да је насиље врло значајан или прилично значајан проблем. Подаци које смо у нашим истраживањима добили од ученика (Popadić, 2009; Popadić i Plut, 2007) указују на то да су ученици у много већој мери угрожени него што су наставници спремни да виде (66% угрожених, од тога 44% ученика који су угрожени поновљеним насиљем). Иако наставници високо оцењују своју способност да препознају насилно понашање (просечна оцена коју сами себи дају на скали од 1 до 10 износи 8,62), из података је јасно да не виде баш тако добро колико су њихови ученици угрожени.

Међу наставницима постоји велико слагање око тога да су најдубљи извори насилног понашања у породици (тако мисли 66%, просечан ранг за овај избор износи 1,79, што значи да се породици најчешће даје прво или друго место у рангирању узрока).

Из оваквог разумевања узрока насилног понашања ученика следи и други важан

налаз овог истраживања а то је мишљење наставника о најефикаснијим методама борбе против насиља: 70% наставника мисли да је сарадња школе и родитеља једна од најефикаснијих мера за такву борбу. Све остале мере биране су с много мањом учесталашћу. Дакле, могли бисмо рећи да наставници сматрају да насиље ученика не генерише школа него породица. Пошто се не сматрају одговорнима, наставници су склонили да стручњацима делегирају и борбу против насиља (42% се залаже за веће ангажовање стручних служби, а 51% за развијање вештина ненасилне комуникације – што је обично такође у надлежности тих служби). Мере за које су надлежни „неки други“ процењују се као ефикасније од мера за које су надлежни сами наставници (само 1% наставника се доследно опредељује за мере које су у њиховој надлежности). У целом узорку, само 13% наставника мисли да би

занимљивије методе наставе могле бити ефикасно средство за превенирање насиља.

Важан је налаз да наставници не сматрају да су поступци који су у њиховој надлежности и најефикаснији (бирају сарадњу са породицом као најважнију меру), али ипак прилично високо оцењују ефикасност мера које сами предузимају (7,70 на скали са десет подеока), сопствено познавање мера које треба применити (8,40) као и моћ школе као институције да смањи насиље (62% мисли да школа може много да учини у борби против насиља). Према процени личне и колективне самоефикасности у вези с проблемима школског насиља, наставнике смо поделили у две групе: 42% наставника има повољно мишљење о сопственим снагама и снагама школе као институције (високоефикасни), а 17 % има неповољно мишљење о тим снагама (ниска самоефикасност). Другим речима, велики број наставника мисли да они лично раде ваљано свој посао и знају све што је битно знати о насиљу, али ипак проблем може да реши само онај ко га је и произвео, а то је породица. Противречност коју видимо у подацима могла би се интерпретирати као свест наставника да су домети њихових интервенција ограничени и да у оквиру тих домета они чине све што могу и што треба. И наша ранија истраживања о реакцијама наставника на насилно понашање ученика потврђују да наставници нереално високо процењују ваљаност својих интервенција (Плут и Попадић, 2007).

Желимо да истакнемо још један налаз који изазива нашу забринутост, то је велики проценат наставника који верују да је кажњавање једно од најефикаснијих средстава у борби против насиља (50%). Кажњавање само зауставља нежељено понашање и то често краткотрајно, али кажњавање је „слепа мера“ која не води корекцији насилног понашања. Истраживања показују да дугорочно од кажњавања има више штете него користи (Bandura, 1986; Nilsson & Archer, 1989; Walters & Grusec, 1977; Baldwin & Baldwin, 1998). На пример, када је изведено грубо (а често јесте) кажњавање доводи до поткрепљивања насилних модела понашања, индукује негативне емоције, бес и отпор према наставнику, и као и сваки притисак без алтернативе, доводи до померања агресије на оне који су слабији и мање заштићени. О овим и бројним другим негативним последицама кажњавања требало би много више говорити у школама.

Када је крајем 90-их година, као одговор на пораст школског насиља, у многим школама у САД усвојена политика „нулте толеранције“ која је подразумевала повећан надзор над ученицима и ригорозне мере против насиља и недисциплине уопште, многи су очекивали су да ће она врло брзо дати позитивне резултате. Међутим, након више од једне деценије од увођења нулте толеранције, радна група која је имала за задатак да прикупи и анализира све расположиве податке о њеним ефектима констатовала је да

ова мера није доводила до повећане безбедности у школама нити до боље атмосфере у школама (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008).

Истраживања снажно поткрепљују позитивне превентивне мере у борби против насиља, а једна од најважнијих компетенција наставника за превентивно деловање је његова способност да управља одељењем и да одржи високе академске аспирације и мотивацију својих ученика (Demie, 2004; Rutter et al., 1979; Wiggins et al., 2005; Woolfolk et al., 2008). Најбоља превенција у борби против насиља је занимљива настава (Galloway i Roland, 2004; Payne i Gottfredson, 2004).

Истраживање које смо овде приказали, као и једно друго наше истраживање (о осетљивости наставника за вршњачко насиље, Плут и сар., 2012, у штампи) показала су да постоје значајне разлике у начину гледања на насиље између различитих категорија наставника. Учитељи, наставници који су разредне старешине и жене из наставничког колектива показују већу забринутост због насиља и већу осетљивост за позитивне мере које су у надлежности самих наставника (занимљивије методе наставе, богатије ваннаставне активности и сл.). Сличан тренд открили смо и код наставника са дужим стажом који су у свом наставничком раду научили да виде проблеме, али и да верују у сопствену моћ да их решавају. Када су у питању наставничке процене самоефикасности, могли бисмо рећи да су самоефикаснији наставници који су по својој улози више укључени у рад с ученицима, који су им ближи, боље их познају и у већој мери се сматрају одговорнима за њихову адаптацију на школску средину. То су, пре свега, разредне старешине и учитељи. Жене су генерално осетљивије од мушкараца и имају више осећање самоефикасности упркос већој забринутости коју оне генерално имају (Плут и сар., 2012, у штампи).

И, коначно, озбиљно треба примити налаз да се чак 18% наставника осећа лично угрожено у школи и да је 17% ниско оценило своје снаге у борби против насиља. У нашим школама имамо групу изгубљених и заплашених колега којима треба помоћи. Ако им не помогнемо да схвате природу насиља и логику интервентних мера, они ће постати део проблема, а не решења. Јер, уплашени наставници најстраственије заговарају оштре мере против насиља и одговорност неког другог за решавање тих проблема, чиме доприносе репродуковању насилних модела.

*Напомена: Чланак представља резултат рада на пројектима: „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (179018) и „Друштвене трансформације у процесу европских интеграција – мултидисциплинарни приступ“ (47010) који финансира Министарство образовања и науке Републике Србије.*

## Литература

- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008): Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations, *American Psychologist*, Vol. 63, No. 9, 852–862.
- Baldwin, J. & Baldwin, J. (1998): *Behavior principles in everyday life*, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004): Is the direct approach to reducing bullying always the best?, u: P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, Cambridge, England: Cambridge University Press, str. 37–53.
- Гашић-Павишић, С. (2009): Знања и уверења будућих учитеља о вршњачком насиљу међу ученицима – поређење српских и енглеских испитаника, *Иновације у настави*, 4, 71-84.
- Nicolaides, S., Toda, Y., Smith, P. (2006): Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Nilsson, L. & Archer, T. (Eds.) (1989): *Aversion, avoidance and anxiety*, Hillsdale, NJ: Prentice Hall.
- Payne, A. A., & Gottfredson, D. C. (2004): Schools and bullying: school factors related to bullying and school-based bullying interventions, u: C. E. Sanders i G. D. Phye (Eds.), *Bullying: implications for the classroom*, New York: Elsevier Academic Press, str. 159-176.
- Плут, Д. и Попадић, Д. (2007): Реаговање деце и одраслих на школско насиље, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39, 347-366.
- Плут, Д., Попадић, Д. и Павловић, З. (2012): Осетљивост наставника за угроженост школе вршњачким насиљем, *Зборник Института за педагошка истраживања*, (у штампи).
- Popadić, D. (2009): *Nasilje u školama*, Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF.
- Popadić, D. i Plut, D. (2007): Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost, *Psihologija*, 40, 309-328.
- Popadić, D. i Plut, D. (2007): Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost, *Psihologija*, 40, 309-328.
- Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007), Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979): *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, London: Open Books.
- Stephenson, P. and Smith, D. (1989): Bullying in the Junior school, u: D. P. Tattum i D. P. Lane (Eds.), *Bullying in Schools*, Stoke-on-Kent: Trentham Books, str. 45-57.
- Walters, G. & Grusec, J. (1977): *Punishment*, San Francisco: Freeman.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005): *Understanding by design*, Aleksandria: ASCD.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008): *Psychology in education*, Harlow, Pearson/Longman.

*Подаци о ауторима:*

*Др Дијана Плут, научни сарадник Института за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Чика Љубина 18-20, Београд,  
dplut@eunet.rs*

*Др Зоран Павловић, асистент, Социјална психологија  
Одељење за психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду  
Чика Љубина 18-20, Београд,  
ravlozoran@gmail.com*

*Др Драган Попадић, редовни професор и шеф катедре за Социјалну психологију  
Одељење за психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду  
Чика Љубина 18-20, Београд,  
dpopadic@f.bg.ac.rs*