



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 55 • Број 2 • Децембар 2023 • 351–374
УДК 37.091.12:005.963(497.11)
316.624.3:364.636(497.11)

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2302351G>
Оригинални научни рад

МИШЉЕЊА ЧЛАНОВА ТИМА ЗА ЗАШТИТУ У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА О КВАЛИТЕТУ ПРОГРАМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ЗА ПРЕВЕНЦИЈУ И СУЗБИЈАЊЕ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА*

Адријана Грмуша**

Институт за политичке студије, Београд, Србија

А П С Т Р А К Т

У оквиру образовно-васпитног система Србије програми стручног усавршавања представљају кључни механизам за унапређивање компетенција наставника за превенцију и сузбијање вршњачког насиља. Имајући у виду да се процена квалитета програма углавном заснива на регистровању иницијалних утисака њихових корисника непосредно по окончању програма, недостају поуздани подаци о њиховој делотворности, тј. о томе да ли они обезбеђују одговарајуће стручно усавршавање за превенцију и сузбијање вршњачког насиља. Због тога су у овом раду изложени резултати истраживања чији је циљ био да се утврди шта о квалитету тих програма мисле чланови Тима за заштиту након што су имали прилику да стечена знања примене у пракси. Истраживање је реализовано интервјуисањем четрдесет два члана Тима у осамнаест београдских средњих школа. У истраживању је коришћен полуструктурисани интервју који је садржао три питања на основу којих су добијени подаци у вези са садржајем програма, задовољством испитаника о квалитету програма, као и њиховим мишљењем о уоченим недостацима програма и предлозима унапређивања. У обради података је примењена квалитативна тематска анализа садржаја добијеног на основу усмених исказа испитаника. Резултати истраживања упућују на то да, иако у појединим сегментима имају потенцијал делотворности, програми у целини не обезбеђују корисницима неопходне компетенције за суочавање са реалним ситуацијама вршњачког насиља. Импликације овог истраживања се односе на то да

* Напомена. Рад је настао у оквиру научноистраживачке делатности Института за политичке студије, коју финансира Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије.

** Мејл: adrijana.grmusa@ips.ac.rs

је потребно унети промене у садржају програма и кадровским капацитетима за њихову реализацију, као и измене у вези са унапређивањем критеријума за њихово одобравање.

Кључне речи:

вршњачко насиље, вршњачко насиље у средњим школама, стручно усавршавање запослених у средњим школама, програми стручног усавршавања за превенцију и сузбијање вршњачког насиља, Тим за заштиту од насиља.

■ УВОД

Имајући у виду да вршњачко насиље због своје распрострањености, дуготрајности и негативних последица угрожава психо-физичко здравље ученика (Armitage, 2021) и дугорочно нарушава амбијент неопходан за остварење образовно-васпитних циљева школе (Laith & Vaillancourt, 2022), превенција и сузбијање вршњачког насиља представља један од приоритета у остваривању образовно-васпитног процеса. Кључну улогу у постизању тог приоритета имају наставници, с обзиром да су они одговорни за примену већине компонената програма превенције и сузбијања вршњачког насиља (Salmivalli et al., 2013). Још од најранијих истраживања феномена вршњачког насиља (Olweus, 1993) познато је да када су наставници упућени у одговарајуће стратегије, програме и планове и учествују у њиховој примени, насилно понашање ученика се редукује.

Када наставници правовремено уочавају случајеве вршњачког насиља и адекватно на њих реагују, упућују јасну поруку ученицима да је њихова добробит важна и да се у школи насиље не толерише. С друге стране, одсуство реакције наставника охрабрује ученике да се упусте у вршњачко насиље и допринеси стварању опште климе у одељењу у којој се насилно понашање перципира као нормално (Campaert et al., 2017; Williford & Depaolis, 2016). Начин реаговања наставника на вршњачко насиље је производ континуираног међудејства индивидуалних карактеристика наставника и карактеристика школског контекста (Yoon, 2004). Индивидуалне карактеристике наставника обухватају способност уочавања и препознавања вршњачког насиља (Demaray et al., 2013; Rupp et al., 2018; Verseveld et al., 2020) и степен осетљивости на његове појавне облике (Popadić et al., 2014; Small et al., 2013; Troop-Gordon & Ladd, 2015), перцепцију значаја вршњачког насиља (Holt et al., 2011; VanZooeren & Weisz, 2017), као и перцепцију о сопственој способности за реаговање у случају вршњачког насиља (Fischer & Bilz, 2019; Oldenburg et al., 2016). Када је реч о школском контексту, у школама у којима нема снажне поруке да је вршњачко насиље недопустиво, наставници чешће бирају попустљив и благ начин да на њега реагују. С друге стране, постојање програма који садрже планове превенције и суз-

бијања насиља и дефинисане процедуре пријављивања случајева, јасно поручује да је вршњачко насиље озбиљан проблем који захтева одлучно реаговање (VanZoeren & Weisz, 2017; Yoon, 2004).

У оквиру образовно-васпитног система Србије наставницима је дата кључна улога у оквиру модела превенције и сузбијања свих облика насиља у школи, сходно томе и вршњачког насиља. Модел је дефинисан одредбама посебних протокола које од 2007. године усваја министарство надлежно за просвету. У време реализације овог истраживања на снази је био Протокол усвојен 2019. године (Pravilnik o Protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje [Protokol], 2019). Кључне поставке модела су, у суштини, све време исте, а његове главне елементе чине Тим за заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања (Тим за заштиту) и Програм заштите од насиља, злостављања и занемаривања (Програм заштите) који садржи мере превенције и интервенције. Тим за заштиту чине наставници и стручни сарадници (психолози и педагози). У сарадњи са ученицима, осталим запосленима у школи, родитељима и ширим друштвеним окружењем школе, Тим планира, организује и управља активностима у школи на превенцији и сузбијању насиља (Protokol, 2019, str. 71).

Индивидуална карактеристика наставника од које пресудно зависи делотворност њиховог ангажовања је перцепција о сопственој способности за реаговање у случају вршњачког насиља. Резултати досадашњих истраживања упућују на закључак да постоји већа вероватноћа да ће наставници реаговати у случају вршњачког насиља уколико су уверени да поседују способности (Fischer & Bilz, 2019; Luca et al, 2019; Williford & Depaolis, 2016), знање и вештине (Begotti et al., 2018; Williford & Depaolis, 2016) који су неопходни за превенцију и сузбијање вршњачког насиља. Да би наставници усвојили знања и вештине које ће им омогућити да предузму адекватне мере у случају вршњачког насиља, неопходно је обезбедити им одговарајуће стручно усавршавање.

Квалитет стручног усавршавања наставника у вези са вршњачким насиљем је један од детерминантних фактора делотворности програма превенције вршњачког насиља (Lund et al., 2012). Стога, програми стручног усавршавања би требало да буду утемељени на научним доказима успешности понуђеног садржаја у остваривању очекиваних исхода, чиме се осигурава да се у пракси примењују мере које имају најбоље емпиријско утемељење, а избегавају оне које су неделотворне или недовољно истражене (Collins & Harlacher, 2023; Pavlović i Žunić-Pavlović, 2016). С тим у вези, програми би требало да омогуће корисницима стицање знања и вештина који се односе на три кључна питања (Craig et al., 2011; Strohmeier & Noam, 2012): 1) Како открити насилнике у школи; 2) Како разликовати теже и лакше случајеве; и 3) Које интервентне мере су одговарајуће за сваки случај вршњачког насиља? У досадашњој пракси је идентификовано шест елемената које садрже делотворни програми превен-

ције вршњачког насиља, а који би, сходно томе, требало да буду и саставни део програма програме стручног усавршавања. Ти елементи су: 1) подизање свести учесника о значају проблема вршњачког насиља и спремности да на њега реагују (Luca et al., 2019); 2) упознавање учесника са правилима и процедурама поступања у случајевима насиља и давање упутстава у вези са применом тих правила и процедура (Pavlović i Žunić-Pavlović, 2016); 3) унапређивање односа између ученика и наставника (Bagwell & Bukowski, 2018; Elledge et al., 2016); 4) унапређивање односа међу ученицима (Bayer et al., 2018, Huang et al., 2013); 5) делотворно руковођење одељењем (Donat et al., 2017; Ttofi & Farrington, 2011); и 6) унапређивање сарадње са родитељима (Jiménez Barbero et al., 2012; Ttofi & Farrington, 2021).

Досадашња истраживања која су се односила на садржај програма стручног усавршавања у вези са превенцијом вршњачког насиља су малобројна и имају значајна методолошка ограничења. С једне стране, иако су сва та истраживања укључивала обуку наставника као главну меру, знање и/или понашање ових учесника нису увек дефинисани као зависна варијабли и, сходно томе, нису евалуирани (Panosso et al., 2023). С друге стране, ограничења се односе и на недостатак описа садржаја програма и поступка реализације, као и велику варијабилност експерименталних дизајна и недостатак заједничких стандардизованих мера у евалуацији исхода обуке (Gorsek & Cunningham, 2014).

Квалитет програма стручног усавршавања не зависи само од његовог садржаја, већ и од начина реализације. С тим у вези, квалитет програма се дефинише као идентификовање очекивања и потреба које учесници имају пре почетка реализације програма, испуњавање идентификованих очекивања и потреба током реализације програма и пружање могућности за укључивање учесника у различите нивое ових програма (Özen, 2005, str. 69). Сходно томе, системски решен процес стручног усавршавања мора да полази од потреба учесника и да укључи разрађене стратешке планове који се реализују кроз различите програме, као и планиран начин праћења реализације и евалуације самог процеса усавршавања, али и праћења и евалуације ефеката који програми постижу у образовном процесу (Stamatović, 2006, str. 477). Иако се не може очекивати да ће се појавити јединствена листа карактеристика које воде ка усвајању општих смерница за делотворно стручно усавршавање (Guskey, 2003, str. 750), до сада је утврђено неколико карактеристика програма који су доводили до позитивних промена у пракси наставника. Пре свега, делотворни програми обезбеђују повезивање теорије и праксе, а њихов садржај је надограђен на ранијим активностима наставника, при чему је омогућена сарадња и размена стечених знања и искустава међу наставницима, као и сарадња с другим стручњацима који се баве реализацијом и унапређивањем образовно-васпитног процеса (Mathews, 2014; Stamatović, 2006). Делотворни програми би требало да буду континуирани како би обука била корисна (Altun & Gök, 2010, str. 1710), с обзиром да

стручно усавршавање које траје у дужем временском периоду може да пружи више прилика за учење које су неопходне како би наставници нова знања интегрисали у праксу (Penuel et al., 2007). Притом, кључно је да наставници буду активни учесници, а не пасивни примаоци, будући да активно укључивање у процес учења не само да помаже наставницима да боље савладају материјал, већ служи и за моделовање вештина које треба да примене у раду са ученицима (Mathews, 2014; Penuel et al., 2007). Када је наставницима омогућено да активно учествују у програмима, они у већој мери мењају своју праксу у складу са стеченим знањима, него наставници који су били пасивни примаоци (Desimone et al., 2002).

У образовно-васпитном систему Србије најучесталији облик стручног усавршавања наставника у Србији представљају акредитовани једнократни програми, популарно названи семинари (Teodorović et al., 2016), који су доступни у оквиру каталога који саставља Завод за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ). Почевши од 2009. до 2012. године акредитовани програми из каталога су били подељени на обавезне и изборне, а од 2012. године су подељени по компетенцијама и приоритетним областима (Kulić i Kostić Minić, 2022). Од укупног броја програма нешто мање од 5% као приоритетну област наводи превенцију насиља (Pavlović i Žunić-Pavlović, 2016). У каталозима су, почевши од школске 2007/2008. године, у понуди и програми који су по свом наслову и/или садржају у вези са превенцијом и сузбијањем вршњачког насиља. На почетку су у понуди била само два програма, а касније је њихов број растао, при чему су неки програми били у понуди само једном, а неки током више школских година (ZUOV, 2023). У време реализације овог истраживања било је 19 таквих програма у оквиру приоритетне области под називом *Јачање васпитне улоге образовно-васпитне установе кроз развијање програма превенције насиља, дискриминације, злостављања и занемаривања*, а у склопу компетенција за подршку развоју личности детета и ученика и компетенција за комуникацију и сарадњу (ZUOV, 2018).

Иако се о квалитету програма стручног усавршавања углавном закључује на основу регистрација иницијалних утисака наставника након завршеног семинара, не постоје поуздани подаци о томе да ли ови програми доприносе унапређивању квалитета образовно-васпитног процеса у школи (Teodorović et al., 2016). Сходно томе, нема ни поузданих података да ли програми обезбеђују одговарајуће стручно усавршавање наставника за превенцију и сузбијање вршњачког насиља.

Предмет и циљ истраживања

С обзиром на озбиљност проблема вршњачког насиља, значај стручног усавршавања наставника за делотворно суочавање с њим, као и недостатак података

о квалитету програма, предмет овог истраживања је квалитет програма стручног усавршавања у вези са превенцијом и сузбијањем вршњачког насиља које, на основу понуде из каталога ЗУОВ, користе запослени у средњим школама у Србији, конкретно у школама Београдског статистичког региона. С тим у вези, циљ истраживања се односи на то шта о квалитету тих програма имају да кажу они корисници који носе највећи терет суочавања са проблемом вршњачког насиља, тј. чланови Тима за заштиту, након што су имали прилику да стечена знања примене у пракси.

■ МЕТОД

Контекст истраживања. Ово истраживање представља део ширег истраживања о делотворности модела превенције и сузбијања вршњачког насиља који се примењује у школама у Србији, а које је реализовано у склопу израде докторске дисертације аутора. Предмет ширег истраживања је обухватио пет елемената: 1) физичке мере превенције и интервенције у случајевима вршњачког насиља, као што су дежурства наставника, ангажовање школског полицајца и употреба система видео-надзора; 2) стручно усавршавање запослених у вези са превенцијом и сузбијањем вршњачког насиља, што обухвата програме намењене запосленима у школи; 3) информисање ученика о вршњачком насиљу, што подразумева предавања и радионице намењене ученицима; 4) функционисање система заштите од насиља у школи, што обухвата школска правила о спречавању и кажњавању насилног понашања ученика, функционисање Тима за заштиту, израду и примену Програма заштите, активности у вези са откривањем и заустављањем случајева вршњачког насиља, као и васпитно-дисциплинске мере и активности друштвено-корисног и хуманитарног рада у случајевима вршњачког насиља; и 5) сарадња школе са окружењем (родитељи, локална самоуправа, полиција и Центар за социјални рад) у превенцији и сузбијању вршњачког насиља.

Учесници истраживања. У овом истраживању су учествовали чланови Тима за заштиту у београдским средњим школама. Узорком су обухваћена 42 члана Тима, од тога 24 наставника (7 наставника предметне наставе и 17 одељењских старешина) и 18 стручних сарадника (10 педагога и 8 психолога). Истраживање је реализовано у 18 школа Београдског статистичког региона, и то у 12 школа из градских и 6 школа из приградских општина, од чега 6 гимназија и 12 стручних школа. Узорак је одређен методом вишетапног случајног узорка, а школе су стратификоване према типу општина и подручју рада.

Метод и инструмент за прикупљање података. У истраживању је као метод за прикупљање података коришћен полуструктурисани интервју. Полазећи

од одредби релевантних прописа Републике Србије, пре свега Протокола, као и препорука из добре истраживачке праксе у овој области, за потребе ширег истраживања је дизајниран посебан инструмент – *Водич за разговор са члановима Тима за заштиту (Водич)*. Инструмент је садржао пет скупова питања разврстаних према елементима предмета ширег истраживања. Када је реч о мишљењу чланова Тима о програмима стручног усавршавања у вези са превенцијом и сузбијањем вршњачког насиља, коришћен је скуп од три унапред одређена питања. Прво питање је било усмерено на добијање података о врсти и садржају програма у вези са превенцијом и сузбијањем вршњачког насиља које су испитаници користили из понуде каталога ЗУОВ. С обзиром да су такви програми у понуди од школске 2007/2008. године, испитаници су се изјашњавали о програмима које су користили почевши од те школске године до школске 2019/2020. године. Имајући у виду чињеницу да у наведеном периоду понуда програма није била иста у сваком каталогу, као и да нису сви испитаници користили програме исте године, испитаници су се изјашњавали о различитим програмима чији је садржај био у вези са превенцијом и сузбијањем вршњачког насиља. Другим питањем је од испитаника тражено да изнесу мишљење о томе колико су задовољни квалитетом тих програма у смислу стицања неопходних знања и вештина за превенцију и сузбијање вршњачког насиља. Кроз треће питање су испитаници добили могућност да изнесу мишљење о главним недостацима програма, али и да дају начелне предлоге њиховог унапређивања. Поред ових, унапред одређених питања, током интервјуа су постављана додатна питања у складу са током разговора, а у циљу добијања појашњења или конкретнијег и детаљнијег одговора. Предвиђено време трајања интервјуа је било 30–40 минута. Реализација интервјуа се одвијала несметано у свим школама. Ток интервјуа је сниман у 10 школа, док су у 8 школа одговори записивани. Након сваког интервјуа израђен је транскрипт, који је касније коришћен у анализи података.

Анализа података. У анализи података је коришћен метод тематске анализе (Braun & Clark, 2006). Поступак тематске анализе је реализован кроз пет фаза: 1) детаљно упознавање са изворним подацима (транскриптима интервјуа) како би се стекао шири тј. општи увид у садржај података; 2) кодирање – издвајање кључних значења и порука из садржаја; 3) груписање тематски сличних кодова у шире категорије; 4) груписање категорија у теме тј. шире логичко-сазнајне целине; и 5) интерпретација тема.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Применом тематске анализе одговора чланова Тима утврђене су три теме, а то су *Садржај програма стручног усавршавања*, *Недостаци у вези са програмима стручног усавршавања* и *Предлози унапређивања програма стручног усавршавања*. Одговарајућа класификација кодова у категорије и теме, као и учесталост појављивања кодова унутар тема, представљени су у Табели 1.

Табела 1. Класификација кодова у категорије и теме и учесталост појављивања кодова унутар њих

Теме	Категорије	Кодови
Садржај програма стручног усавршавања	Подизање нивоа свести и спремности наставника (22)	Осетљивост на вршњачко насиље (11) Примена Протокола (11)
	Унапређивање односа између ученика и наставника (14)	Асертивна/ненасилна комуникација са ученицима (10) Подршка развоју социјалних вештина ученика (4)
	Унапређивање односа међу ученицима (9)	Вршњачка медијација (9)
Недостаци у вези са програмима стручног усавршавања	Неадекватна понуда програма (14)	Широко, а плитко! (12) Спорни понуђачи (2)
	Неадекватан садржај програма (25)	Препричавање Правилника (7) Само теорија, нема праксе (18)
	Неадекватан квалитет предавача (25)	Предавачи без практичног искуства (21) Немотивисани предавачи (4)
Предлози унапређивања програма стручног усавршавања	Потребно је више праксе (39)	Превентивне активности у настави (13) Предавачи са практичним искуством (26)
	Већа усмереност на ученике (15)	Осмишљавање радионица за ученике (5)
		Унапређивање комуникацијских вештина ученика (10)

Садржај програма стручног усавршавања

Програме стручног усавршавања је користило нешто више од две трећине чланова Тима, док нешто мање од једне трећине није. У истраживању су забележени случајеви да су у истој школи неки чланови Тима користили програме, а неки нису. У наративима чланова Тима који нису користили програме стручног усавршавања примећује се да је главни разлог за то њихова перцепција да у њиховој школи не постоји проблем насиља.

Биле су у понуди различите групе програма и у оквиру њих се налазе семинари који се односе на насиље. Е, сад, ми као школа немамо проблем са насиљем, па наши наставници нису ни били мотивисани и заинтересовани да иду на те семинаре из простог разлога што се насиље врло ретко деси. С друге стране, наши наставници су врло искусни, знају како да се поставе, знају како да реагују у ситуацијама насиља, тако да неке посебне мотивације за тим семинарима није било. Ипак, да постоји могућност, постоји. (психолог).

У оквиру садржаја програма стручног усавршавања издвојене су три категорије које описују садржај постојећих програма: (1) подизање нивоа свести и спремности наставника; (2) унапређивање односа између ученика и наставника; и (3) унапређивање односа међу ученицима.

Подизање нивоа свести и спремности наставника. Циљ ових програма је, с једне стране, подизање нивоа свести наставника и стручних сарадника о значају проблема вршњачког насиља, а с друге, подизање нивоа њихове спремности да решавају овај проблем. Програми који су усмерени на постизање првог циља су фокусирани на сензибилизацију, тј. подизање нивоа свести и осетљивости наставника и стручних сарадника за препознавање и разумевање феномена вршњачког насиља. У наративима чланова Тима истичу се следеће теме тих програма: карактеристике појавних облика вршњачког насиља и фактори ризика од настајања и испољавања вршњачког насиља. Програми који су усмерени на постизање другог циља се углавном баве начинима примене Протокола, при чему су у фокусу кораци који су повезани са интервентним активностима у ситуацијама насиља.

Унапређивање односа између ученика и наставника. Фокус ових програма је на унапређивању односа путем асертивне/ненасилне комуникације наставника према ученицима и на подршци развоју социјалних вештина ученика. У програмима који су фокусирани на асертивну комуникацију наставници уче како да примењују овај облик комуникације као конструктивни начин регулације односа у одељењу. У наративима испитаника се с тим у вези појављују следеће теме: специфичности и предности асертивне комуникације у односу на агресивну и пасивну комуникацију, типови асертивне комуникације и асертивне технике. Програми који су фокусирани на подршку развоју социјалних вештина ученика омогућавају упознавање са појмом социјалне компетентности,

као и са њеним значајем у развоју личности ученика као протективног фактора насиља. У наративима се истичу теме које се односе на развој и социјализацију личности.

Унапређивање односа међу ученицима. Циљ ових програма је да наставници и стручни сарадници стекну вештине како би могли да оспособе ученике за самосталну примену медијације у вршњачким конфликтима. У наративима чланова Тима се наглашавају следеће теме: појам и значај вршњачке медијације као конструктивног начина решавања конфликта међу вршњацима и примена основних начела вршњачке медијације.

Недостаци у вези са програмима стручног усавршавања

У наративима чланова Тима се констатује да је стручно усавршавање на ниском нивоу квалитета, при чему се указује на (1) неадекватну понуду програма; (2) неадекватан садржај програма; и (3) неадекватан квалитет предавача.

Неадекватна понуда програма. У околностима у којима се намеће потреба за селекцијом одговарајућег програма стручног усавршавања, у наративима чланова Тима је препознато да је понуда програма богата са становишта квантитета, али не и квалитетна у погледу садржаја. Осим тога, чланови Тима исказују своју забринутост и у вези са понуђачима програма.

Има разноврсних програма, али нема врских! Има и разних понуђача програма, па некад је тешко и да се изабере одговарајући. Превише их је, али кад кренете да се бавите описима тих програма, кад почнете да анализирате знање и искуство које треба да стекнемо, схватите да је све то широко, а плитко. (наставник предметне наставе)

Тамо има разних удружења грађана, асоцијација и ПР агенција. Потребни су нам програми које би написало Министарство или Педагошко друштво Србије. (наставник предметне наставе)

Неадекватан садржај програма. У наративима чланова Тима је препознато да садржај постојећих програма није у складу са потребама његових корисника који очекују решења која се могу применити у конкретним ситуацијама. У том смислу се програми свде на препричавање нормативе, а углавном су фокусирани на теорију без практичног приступа решавању вршњачког насиља. Таква појава се може илустровати следећим наводима:

Човек, који је писмен и образован, може сам да прочита Правилник о Протоколу и да се сам припреми за свој рад. Зашто они на семинарима нама нуде садржај о представљању Правилника? То је смешно. Дођемо да нешто научимо, да стекнемо неко практично знање о решавању насиља, а они нам пола дана читају

Правилник. Нема основних ствари, а то су примери из живота како стварно да се реши нека ситуација (наставник предметне наставе).

Додатно, у наративима чланова Тима је препознато да програми не обезбеђују оспособљавање за исправно процењивање нивоа појавних облика насиља, као ни за примену наученог у конкретним ситуацијама.

Највећа мука је препознати ниво насиља, да ли је други или је трећи или је ипак само први ниво. То нама треба! Да нас неко научи како да одредимо о ком се нивоу ради, јер знате, негде се ти нивои преплићу, па ни педагог не зна о ком је нивоу реч. Онда ми тако произвољно одредимо (разредни страшина).

На предавањима фале тест ситуације – да оно што смо научили применимо у пракси, али на конкретним ситуацијама, тј. на стварним примерима из нашег искуства са различитим ученицима (наставник предметне наставе).

Не вреди нам много то што нас упознају са савременим моделима превенције насиља, треба нам конкретна помоћ у осмишљавању програма превенције са конкретним али изводљивим активностима у нашем школском окружењу (педагог).

Неадекватан квалитет предавача. Као значајан недостатак програма стручног усавршавања испитаници истичу и неадекватну компетентност самих предавача у домену реаговања на конкретне ситуације насиља, али и њихову недовољну мотивисаност за реализовањем програма.

*Предавачи немају никаква практична искуства, само су теоријски потковани. Никада нису били у ситуацији да заиста решавају вршњачко насиље, а тек да га препознају. Они нам говоре о врстама насиља, али хајде уђите у наше ципеле да видите да ли можете то у пракси да препознате. Шта ће нама да нам причају о томе да насиље потиче од речи *agrate*, па да нам причају да има псеудо агресија, оваква агресија, онаква... ма (наставник предметне наставе).*

Ти предавачи се углавном труде да нас упознају са теоријом, али немају искуства у нашем раду, не познају изазове са којима се ми срећемо у свакодневном раду са ученицима, и из тог разлога не могу много тога да нам понуде. Па, чак и примере добре праксе које наводе, све је то из књига, ништа из њихове праксе (педагог).

Често буде досадно на тим предавањима. Предавачи гледају да заврше свој радни дан, мало нам нешто набацају и то је то. Више од пола дана причају о неким нама небитним стварима, на пример, од којих речи потиче насиље (наставник предметне наставе).

Предлози унапређивања програма стручног усавршавања

У оквиру предлога унапређивања програма стручног усавршавања чланови Тима су у први план истакли да су потребни (1) више праксе; и (2) већа усмереност на ученике.

Потребно је више праксе. У наративима чланова Тима се истичу две групе предлога – практична примена превентивних метода у настави и предавачи који имају практично искуство.

У оквиру прве групе, у наративима чланова Тима се примећује да су им потребни програми који би наставницима помогли да се оспособе да примењују оне методе у настави које доприносе превенцији насиља.

Лепо је то када нам говоре о ефикасним елементима познатих превентивних програма, али оно што би за нас било корисније је да кроз реализацију наставе примењујемо активности из домена превенције насиља (разреднии старешина).

У оквиру друге групе, у наративима чланова Тима се уочавају предлози који упућују на то да би предавачи требало да имају искуство у домену превенције и интервенције вршњачког насиља и да обезбеде могућност увежбавања научног.

Стручни скупови би били много бољи када би их држали предавачи који имају практична искуства у насиљу у школи. Они морају да нам дају доста примера и примену свега о чему се говори на предавањима са доста практичних вежби. Требају нам сликовити примери и доста међусобне дискусије. Значи, није битно да семинар буде добар само у смислу нових сазнања, већ да се води дискусија са доста примера да бисмо могли то све у пракси да применимо (педагог).

Већа усмереност на ученике. У наративима чланова Тима се истичу две групе предлога – организовање радионица о вршњачком насиљу намењене ученицима и унапређивање комуникацијских вештина ученика.

У оквиру прве групе, у наративима чланова Тима се препознаје потреба за применом програма којима се јача компетенција чланова Тима за осмишљавањем садржаја материјала који ће се користити у оквиру радионица о вршњачком насиљу које су намењене ученицима.

Па, знате, можда би могао неко од реализатора програма да нам припреми сет радионица које ми можемо да одржавамо у школи на тему другарства, решавања случајева насиља. Значи, да нам спреме један квалитетан материјал који ћемо ми моћи сами да применимо у раду са ученицима. Наставници у средњим школама нису по професији педагози и психолози, значи, то су професори машинске, саобраћајне и електротехничке групе предмета. То свакако значи да је решавање педагошких проблема тј. проблема међу младима нешто са чиме се

они суочавају тек у пракси. Дакле, њима треба помоћ тог типа да науче како превентивно да причају са ученицима (наставник предметне наставе).

У оквиру друге групе се уочава потреба за применом програма којим се усвајају методе и технике за развијање складне комуникације међу ученицима у циљу превенције вршњачког насиља.

Наставници немају времена да томе посвете пажњу јер су преоптерећени својим послом. Наставници су фокусирани на образовање деце, а некако се мало баве васпитањем деце. А оно што је поразно је да насиље постоји и у основној и у средњој школи. Деца стално нешто пишу, 15-минутне провере, деца су стално у страху и под притиском. Никако да се зауставимо и да се позабавимо да ли се та деца друже, да ли учењем можемо да превенирамо насиље, да их научимо како да међусобно комуницирају, јер насиље је увек последица тога да нисте савладали начин комуникације са другима (психолог).

■ ДИСКУСИЈА

Резултати нашег истраживања су показали да програме стручног усавршавања није користила готово трећина чланова Тима за заштиту, а главни разлог за то је њихова перцепција да у конкретној школи не постоји проблем насиља. Међутим, с обзиром на случајеве да у истој школи неки чланови Тима користе ове програме, а неки не користе, може се претпоставити да прави разлог можда није то што одређена школа нема проблем са вршњачким насиљем, већ то што чланови Тима немају довољан ниво свести о значају проблема. Ова претпоставка се заснива на резултатима претходних истраживања. С једне стране, наставници често нису свесни постојања вршњачког насиља у одељењу (Oldenburg et al., 2016; Wachs et al., 2019), док са друге, потцењују ниво угрожености ученика, сматрајући га нижим него што јесте (Demaray et al., 2013; Migliaccio et al., 2017; Poradić et al., 2014; Rupp et al., 2018).

Када је реч о садржају програма стручног усавршавања, на основу резултата нашег истраживања можемо да констатујемо постојање три елемента.

Први елемент представља подизање нивоа свести и спремности наставника. Аспект овог елемента који се односи на подизање нивоа свести наставника јесте предуслов делотворности сваког програма превенције и сузбијања вршњачког насиља (Luca et al., 2019). У пракси, наставници нису увек у стању да одређени догађај препознају као случај вршњачког насиља (Oldenburg et al., 2016; Wachs et al., 2019) и имају потешкоће да процене озбиљност ситуација вршњачког насиља (Verseveld et al., 2020). С друге стране, чак и када уоче вршњачко насиље, наставници су склони да обрате пажњу само на изражене облике фи-

зичког насиља, док друге облике вршњачког насиља превиђају или им умањују значај, па на њих ретко реагују (Popadić et al., 2014; Small et al., 2013). У том контексту се може сматрати позитивним то што програми у Србији омогућавају наставницима да упознају карактеристике појавних облика вршњачког насиља, као и факторе ризика за његово испољавање. Аспект који се односи на подизање нивоа спремности је смештен у оквиру примене Протокола, при чему су у фокусу интервентне активности у ситуацијама насиља. Овако постављен оквир има и позитивне и негативне стране са становишта делотворности. Редуковању насилног понашања доприноси успостављање формалних правила, а препоручује се да програми стручног усавршавања корисницима пруже информације и упутства о томе како та правила да примене у пракси (Pavlović i Žunić-Pavlović, 2016). Постојање правила са која садрже дефинисане процедуре у случајевима насиља показује намеру школе да према вршњачком насиљу поступа као према проблему који се неће толерисати (Collins & Harlacher, 2023; VanZoeren & Weisz, 2017). Сходно томе, суштински је значајно за превенцију и сузбијање вршњачког насиља је да чланови Тима за заштиту добро познају садржај Протокола и буду у стању да га адекватно примене. На основу мишљења чланова Тима може се закључити да програми обезбеђују први део, тј. познавање садржаја Протокола. Међутим, када је реч о другом делу, тј. примени у пракси, примећују се велики недостаци који представљају негативну страну овог оквира, о чему ће више речи бити касније у склопу разматрања недостатака програма које су истакли чланови Тима.

Други елемент програма јесте унапређивање односа између ученика и наставника, при чему су конкретни програми усмерени на унапређивање асертивне комуникације наставника са ученицима и подршку развоју социјалних вештина ученика. Овај елемент има потенцијал да допринесе превенцији и сузбијању вршњачког насиља. Велики број студија указује на повезаност позитивних односа између ученика и наставника са нижим нивоом антисоцијалног и агресивног понашања, што укључује и вршњачко насиље (Bagwell & Bukowski, 2018; Di Stasio et al., 2016; Elledge et al., 2016; Obsuth et al., 2016), као и на повезаност негативних односа између ученика и наставника са повећаном укљученошћу ученика у вршњачког насиље и друге облике антисоцијалног понашања (Longobardi et al., 2017; Sulkowski & Simmons, 2017).

Позитиван однос између ученика и наставника подразумева развијање интерперсоналних односа којима није само циљ савладавање наставног процеса, већ и развијање односа отворене и искрене комуникације, поверења и социјално-емотивне подршке коју наставници пружају ученицима (Aldrup et al., 2018; Sulkowski & Simmons, 2017). С тим у вези, асертивна комуникација као конструктивни начин регулације односа у одељењу и подршка развоју социјалних вештина ученика, које се налазе у садржају програма стручног усавршавања, представљају делотворне мере. Међутим, на основу одговора чланова Тима се

може констатовати да садржај који се односи на развој социјалних вештина ученика није довољно заступљен у програмима. С једне стране, ова мера је заступљена у релативно малом броју програма, а са друге, она је садржајно ограничена на опште теме развоја и социјализације личности. У садржају програма недостају или нису довољно заступљене мере као што су унапређивање начина решавања проблема у међуљудским односима, ненасилно решавање конфликта, контрола беса и развој емпатије, као и ношење са властитим и туђим емоцијама, које имају позитивно дејство на редуковање насилног понашања (Espelage et al., 2015; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Lee et al., 2015).

Да би се повећала делотворност асертивне комуникације и подршке развоју социјалних вештина ученика, ове мере морају да буду стављене у шири контекст односа између ученика и наставника који се најчешће означава као руковођење одељењем. Значај тога проистиче из чињенице да делотворно руковођење одељењем има позитивно дејство на редуковање насилног понашања (Donat et al., 2017; Ttofí & Farrington, 2011). Према дефиницији једног од водећих аутора у овој области (Brophy, 1996, стр. 5), руковођење одељењем подразумева акције наставника предузете у циљу стварања и одржавања „ефективног окружења које подстиче учење и доприноси успостављању правила и процедура, одржавању пажње на часовима и ангажовању ученика у наставним активностима, а које се постиже уз минималне споредне појаве и рестрикције или без њих”. Око петина програма стручног усавршавања у Србији има садржаје о делотворном руковођењу одељењем (Pavlović i Žunić-Pavlović, 2016). Међутим, резултати нашег истраживања указују да ти садржаји углавном нису повезани са програмима у вези са превенцијом и сузбијањем насиља, па се може рећи да постоји парцијализација програма.

Најважнији елемент делотворног руковођења одељењем представља складна комуникација између наставника и ученика, а асертивна комуникација је једна од њених карактеристика. Међутим, складна комуникација обухвата много више од тога, као што су примена техника активног слушања, коришћење говора тела и фацијалне експресије који су у складу са вербалним порукама, показивање емпатије према страховима и фрустрацијама ученика, уважавање њихових осећања и мишљења, као и показивање истинске заинтересованости за ученике и изван учионице (Miller & Pedro, 2006). Сходно томе, садржаји у вези са превенцијом и сузбијањем насиља не би требало да буду ограничени само на асертивну комуникацију, већ би пажњу требало посветити и осталим карактеристикама складне комуникације.

Трећи елемент програма стручног усавршавања је унапређивање односа међу ученицима, и тај елемент је неопходан с обзиром да добри односи међу ученицима делују као протективни фактор. Међутим, овај елемент је ограничен на вршњачку медијацију, а та мера је дискутабилна са становишта делотворности. Раније студије су указивале на то да је вршњачка медијација делотворан

начин за редуковање насилног понашања (Hahn et al., 2007). Међутим, новије студије показују да вршњачко учешће у облику вршњачке медијације, не само да није делотворно, него је и контрапродуктивно, с обзиром да су резултати мета-анализе показали да се применом програма који обухватају медијацију постиже статистички значајно већа виктимизација (OR=1.13) него применом програма који овај елемент не садрже (OR=1.39), (QB=19,34; $p < 0,01$) (Ttofi & Farrington, 2011, str. 42). Вршњачка медијација има једно значајно ограничење: не може да се примени ако не постоји спремност обе стране да јој се приступи и ако постоји несразмера моћи између страна у конфликту, а такви су управо случајеви вршњачког насиља (Popadić, 2009, str. 245). Такође, вршњачка медијација је критикована као начин решавања проблема вршњачког насиља јер практично приморава жртве да направе компромис са насилницима (Mogrow et al., 2015).

У садржају програма недостају мере усмерене ка постизању веће интегрисаности у оквиру групе и развоју вршњачке подршке. Налази претходних истраживања показују да постоји повезаност између изложености вршњачком насиљу и недостатка интегрисаности у групу тј. недовољно развијеног пријатељства у одељењу (Bayer et al., 2018; Popadić et al., 2014), као и недостатка вршњачке подршке (Huang et al., 2013; Rothon et al., 2011; Shaheen et al., 2019). Насупрот томе, величина вршњачке групе у коју је ученик интегрисан смањује вероватноћу изложености вршњачком насиљу (Bayer et al., 2018), а у оним школама у којима постоји развијен однос подршке и поверења између ученика мања је учесталост вршњачког насиља (Huang et al., 2013).

Када је реч о главним недостацима садржаја програма на које указује већина чланова Тима, они се могу сажети у сликовитом опису: *Широко, а плитко, са много теорије и мало праксе*. Овај опис указује на то да програми, иако их има довољно, не могу да пруже неопходне компетенције члановима Тима. Разлог за то је, како мисле чланови Тима, свођење програма на препричавање прописа и ограничавање на теорију, без практичног приступа решавању конкретних ситуација. Овај недостатак одражава стање које је већ утврђено у вези са програмима генерално. Већ дужи низ година је познато да програми не обезбеђују потребне компетенције наставницима (Plut et al., 2012). Програми често не испуњавају услове за подстицање и примену иновација у настави (Džinović, 2017), а постојеће системско решење, према ком програми трају најдуже три дана, не пружа могућности да корисници у дужем временском периоду у сарадњи са реализаторима програма модификују наставни рад како би примењивали научено (Teodorović et al., 2016). Овоме се морају додати и критике изречене на рачун предавача које се односе на недостатак практичног искуства и мотивисаности за реализацију програма. Може се рећи да су наставници доследни у томе да квалитет предавача поистовећују са њиховом искуством у настави (Stanković et al., 2013).

Имајући у виду наведене недостатке, чланови Тима, пре свега, траже више практичног усмерења у садржају програма, као и предаваче са практичним искуством које је стечено у реалним ситуацијама вршњачког насиља. Може се рећи да ови предлози одражавају став који наставници већ годинама имају према програмима генерално, с обзиром да је добро познат захтев да програми треба да садрже практичне савете и примере како да се примени научено, као и и смернице које упућују на подстицање заједничког учења и размене искуства са колегама у оквиру стручних актива и већа, као и организовање угледних часова (Stanković et al., 2013). Стога, чланови Тима предлажу оне мере чија је делотворност потврђена. Једна од кључних компоненти стручног усавршавања наставника у вези са проблемом вршњачког насиља обухвата практичне теме које се тичу интервентних стратегија (Craig et al., 2011; Strohmeier & Noam, 2012). Притом, веома је важно да наставници имају прилику да увежбају вештине интервенције, као и да посматрају успешне интервенције других (Luca et al., 2019). Чланови Тима предлажу управо такве мере.

У домену унапређивања садржаја програма, чланови Тима траже већу усмереност на ученике, при чему би конкретне мере биле усмерене ка општој популацији ученика. Тешко је оценити ове предлоге са становишта делотворности. Раније студије указују на то да су селективни и индиковани програми, посебно они који су усмерени на високоризичне ученике, делотворнији у редуковању насилног понашања у односу на универзалне програме, тј. оне који су усмерени ка свим ученицима (Ferguson et al., 2007; Ttofi & Farrington, 2011; Wilson & Lipsey, 2007). Међутим, студије новијег датума показују супротно, тј. да су универзални програми најделотворнији (Gaffney et al., 2021).

На крају је потребно осврнути се на један изузетно важан елемент делотворности програма превенције и сузбијања вршњачког насиља, али који недостаје у наративима чланова Тима. Реч је о партиципацији родитеља. Емпиријски је доказано да партиципација родитеља повећава вероватноћу делотворности програма превенције и сузбијања вршњачког насиља (Jiménez Barbero et al., 2012), посебно када подразумева одговарајуће информисање родитеља (Ayers et al. 2012; Gaffney et al., 2021; Ttofi & Farrington, 2011), партиципацију у доношењу одлука и волонтирање родитеља у школским активностима (Cuellar, 2016; Hamlin & Li, 2019; Song et al., 2018). Иако је делотворност партиципације родитеља утврђена у пракси, на основу одговора чланова Тима се може закључити да у програмима стручног усавршавања које су користили недостају садржаји у вези са унапређивањем сарадње школе и родитеља. Међутим, ову чињеницу чланови Тима нису навели као недостатак програма, што представља изненађење, јер се, с обзиром на досадашње стање, могло очекивати супротно. С једне стране, већ је утврђено да је већина наставника свесна да је сарадња школе и родитеља најефикаснија мера за редуковање насиља било које врсте (Plut et al., 2012). С друге стране, пажњи наставника није могла

да промакне чињеница да таква сарадња недостаје у пракси. Иако у образовно-васпитном систему Србије номинално постоје велике могућности партиципације родитеља која је повезана са повећаном вероватноћом делотворности програма превенције, у пракси је примена тих могућности мала (Grmuša, 2020; Pavlović-Breneselović, 2012). Такође, сарадња школе са родитељима је означена као најмање успешна компонента програма *Школа без насиља* (MPRS, 2009). Ипак, у наративима чланова Тима се сарадња школе са родитељима готово и не спомиње.

■ ЗАКЉУЧАК

Сумирајући резултате истраживања, можемо да закључимо да, са становишта делотворности, програми стручног усавршавања за превенцију и сузбијање вршњачког насиља имају и позитивне и негативне стране. Позитивним се може сматрати постојање садржаја који је усмерен на подизање нивоа свести и осетљивости у вези са карактеристикама вршњачког насиља, као и на упознавање са правилима која уређују превенцију и интервенцију у конкретним случајевима. Такође, позитивним се може сматрати постојање садржаја који је усмерен на унапређивање односа између ученика и наставника. С тим у вези, програми стручног усавршавања имају потенцијал делотворности, али је потребно њихово унапређивање. На основу мишљења чланова Тима за заштиту можемо да закључимо да негативних страна има више него позитивних. Пре свега, програми су ограничени на препричавање нормативе и теорију, са предавачима који немају довољно искуства у пракси, тако да програми не нуде корисницима неопходне компетенције за суочавање са реалним ситуацијама вршњачког насиља. Програми су парцијализовани јер не интегришу оне мере чија је делотворност доказана, ако оне нису директно повезане са проблемом насиља, већ су део изграђивања позитивних односа у школи у оквиру руковођења одељењем. Садржај у вези са унапређивањем односа међу ученицима је ограничен на елементе чија је делотворност дискутабилна, а недостају елементи у вези са подстицањем интегрисања ученика и вршњачке подршке, чија је делотворност доказана. Такође, недостаје један од кључних елемената делотворних програма, а то је партиципација родитеља.

Имајући у виду наведено, главне импликације нашег истраживања видимо у потреби за променама у два главна правца у циљу подизања квалитета програма. Први правац се односи на садржај програма. С тим у вези, неопходно је да у садржај програма буду унети они елементи чија је делотворност доказана и да више пажње буде посвећено аспектима практичне примене. Стога, резултати нашег истраживања могу да допринесу унапређивању квалитета програма

на два начина. С једне стране, организацијама које креирају програме представљене су негативне стране постојећих програма и сумиране потребе чланова Тима које би требало да узму у обзир приликом унапређивања постојећег садржаја или осмишљавања новог. С друге стране, установама надлежним за одобравање програма су предочени елементи који би требало да представљају критеријуме који се примењују приликом одобравања програма. Други правац промена се односи на унапређивање кадровских капацитета реализације програма их реализовали предавачи који имају практично искуство. Дакле, неопходно је и да буде успостављена сарадња организација које креирају програме са корисницима програма како би се пронашли модалитети за укључивање наставника у реализацију програма и омогућавање да наставници уче једни од других на примерима који су дали позитивне резултате у пракси.

У овом истраживању постоје два ограничења. Прво, о квалитету програма стручног усавршавања се закључује само на основу перцепције наставника и стручних сарадника, а то је један од могућих метода процењивања квалитета. У досадашњим истраживањима квалитета програма стручног усавршавања коришћено је и тестирање наставника путем анкетног упитника како би реализатори програма утврдили у којој мери је одређени програм утицао на повећање знања и вештина наставника за поучавање и учење (De Kramer et al., 2012; Kyriakides et al., 2017). Друго ограничење проистиче из чињенице да се нису сви испитаници изјашњавали о истим појединачним програмима, нити о програмима које су користили у исто време. С обзиром да су поједини програми били у понуди током више школских година, није искључено да су модификацијани. Такође, неки програми су били у понуди само током једне школске године, тако да је могуће да су се неки испитаници изјашњавали само о таквим програмима. Имајући у виду наведено, у циљу добијања потпуније слике о квалитету програма стручног усавршавања у вези са превенцијом и сузбијањем вршњачког насиља у Србији, неопходна су истраживања лонгитудиналног типа, која садрже три битне карактеристике: 1) истраживање би обухватило само оне програме који су у понуди за више школских година; 2) узорак би требало да чине чланови Тима који су користили исте програме или програме који су по свом садржају веома слични; 3) поред мишљења чланова Тима о квалитету садржаја неопходно је спровести и одређену врсту провере знања и вештина чланова Тима како би се утврдило да ли је коришћење програма довело до одређених промена у домену њихових компетенција. Сходно томе, узорак би морали чинити и чланови Тима из школа у другим статистичким регионима.

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Altun, A., & Gök, B. (2010). Determining in-service training programs' characteristics given to teachers by conjoint analysis. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1709–1714. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.970.
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), Article e000939. DOI: 10.1136/bmjpo-2020-000939.
- Ayers, S. L., Wagaman, A. M., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining school-based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention Science*, 13(5), 539–550. DOI: 10.1007/s11212-012-0280-7.
- Bagwell, C. L., & Bukowski, W. M. (2018). Friendship in childhood and adolescence: Features, effects, and processes. In W. M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 371–390). The Guilford Press.
- Bayer, J. K., Mundy, L., Stokes, I., Hearps, S., Allen, N., & Patton, G. (2018). Bullying, mental health and friendship in Australian primary school children. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(4), 334–340. DOI: 10.1111/camh.12261.
- Begotti T., Tirassa M., & Maran D. (2018). Pre-service teachers' intervention in school bullying episodes with special education needs students: A research in Italian and Greek samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1–13. DOI: 10.3390/ijerph15091908.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. The Guilford Press.
- Campaert K., Nocentini A., & Menesini E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: the mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior*, 43(5), 483–492. DOI: 10.1002/ab.21706.
- Collins, A., & Harlacher, J. (2023). *Effective bullying prevention: A comprehensive schoolwide approach*. The Guilford Press.
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21–33.
- Cuellar, M. J. (2016). School safety strategies and their effects on the occurrence of school-based violence in U.S. high schools: An exploratory study. *Journal of School Violence*, 17(1), 1–18. DOI: 10.1080/15388220.2016.1193742.
- De Kramer, R. M., Masters J., O'Dwyer L. M., Dash S., & Russell M. (2012). Relationship of online teacher professional development to seventh-grade teachers' and students' knowledge and practices in English Language Arts. *Teacher Educator*, 47, 236–259. DOI: 10.1080/08878730.2012.685795.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2091–2100. DOI: 10.1016/j.childyouth.2013.10.018.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81–112.

- Di Stasio, M. R., Savage, R., & Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53(1), 207–216. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.10.002.
- Donat, M., Knigge, M., & Dalbert, C. (2017). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying? *Aggressive Behavior*, 44(1), 29–39. DOI: 10.1002/ab.21721.
- Džinović, V. (2017). Uverenja nastavnika matematike i prirodnih nauka o inovacijama u nastavi – kvalitativna studija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(1), 31–54. DOI: 10.2298/ZIP1701031D.
- Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A., Cavell, T. A., Newgent, R. A., & Timothy, A. C. (2016). Social risk and peer victimization in elementary school children: the protective role of teacher-student relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 691–703. DOI: 10.1007/s10802-015-0074-z.
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299–311. DOI: 10.1177/0741932514564564.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401–414. DOI: 10.1177/0734016807311712.
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools*, 56(5), 751–764. DOI: 10.1002/pits.22229.
- Gaffney, H., Ttofi, M., & Farrington, D. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85(4), 37–56. DOI: 10.1016/j.jsp.2020.12.002.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45–51. DOI: 10.7334/psicothema2014.78.
- Gorsek, A. K., & Cunningham, M. M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *PURE Insights*, 3, 6. <https://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6>
- Grmuša, A. (2020). Participacija roditelja u prevenciji i suzbijanju školskog i vršnjačkog nasilja – međunarodna iskustva i stanje u Srbiji. *Srpska politička misao*, 69(3), 215–248. DOI: 10.22182/spm.6932020.9.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 48(10), 750–784. DOI: 10.1177/003172170308401007.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., & Dahlberg, L. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 114–129. DOI: 10.1016/j.amepre.2007.04.012.
- Hamlin, D., & Li, A. (2019). The relationship between parent volunteering in school and school safety in disadvantaged urban neighborhoods. *Journal of School Violence*, 19(3), 18–29. DOI: 10.1080/15388220.2019.1700801.
- Holt, M., Keyes, M., & Koenig, B. (2011). Teachers' attitudes toward bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (eds.), *Bullying in North American schools* (2nd edition) (pp. 119–131). Routledge.
- Huang, H., Hong, J., & Espelage, D. (2013). Understanding factors associated with bullying and peer victimization in chinese schools within ecological contexts. *Journal of Child & Family Studies*, 22(7), 881–892. DOI: 10.1007/s10826-012-9647-4.
- Jiménez Barbero, J. A., Ruiz Hernández, J. A., Llor Esteban, B., & Pèrez Garcia, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646–1658. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.04.025.

- 📖 Kulić, D. i Kostić Minić, A. (2022). Stručno usavršavanje nastavnika engleskog jezika – analiza Kataloga programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju [English language teachers' professional training: the analysis of the catalogue of professional development programmes for employees in education]. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Prištini*, 52(4), 51–68. DOI: 10.5937/zrffp52-40662.
- 📖 Kyriakides, L., Christoforidou, M., Panayiotou, A., & Creemers, B. P. M. (2017). The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: Strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 465–486. DOI:10.1080/02619768.2017.1349093.
- 📖 Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 64(3), Article 101722. DOI: 10.1016/j.avb.2022.101722.
- 📖 Lee S, Kim, C.J., & Kim, D. H. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 19(2), 136–153. DOI: 10.1177/1367493513503581.
- 📖 Longobardi, C., Prino, L. E., Fabris, M. A., & Settanni, M. (2017). Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of School Violence*, 18(2), 49–61. DOI: 10.1080/15388220.2017.1387128.
- 📖 Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1830. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01830.
- 📖 Lund, E. M., Thoas, K. B., Sias, C. M., & Bradley, A. R. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11(3), 246–265. DOI: 10.1080/15388220.2012.682005.
- 📖 Mathews, M. A. (2014). Teaching teachers: five features of effective teacher training. *Religious Education: Perspectives on the Restored Gospel*, 15(3), 60–75.
- 📖 Migliaccio, T., Raskauskas, J., & Schmidlein, M. (2017). Mapping the landscapes of bullying. *Learning Environments Research*, 20(3), 1–18. DOI: 10.1007/s10984-017-9229-x.
- 📖 Miller, R., & Pedro, J. (2006). Creating respectful classroom environments. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 293–299. DOI: 10.1007/s10643-006-0091-1.
- 📖 Ministarstvo prosvete Republike Srbije – MPRS. (2009). *Škola bez nasilja. Rezultati petogodišnjeg sprovođenja programa*. Preuzeto avgust 7, 2023. sa <http://sbn.mpn.gov.rs/clientpub/uploads/Dokumenta/Za%20skole%20i%20nastavnike/Rezime%20rezultata%20evaluacije%20-%20kraca%20verzija.pdf>
- 📖 Morrow, M. T., Hooker, S. D., & Lynne, R. C. (2015). Consultation in bullying prevention: An elementary school case study. *School Community Journal*, 25(2), 85–111.
- 📖 Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2016). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher-student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1661–1687. DOI: /10.1007/s10964-016-0534-y.
- 📖 Oldenburg, B., Bosman R., & Veenstra R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64–72. DOI: 10.1177/0143034315623324.
- 📖 Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- 📖 Özen, R. (2005). Teachers' perceptions about the teaching competencies of inset programs' instructors. *Education and Science*, 30(136), 68–76.
- 📖 Panosso, M. G., Kienen, N., & Brino, R. F. (2023). Teacher training for prevention and management of school Bullying situations: A systematic literature review. *School and Developmental Psychology*, 39(2). DOI: 10.3389/fpsyg.2022.789110.

- 📖 Pavlović-Breneselović, D. (2012). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. U Š. Alibabić i S. Medić (ur.), *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive* (str. 185–208). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- 📖 Pavlović, M. V. i Žunić-Pavlović, V. P. (2016). Naučna zasnovanost programa stručnog usavršavanja za prevenciju vršnjačkog nasilja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 65(1), 77–92. DOI: 10.5937/nasvas1601077P.
- 📖 Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921–958. DOI: 10.3102/0002831207308221.
- 📖 Plut, D., Pavlović, Z. i Popadić, D. (2012). Shvatanja nastavnika o školskom nasilju i njihova procena lične i kolektivne snage za efikasno delovanje. *Nastava i vaspitanje*, 61(4), 597–610.
- 📖 Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Institut za psihologiju.
- 📖 Popadić, D., Plut, D. i Pavlović, Z. (2014). *Nasilje u školama Srbije: analiza stanja od 2006. godine do 2013. godine*. Institut za psihologiju.
- 📖 Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje [Protokol] (2019). *Službeni glasnik RS*, Br. 46/2019.
- 📖 Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.104503.
- 📖 Rupp, S., Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2018). Assessing elementary students' bullying and related social behaviors: Cross-informant consistency across school and home environments. *Children and Youth Services Review*, 93(C), 458–466. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.
- 📖 Salmivalli C., Poskiparta E., Athola A., & Haataja A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa anti-bullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79–88. DOI: 10.1027/1016-9040/a000140.
- 📖 Shaheen, A. M., Hamdan, K. M., Albqoor, M., Othman, A. K., Amre, H. M., & Hazeem, M. N. A. (2019). Perceived social support from family and friends and bullying victimization among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 107(1), Article 104503. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.
- 📖 Small, P., Neilsen-Hewett, C., & Sweller, N. (2013). Individual and contextual factors shaping teachers' attitudes and responses to bullying among young children: Is education important? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 69–101.
- 📖 Song, W., Qian, X., & Goodnight, B. (2018). Examining the roles of parents and community involvement and prevention programs in reducing school violence. *Journal of School Violence*, 18(3), 403–420. DOI: 10.1080/15388220.2018.1512415.
- 📖 Stamatović, J. (2006). Stručno usavršavanje kao segment profesionalnog razvoja nastavnika – proces i potrebe. *Nastava i vaspitanje*, 55(4), 473–483.
- 📖 Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 86–107.
- 📖 Strohmeier, D., & Noam, G. G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development*, 133, 7–13. DOI: 10.1002/yd.20003.
- 📖 Sulkowski, M. L., & Simmons, J. (2017). The protective role of teacher-student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55(2), 137–150. DOI: 10.1002/pits.22086.

- Teodorović, J. D., Milin, V. D. i Vujačić, M. B. (2016). Programi stručnog usavršavanja nastavnika: procenjena korisnost i obrazovni efekti. *Inovacije u nastavi*, 39(1), 1, 46–59. DOI: 10.5937/inovacije1601046T.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 45–60. DOI:10.1007/s10802-013-9840-y.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1.
- VanZoeren, S., & Weisz, A. N. (2017). Teachers' perceived likelihood of intervening in bullying situations: individual characteristics and institutional environments. *Journal of School Violence*, 17(3), 258–269. DOI: 10.1080/15388220.2017.1315307.
- Verseveld van, M. D., Fekkes, M., Fukkink, R. G., & Oostdam, R. J. (2020). Teachers' experiences with difficult bullying situations in the school: An explorative study. *The Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43–69. DOI: 10.1177/0272431620939193.
- Wachs S., Bilz L., Niproschke S., & Schubarth W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642–668. DOI: 10.1177/0272431618780423.
- Williford, A., & Depaolis, K. J. (2016). Predictors of cyberbullying intervention among elementary school staff: The moderating effect of staff status. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1032–1044. DOI: 10.1002/pits.21973.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247–272. DOI: 10.1023/A:1011050217296.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37–45.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja – ZUOV. (2018). *Katalog 2018-2021*. Preuzeto: novembar 7, 2023. sa <http://arhiva.zuov-katalog.rs/index.php>.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja – ZUOV. (2023). *Arhiva kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja*. Preuzeto: novembar 7, 2023. sa <https://zuov.gov.rs/katalozi-programa-stalnog-strucnog-usavrsavanja/>.

Примљено 25.8.2023; прихваћено за штампу 11.12.2023.