

Наташа КОСТИЋ

УДК 316.48:316.663.5

Бранка КОВАЧЕВИЋ

316.647.82

Филозофски факултет Пале

316.613.432

Универзитет у Источном Сарајеву

- оригинални научни рад-

DOI: 10.5937/gufv2201043K

ВЕРБАЛНА АГРЕСИЈА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ НАСТАВНИКА У ИНТЕРАКЦИЈИ НАСТАВНИК–СТУДЕНТ

Сажетак: Циљ рада односи се на преглед и анализу садржаја радова који су у фокусу испитивања имали вербалну агресију универзитетских наставника и како се она, сходно перцепцији студената, рефлектује на исходе високошколске наставе. Метод истраживања коришћен у раду јесте метод теоријске анализе. Прегледани су радови који се односе на перцепцију вербалне агресије наставника, а у анализу су укључени радови који су за узорак имали студентску популацију и користили идентичан мјерни инструмент за испитивање перцепције вербалне агресије наставника, те радови који нису користили хипотетичке ситуације и експерименталне нацрте у истраживању. Првобитно је разматрано 25 радова, од којих је, с обзиром на утврђене критеријуме, за анализу узето у обзир њих 9. Резултати истраживања указују на то да виша перцепција вербалне агресије наставника, односно испољавање вербалне агресије наставника доприноси негативнијим исходима у погледу присуства настави, мотивације, учешћа у комуникацији и на часу и изван њега, задовољства, опште атмосфере у групи, перцепције праведности, перцепције разумијевања студената од стране наставника, примјене антисоцијалних понашања студената, анксиозност, афективног односа према предмету и наставнику, самопоштовања, перцепције потврђивања од стране наставника, перцепције кредибилитета наставника.

Кључне ријечи: вербална агресија, перцепција, наставник.

Увод

За исходе наставног процеса нису значајни само садржаји које нуди одређена институција или курс, већ и интеракција наставник–ученик. На то указују и Ванг, Хертел и Волберг (Wang, Haertel, Walberg, 1993), који су анализом резултата различитих истраживачких радова идентификовали и процјењивали значај образовних, психолошких и социјалних фактора на учење, те установили да је за исходе учења у подједнакој мјери као и спо-

* natasa.kostic@ff.ues.rs.ba

способности ученика, између осталог, значајна и интеракција између наставника и ученика. Наведено важи за све образовне институције, почевши од предшколских до високошколских, које подразумевају интеракцију наставник–студент. Сам појам интеракција подразумева постојање међусобног утицаја између одређених елемената или чинилаца, а с обзиром на то да у интеракцији наставник–ученик/студент учествују социјални објекти, односно људи, ријеч је о социјалној интеракцији која је дефинисана као: „Процес узајамног деловања две или више особа, односно, чланова неке групе једних на друге.” (Требјешанин, 2001: 450). У овом процесу сваки учесник перципира другу особу и реагује на њу. Перцепција других особа и реаговање на њих засновани су на различитим порукама које појединац прима од других особа, као и од његовог испољеног понашања, а поруке и понашања могу бити позитивни и негативни. Процес примања и слања порука спада у домен комуникације, те је један од видова комуникације између људи вербална порука, а један од негативних видова вербалне комуникације вербална агресија.

Вербалну агресију Инфанте и Вигли (Infante, Wigley, 1986) дефинишу као напад појединца на слику себе (селф-концепт) особе са којом је у комуникацији. Напад није усмјерен на ставове особе са којом је у комуникацији, већ на њену личност. Узимајући у обзир да појединац има намјеру напада на селф-концепт друге особе, може се рећи да је један од циљева особе која испољава вербалну агресију да повриједи другу особу, и то у смислу стварања неповољније слике о себи. Вербална агресија укључује различита понашања која подразумевају напад на личност, компетенције, као и увреде, задиркивања, исмијавање, вулгарности, пријетње и сл. (Infante, 1987; према: Росса, 2004).

Узимајући у обзир појам вербалне агресије, поставља се питање шта је у њеној основи и који су исходи наведеног за вербално агресивно понашање. У самој основи налази се вербална агресивност као карактеристика личности и Хамилтон (Hamilton, 2012) наводи да постоје два супротстављена социјално-психолошка процеса који доприносе вербалној агресији и вербалној сарадњи. Он даје шему којом приказује настанак социјално-психолошких сила које назива *мрачна страна* и *свијетла страна*. *Мрачна страна* повезана је са индивидуалистичким афективним системом, а емоције које доминирају у наведеном систему су себичне. С друге стране, *свијетла страна* је повезана са кооперативним афективним системом у коме доминирају просоцијалне емоције. У оквиру кооперативног афективног система су емпатија и атакмент који доприносе сарадњи појединца са другима и у вербалном и у понашајном аспекту. Сарадња појединца са другима није карактеристична за особе које карактерише индивидуалистички афективни систем јер се у оквиру њега налазе егоцентризам и хостилност. Из немогућности појединца да сагледа свијет и појаве у њему из угла друге особе (егоцентризам) и непријатељског односа према другима (хостилност) произилази позитиван став о вербалној агресивности и агресивно понашање.

Хамилтон и сар. (Hamilton et al., 2008; према: Hamilton, 2012) наводе да вербална агресивност може имати два исхода у социјалним односима, а они се односе на агресивно понашање и повлачење од агресије. Другим ријечима, она може довести до повећања агресије у социјалним односима између особа или довести до повлачења од извора агресије особе према којој је усмјерена вербална агресија. Оба аспекта представљају социјалне последице вербалне агресивности. У оба случаја смањено је сарадничко понашање између особа. Узимајући у обзир васпитно-образовне установе као агенс социјализације, ни један ни други исход није задовољавајући из разлога што је развијање сарадничког понашања један од васпитних циљева школе. С друге стране, остваривање образовних задатака васпитно-образовне установе смањено је у условима умањене сарадничке климе. Узимајући у обзир чињеницу да свака ријеч може указивати на потенцијалну агресију у одређеном контексту (Armstrong, 1983; према: Garaeva, Nuriera, 2020), неопходно је узети у обзир и чињеницу да вербални искази који по својој природи имају негативну конотацију у одређеним ситуацијама не бивају перципирани на наведени начин. Наставници наводе да користе нешто мање уобичајене вербалне исказе за школски контекст, које и они и ученици перципирају као шалу, а који омогућавају уклањање стреса или страха на часу. Са друге стране се налазе искази који имају за циљ да понизе ученика. Такви су, на пример, искази: „Ти, Х, треба да учиш у школи за будале / треба те вратити у нижи разред” (Garaeva, Nuriera, 2020: 32).

Вербална агресија представља деструктивни облик комуникације и она може бити далеко штетнија од физичке агресије, те је проучавање њених ефеката значајно у свим областима живота, у различитим социјалним интеракцијама, па самим тим и у области васпитно-образовног процеса и интеракцији наставник–ученик/студент.

Процес наставе подразумева међусобну интеракцију наставника и ученика/студента, а наставник није само носилац садржаја које треба процесом комуникације пренети до ученика. Он није само учесник у комуникацији од кога се и према коме се преносе поруке. Наставник и ученик/студент укључени су у процес интеракције који подразумева међусобни утицај једних на друге, те се поставља питање да ли испољавање вербалне агресије наставника доприноси одређеним ефектима у наставном процесу. Бук и Путнам (Book, Putnam, 1992; према Myers, Росса, 2001) истичу да ученици истовремено уче и из садржаја који им се износе, као и из понашања њихових наставника у међусобној комуникацији. Претходно наведено не односи се само на популацију ученика основних и средњих школа, већ и на све учеснике васпитно-образовног процеса, па самим тим и студенте.

С обзиром на претходно наведено, циљ овог прегледног рада односи се на анализу и систематизацију досадашњих истраживања која су у фокусу испитивања имала вербалну агресију универзитетских наставника и како се она, сходно перцепцији студената, рефлектује на исходе високошколске наставе.

Методе истраживања

Приликом спровођења истраживања коришћен је метод теоријске анализе, који је подразумевао преглед и анализу садржаја научних радова који се односе на проблем испитивања перцепције вербалне агресије наставника. Прецизније речено, анализирани су садржаји који се односе на перцепцију студената у погледу испољене вербалне агресије наставника.

Критеријуми за укључење и искључење истраживачких радова

Приликом одабира радова који ће бити укључени у коначну анализу, постављено је неколико критеријума: 1) оригинални научни радови; 2) радови који су објављени од 2000. године; 3) радови писани на српском и енглеском језику; 4) узорак испитаника чини популација студената; 5) истраживање није засновано на хипотетичким ситуацијама ни експерименталним нацртима; 6) истраживачи су користили исти инструмент за испитивање перцепције вербалне агресије наставника (Verbal Aggressiveness Scale, која не представља самоизвјештај о вербалној агресији већ се односи на студентску перцепцију вербалне агресије наставника).

Критеријуми на основу којих су прегледани радови искључени из анализе односе се на: 1) старосну доб испитаника (узорак испитаника није из студентске популације); 2) истраживање је садржало хипотетичке ситуације или је вршено експериментално истраживање; 3) није коришћен изабрани инструмент за испитивање перцепције вербалне агресије наставника.

Прије него се приступи анализи резултата истраживања, неопходно је напоменути да су истраживања која су уврштена у анализу укључивала и перцепцију вербалне аргументованости наставника, али да је фокус анализе био усмјерен на вербалну агресију наставника, те су у складу са тим представљени резултати истраживања.

Стратегија истраживања

У процесу прикупљања радова који су садржали испитивање проблема перцепције вербалне агресивности наставника коришћен је Google претраживач, као и претраживач Google Scholar. Коришћене кључне ријечи на српском језику јесу: вербална агресија, вербална агресивност, наставници, комуникација. Ниједан рад који се односио на перцепцију вербалне агресивности наставника није нађен на српском језику. На енглеском језику су коришћене ријечи: verbal aggression, verbal aggressiveness, teacher, instructor. Радови који су пронађени и укључени у анализу на енглеском су језику са подручја САД-а.

Приликом прегледа појединих радова утврђено је да су се неки аутори позивали на истраживања која су у наслову имала термин *communication aggressiveness*. Уношењем нових кључних ријечи за претраживање (*communication aggressiveness*) и прегледом радова, као и наведених кључ-

них ријечи, утврђено је да неки од њих у фокусу истраживања имају перцепцију вербалне агресивности наставника. Приликом претраге радова водило се рачуна да они не буду старији од 2000. године. Наредна шема представља критеријуме избора радова укључених у анализу.

Шема 1. Шематски приказ одабира прикупљених радова



На основу прегледа претходно приказане шеме, могуће је уочити да је прикупљено 25 радова који се односе на перцепцију вербалне агресије наставника. Њих 16, према критеријумима за искључивање, није укључено у анализу. У анализу је укључено укупно 9 радова.

Резултати истраживања

Прије детаљнијег приказивања резултата истраживања анализира-них радова, дата је табела у којој су наведене варијабле истраживања чије су релације са перцепцијом вербалне агресије наставника представљене у раду, а које су аутори обухватили у својим истраживањима.

Табела 1. Основне информације о радовима укљученим у анализу

Аутор/и	Узорак/просјечна старост испитаника	Варијабле које су корелиране са перцепцијом вербалне агресије наставника
Myers, Knox (2000)	169 (21.60)	- афективни однос према предмету - афективни однос према наставнику - задовољство студената
Myers (2001)	273 (20.29)	- перципирани кредибилитет наставника
Myers, Rocca (2001)	236 (19.96)	- општа атмосфера - комуникација (избјегавање комуникације, стрепња од евалуације) - мотивација
Schrodt (2003)	228 (19.6)	- самопоштовање
Rocca (2004)	189 (21.13)	- изостанци са наставе - присуство настави

Myers, Edwards, Wahl, Martin (2007)	218 (22.33)	- мотивација студената за комуникацију са наставницима - спремност на учешће у комуникацији на часу - спремност на учешће у комуникацији изван часа
Schrodt, Finn (2011)	261 (19.2)	- неразумијевање студената од стране наставника - разумијевање студената од стране наставника - перципирано потврђивање од стране наставника - перцепција кредибилитета наставника
Claus, Chory, Malachowski (2012)	209 (20.77)	- перцепција праведности на студијској групи - технике примјена антисоцијалних понашања студената
Lin, Durbin, Rencer (2017)	216 (22.2)	- комуникацијска клима у групи - мотивација - анксиозност

Прегледом података представљених у претходној табели могуће је уочити да су истраживања обухватала преко 160 испитаника, а мање од 300. Уз наведено, неопходно је напоменути и да је анализом радова утврђено да су узорак испитаника свих истраживања чинили испитаници и мушког и женског пола.

У свим радовима коришћена је модификована скала вербалне агресивности наставника (Verbal Aggressiveness Scale), коју су конструисали Инфанте и Вигли (Infante, Wigley, 1986), а која садржи 20 тврдњи. Модификација је извршена у два аспекта, и то у смислу да садржи 10 тврдњи, те да је умјесто самоизвјештаја првобитно предвиђеног скалом испитивана перцепција студената о вербалној агесији наставника. С обзиром на то да скала испитује испољену вербалну агесију, односно понашање, иако назив скале у радовима садржи термин „aggressiveness”, за потребе овог рада наведени термин није преведен у смислу агресивности, која може подразумевати црту личности, већ као „агесија” (што би на енглеском језику било „aggression”). Разлог за то је што су студенти у наведеним истраживањима перципирали испољено вербално агресивно понашање наставника. Наведено се може видјети у примјеру тврдњи које дају Мајерс, Рока (Myers, Росса, 2000), а које се односе на перцепцију студената да наставник користи увредљиве ријечи у ситуацијама када се студенти понашају тврдоглаво, да наставник каже студентима да су неразумни уколико одбију да ураде задатак који сматра важним итд.

Мајерс и Нокс (Myers, Кнох, 2000) на узорку од 169 студената (просјечне старости од 21.60 година) испитивали су однос перципиране вербалне агесије наставника са афективним односом према предмету и наставнику, као и са задовољством студената. У сва три случаја утврђене су статистички значајне негативне корелације, што указује на то да студен-

ти у вишој мјери испољавају негативне емоције и према предмету и према наставнику, те да су незадовољнији. Корелација перципиране вербалне агресије наставника са афективним односом према предмету је средњег интензитета ($r = -.42$), високог са афективним односом према наставнику ($r = -.57$), те са задовољством студената ($r = -.60$).

Мајерс (Myers, 2001) је на узорку од 273 студента (просјечна старост испитаника износила је 20.29 година) испитивао однос перципиране вербалне агресије наставника са перципираним кредибилитетом наставника од стране студената. Кредибилитет наставника дефинисан је у смислу става према извору комуникације, а у овом случају, то је наставник и он је сагледаван кроз три димензије: компетенција, карактер односно поузданост наставника и брига. Претпостављено је постојање статистички значајне негативне корелације перципиране вербалне агресије наставника од стране студената са све три димензије, што је истраживање и потврдило. Утврђена је статистички значајна негативна корелација средњег интензитета перципиране вербалне агресивности наставника са перцепцијом њихове компетенције ($r = -.37$), а висока са перцепцијом њихове поузданости ($r = -.68$) и бригом ($r = -.61$).

Мајерс и Рока (Myers, Росса, 2001) у свом истраживању сагледали су релације перцепције студената о вербално агресивном понашању наставника са њиховом перцепцијом неколико аспеката који се односе на општу атмосферу, комуникацију и мотивацију. Утврдили су да вербално агресивно понашање наставника високо негативно корелира са подржавајућом атмосфером у групи. Наиме, утврђено је да коефицијент корелације, који је статистички значајан на нивоу .01, износи -.67. Добијени резултати указују на то да вербално агресивно понашање наставника доприноси негативним интерперсоналним односима. Такође, утврђена је негативна статистички значајна корелација између перципираног вербалног агресивног понашања наставника и мотивације студената. Наведена корелација је средњег интензитета ($r = .40$). То указује да вербално агресивно понашање наставника има негативне исходе за тенденцију студената да активности везане за одређени предмет и садржаје сматрају смисленим и вриједним властитог улагања. За разлику од два претходно наведена аспекта, када је ријеч о перцепцији вербално агресивног понашања наставника и комуникације студената у смислу избегавања комуникације, стрепње од евалуације, те очекивања негативних исхода, није утврђена статистички значајна повезаност. С обзиром на то да су аутори испитивали и однос перцепције аргументованог понашања, те да ни у овом случају није утврђена статистички значајна повезаност са наведеном варијаблом, а могући разлог за то је што су стрепња од евалуације и очекивање негативних исхода више у вези са перципираном наставном праксом и очекиваном улогом наставника него у вези са њиховим понашањем према студентима.

Шрод (Schrodt, 2003) је испитивао однос вербалне агресивности студената и њиховог самопоштовања са перцепцијом вербалне агресије наставника. Узорак је чинило 228 студената (просјечна старост је износила 19.6

година). Налази истраживања показали су да су студенти које у високој и умјереној мјери карактерише вербална агресивност у вишој мјери перципирани вербалну агресију наставника. Такође, налази истраживања показали су да су студенти које карактерише висок ниво самопоштовања у нижој мјери него студенти које карактерише умјерено и ниско самопоштовање перципирани вербалну агресију наставника. Перцепција вербалне агресије наставника посматрана је као зависна варијабла, али с обзиром на природу истраживања, могуће је донијети два закључка, од којих се један односи на то да су студенти које умјерено и високо карактерише вербална агресивност, као и студенти умјереног и ниског самопоштовања, осјетљивији на знакове вербалне агресије и лакше их препознају него студенти из преосталих категорија. Са друге стране, што и аутор истраживања наглашава, могуће је да студенти које карактерише висока вербална агресивност, као и студенти које карактерише ниско самопоштовање, било коју врсту изазова од стране наставника доживљавају као неку врсту агресије. Наведени закључак аутора имплицира питање идентификације знакова вербалне агресије наставника од стране студената у смислу питања шта они доживљавају као вербалну агресију.

Рока (Росса, 2004) је на узорку од 189 студената (просјечне старости од 21.13 година) провјеравао хипотезу да постоји позитивна корелација између изостанака са наставе и перцепције вербалне агресије наставника. Утврдио је да постоји статистички значајна позитивна повезаност средњег интензитета перципиране вербалне агресије наставника са изостанцима студената са часова ($r = .36$), те негативна корелација средњег интензитета са присуством настави ($r = -.37$). Резултати истраживања имплицирају да испољавање вербалне агресије наставника доприноси мањем интензитету присуства студената настави.

Мајерс, Едвардс, Вал и Мартин (Myers, Edwards, Wahl, Martin, 2007) на узорку од 218 студената (просјечна старост испитаника је износила 22.33 године) испитивали су однос перципиране вербалне агресије наставника са мотивацијом студената за комуникацију са наставницима, као и њиховом спремношћу за учешће у комуникацији на часу и изван њега. Скала за испитивање мотивације за комуникацију са наставницима садржала је пет субскала и није утврђена статистички значајна повезаност између перцепције вербалне агресије наставника и улизивачког мотива за комуникацију. Утврђена је ниска, негативна и статистички значајна корелација перцепције вербалне агресије наставника са релационим, функционалним и партиципативним мотивом, а позитивна са мотивом давања изговора у комуникацији. Утврђена је, такође, статистички значајна негативна корелација перцепције вербалне агресије наставника са спремношћу студената на комуникацију на часу у следећим аспектима: постављање питања ($r = -.19$), отворена стратегија тражења информација ($r = -.36$) и учешће у интеракцији ($r = -.31$). Ниска, али статистички значајна и негативна корелација утврђена је између перципиране вербалне агресије наставника и спремности студената на комуникацију изван часа ($r = -.19$).

Шрод и Фин (Schrodtt, Finn, 2011) на узорку од 261 испитаника (просјечна старост од 19.2 година) вршили су конфирматорну факторску анализу Скале перцепције студената наставниковог разумијевања. Иако се проблем истраживања није односио на испитивање односа перципиране вербалне агресије наставника са варијаблама које аутори обухватају, приказане су корелације перципиране вербалне агресије са њима, те је наведено истраживање обухваћено у анализи. Аутори су утврдили позитивну корелацију перципиране вербалне агресије са неразумијевањем студената од стране наставника (нпр. наставник изгледа збуњено и дуго ћути након учешћа студента у дискусији, има потешкоће да разумије коментаре студента, изгледа као да не прати добро излагање студената и сл). С друге стране, негативна корелација утврђена је када је ријеч о разумијевању студената од стране наставника (нпр. тачно сумира информације које је студент изложио, вербално и невербално показује да разумије оно што студент излаже и сл). Такође је утврђена статистички негативна корелација перципиране вербалне агресије наставника од стране студената са свим димензијама перципираног потврђивања од стране наставника. Наиме, утврђено је да, што је виша перцепција вербалне агресије наставника, у мањој су мјери они перципирани као особе које одговарају на питања студената, показују интересовање за студенте и користе различите методе како би олакшали њихово учење. Осим наведеног, утврђена је статистички значајна негативна корелација између перцепције агресије наставника и перцепције његовог кредибилитета на све три димензије: компетенција, поузданост и брига. Другим ријечима, утврђено је да наставнике које студенти у вишој мјери перципирају као вербално агресивне истовремено у мањој мјери перципирају као компетентне за обављање посла који врше, мање им вјерују и у мањој мјери доживљавају да им је стало до студената.

Клаус, Чори и Малаковски (Claus, Chory, Malachowski, 2012) испитивали су повезаност перцепције вербалне агресије наставника са перцепцијом праведности на студијској групи и техника антисоцијалних промјена понашања студената. Узорак је чинило 209 студената (просјечна старост испитаника износила је 20.77 година). Истраживачи су утврдили статистички значајну негативну корелацију перципиране агресије наставника са три димензије перцепције праведности на студијској групи: дистрибутивна ($r = -.39$), процедурална ($r = -.50$) и интеракционална ($r = -.61$). Такође су утврдили статистички значајну повезаност позитивног смјера између перцепције вербалне агресије наставника и укупне ефикасности ($r = .22$) и вјероватноће употребе ($r = .29$) техника антисоцијалних промјена понашања студената. Када је ријеч о ефикасности техника антисоцијалних промјена понашања студената, утврђена је статистички значајна корелација перцепције вербалне агресивности наставника са четири димензије: јавно убјеђивање ($r = .19$), кажњавање наставника ($r = .22$), позивање на ауторитет ($r = .24$) и вербална сила/захтјев ($r = .30$). Утврђена је статистички значајна позитивна корелација перцепције вербалне агресије наставника са свим димензијама вјероватноће

употребе ефикасности техника антисоцијалних промјена: оптуживање ($r = .17$), жалба ($r = .24$), јавно убјеђивање ($r = .26$), кажњавање наставника ($r = .23$), позивање на ауторитет ($r = .28$) и вербална сила/захтјев ($r = .29$).

Лин, Дурбин и Ренсер (Lin, Durbin, Rencser, 2017) на узорку од 216 студената (просјечне старости од 22.2 године) испитивали су релације перципиране вербалне агресије од стране наставника са комуникацијском климом у групи, мотивацијом и анксиозношћу због математике (испитаници су завршили курсеве из математике или раније или у току студија). Утврдили су статистички значајну негативну корелацију перцепције вербалне агресије наставника са подржавајућом, односно подстицајном комуникационом климом у групи и мотивацијом студената, а позитивну са одбрамбеном, односно дефанзивном комуникацијском климом у групи и анксиозношћу због математике.

Дискусија

Прегледом радова који се односе на испитивање вербалне агресије универзитетских наставника и како се она, сходно перцепцији студената, рефлектује на исходе високошколске наставе, утврђено је да је мали број радова фокусиран на наведени проблем. Чак и уколико се преглед радова прошири на сагледавање проблема испитивања ефеката перципиране вербалне агресије наставника на ученичку популацију, број објављених радова није обиман.

Приликом прегледа резултата радова укључених у анализу утврђено је да је перципирана вербална агресија наставника статистички значајно повезана са негативним исходима у васпитно-образовном раду на високошколским установама. Прије свега, утврђена је повезаност перцепције вербалне агресије наставника са изостанцима са наставе (Росса, 2004). Да би васпитно-образовна установа остварила своје циљеве, те да би студент усвојио неопходна знања из области коју студира, неопходно је присуство настави. Очигледно је да вербална агресија наставника подстиче апсентизам студената са наставе, што онемогућава адекватно стицање знања из разлога што наставни процес подразумијева чин комуникације у коме студент треба да усвоји одређена знања на основу инструкција предметног наставника.

Такође је утврђено да је општа клима, односно комуникацијска клима у групи негативније перципирана у ситуацијама више мјере перцепције вербалне агресије наставника (Myers, Росса, 2001; Lin, Durbin, Rencser, 2017). Наведено указује на то да се студенти на часовима наставника који испољавају више вербалне агресије не осјећају пријатно, те да сам час и односе на часу доживљавају као непријатну обавезу коју треба да изврше. У случајевима перципиране вербалне агресије наставника студенти у мањој мјери перципирају праведност наставника, односно у мањој мјери перципирају постојање праведности на студијској групи (Claus, Chory, Malachowski, 2012), те у мањој мјери перципирају да их предметни наставник разумије

уколико учествују у дискусији или разговору на одређену тему (Schrodt, Finn, 2011). Наведено указује на могућност да студенти посумњају у сам кредибилитет и улогу наставника, а налази прегледаних истраживања указују на то да је у случајевима перципиране вербалне агресије наставника и нижа перцепција кредибилитета наставника (Myers, 2001; Schrodt, Finn, 2011). Сама нижа перцепција кредибилитета наставника наводи на питања: „Зашто сам ја уопште овдје? Коју улогу овај човјек врши овдје?” Постављање оваквих питања може бити извор непридавања значаја и предмету и наставнику, те самим тим демотивисати појединца да прати наставне садржаје, изучава их и налази да нису смислени и вриједни његовог улагања. У том смислу, могуће је сагледавати мотивацију студената, а налази истраживања радова укључених у анализу указују на то да је нижа мотивација студената у случајевима више перцепције вербалне агресије наставника (Myers, Росса, 2001; Lin, Durbin, Rencer, 2017). У тим ситуацијама је и афективни однос према предмету и наставнику негативан, а у вишој мјери изражено је незадовољство студената (Myers, Кнох, 2000). Такође, уколико перципирају вербалну агресију наставника, студенти перципирају да имају мање потврђивања наставника (Schrodt, Finn, 2011) и у вишој мјери примјењују технике антисоцијалних понашања (Claus, Chory, Malachowski, 2012). Када је ријеч о комуникацији студената у смислу стрепње од евалуације и очекивања негативних исхода, вјероватно је да је наведени аспект у вези са самом наставном праксом евалуације стеченог знања и очекиване улоге наставника, те није утврђена повезаност наведене варијабле са перцепцијом вербалне агресије наставника (Myers, Росса, 2001), али јесте утврђена статистички значајна повезаност негативног смјера мотивације студената за комуникацију са наставницима, спремности учешћа на комуникацију на часу и изван часа са перцепцијом вербалне агресије наставника (Myers, Edwards, Wahl, Martin, 2007). Осим наведеног, у случајевима више перцепције вербалне агресије наставника у вишој мјери је испољена анксиозност студената (Lin, Durbin, Rencer, 2017).

Када је ријеч о особинама личности за које је важан значај социјалних фактора за њихов развој, пронађено је једно истраживање које указује на повезаност између самопоштовања и перцепције вербалне агресије наставника (Schrodt, 2003). Самопоштовање је конструкт који се односи на вредновање самог себе, односно став о самом себи, те је у поменутом истраживању утврђено да особе умјереног и ниског самопоштовања у вишој мјери перципирају вербалну агресију наставника. Добијени налаз имплицира могућност да су особе умјереног и ниског самопоштовања осјетљивије на вербалну агресију наставника, те га из тог разлога у вишој мјери перципирају. С друге стране, могуће је да вербална агресија наставника доприноси негативнијој слици о себи јер је сам њен чин усмјерен на личност појединца и његову слику о себи.

Закључци

Истраживања приказана у раду указују на повезаност перципиране вербалне агресије наставника са негативним аспектима перцепције наставничког кредибилитета, емоцијама и према предмету и наставнику, нижој спремности за комуникацију и на часу и изван њега, негативнијој перцепцији социјално-емоционалне климе у групи, али и нижој мотивацији студената и апсентизму са наставе. Наведени налази указују на то да вербална агресија наставника доприноси негативним ефектима у васпитно-образовном раду на високошколским установама. Негативни ефекти могу допринијети нижој мјери испуњавања васпитно-образовних задатака високошколских установа.

С обзиром на то да је нађен мањи број истраживања усмјерених на испитивање проблема перцепције вербалне агресије наставника на енглеском језику, а на српском језику ниједно, у периоду од 2000. до 2022. године могуће је претпоставити да је наведени проблем прилично занемарен у научним и стручним круговима. С обзиром на то да је циљ високошколских установа да образују људе који ће успјешно одговорити на практичне и научне проблеме из области за које се едукују, значајно је вршити истраживања наведеног проблема. Крајњи циљ високошколских установа је да остваре одређене исходе учења, али се поставља питање у коликој мери је то могуће уколико студенти одсуствују са наставе, сумњају у кредибилитет наставника, нису мотивисани и сл. Из наведених разлога потребно је вршити истраживања која се односе на перцепцију вербалне агресије наставника и њиховог значаја за различите исходе и учења и личности. Такође је неопходно дати препоруке усмјерене на побољшање интеракције наставника и студената на факултетима. Једна од препорука односила би се на информисање наставника на високошколским установама о налазима приказаних истраживања како би стекли увиде у релевантност вербалних порука које упућују студентима. О наведеном би наставници могли бити информисани организовањем различитих семинара или предавања на којима би било истакнуто да одређеним проблемима са којима се срећу високошколске установе доприноси испољавање вербалне агресије наставника, те истаћи који су то конкретни проблеми. Осим информисања наставника о наведеном, било би пожељно организовати јавне трибине, панел дискусије које би допринијеле увиђању релевантности вербалних порука наставника студентима за исходе рада високошколских установа, те образовне и психолошке радионице које би омогућиле идентификовање негативних аспеката у комуникацији са студентима, али и рад на развијању вјештина комуникације наставника.

Значајно би било и вршити активности континуираног праћења испољавања вербалне агресије наставника, те предузимања даљих превентивних и корективних активности са онима за које је оно карактеристично. За континуирано праћење испољавања вербалне агресије наставника неопходно је развијање мјерних инструмената који би омогућили и самоевалуацију наставника и евалуацију наставника од стране студената у сврху добијања

прецизнијих и адекватнијих података. Осим наведеног, значајно би било и континуирано сагледавање односа испољавања вербалне агресије наставника са варијаблама већ разматраним у истраживањима приказаним у раду, али и са варијаблама које се односе на самоевалуацију студената у смислу самопоштовања и самоефикасности.

Иако у раду није сагледавано вербално испољавање студената према наставницима и према другим студентима, као ни рефлектовање наведеног на њихов рад, значајно је испитивати и ове аспекте испољавања вербалне агресије на високошколским установама, те спроводити претходно наведене активности, које се односе и на наставнике и на студенте.

Литература

1. Claus, C. J., Chory, R. M., Malachowski, C. C. (2012). Student antisocial compliance-gaining as a function of instructor aggressive communication and classroom justice, *Communication Education*, 61, 1, 17-43.
2. Garaeva, L. M., Nuiрева, G. R. (2020). Verbal aggression in interprofessional communication: On the material of Russian and English language, *International Journal of Society, Culture and Language*, 8, 3, 28-36.
3. Hamilton, M. A. (2012). Verbal aggression: Understanding the psychological antecedents and social consequences, *Journal of Language and Social Psychology*, 31, 1, 5-12.
4. Infante, D. A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression, *Communication Education*, 44, 1, 51-63.
5. Infante, D. A., Wigley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure, *Communications Monographs*, 53, 1, 61-69.
6. Lin, Y., Durbin, J. M., Rancer, A. S. (2017). Perceived instructor argumentativeness, verbal aggressiveness, and classroom communication climate in relation to student state motivation and math anxiety, *Communication Education*, 66, 3, 330-349.
7. Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom, *Communication Research Reports*, 18, 4, 354-364.
8. Myers, S. A., Edwards, C., Wahl, S. T., Martin, M. M. (2007). The relationship between perceived instructor aggressive communication and college student involvement, *Communication Education*, 56, 4, 495-508.
9. Myers, S. A., Knox, R. L. (2000). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness and student outcomes, *Communication Research Reports*, 17, 3, 299-309.
10. Myers, S. A., Rocca, K. A. (2000). The relationship between perceived instructor communicator style, argumentativeness, and verbal aggressiveness, *Communication Research Reports*, 17, 1, 1-12.
11. Myers, S. A., Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation, *Western Journal of Communication*, 65, 2, 113-137.
12. Rocca, K. A. (2004). College student attendance: impact of instructor immediacy and verbal aggression, *Communication Education*, 53, 2, 185-195.

13. Schrod, P. (2003). Student perceptions of instructor verbal aggressiveness: The influence of student verbal aggressiveness and self-esteem, *Communication Research Reports*, 20, 3, 240-250.
14. Schrod, P., Finn, A. N. (2011). Students' perceived understanding: An alternative measure and its associations with perceived teacher confirmation, verbal aggressiveness, and credibility, *Communication Education*, 60, 2, 231-254.
15. Trebješanin, Ž. (2001). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
16. Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning, *Review of Educational Research*, 63, 3, 249-294.

Nataša Kostić

Branka Kovačević

VERBAL AGGRESSION OF UNIVERSITY TEACHERS IN TEACHER-STUDENT INTERACTION

Summary: *The aim of the paper is to review and analyze the content of papers that focused on the perception verbal aggression of university teachers and its reflection on the outcomes of higher education. The research method used is the method of theoretical analysis. Papers related to the perception of verbal aggression of teachers were reviewed, and the analysis included papers that had a sample of student population, and used an identical measuring instrument to examine the perception of verbal aggression of teachers, and papers that did not use hypothetical situations and experimental designs in research. Initially, 25 papers were considered, of which, according to the established criteria, 9 were taken into account for analysis. The results of the research indicate that higher perception of verbal aggression by teachers, ie manifestation of verbal aggression by teachers participation in communication both in class and outside, satisfaction, general atmosphere in the group, perceptions of fairness, perceptions of students' understanding of students, application of antisocial student behavior, anxiety, affective attitude towards the subject and teacher, self-esteem, perceptions of confirmation by teachers, perceptions credibility of teachers. Considering that a small number of researches have been found that are aimed at examining the problem of perception of verbal aggression of teachers in English, and none in Serbian, in the period from 2000 to 2022 it can be concluded that this problem is quite neglected in scientific and professional circles. Given that the goal of higher education institutions is to educate people who will successfully respond to practical and scientific problems in the field for which they are educated, it is important to conduct research on this issue.*

Key words: *verbal aggression, perception, teacher.*