



КВАЛИТЕТ КОМУНИКАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА И ПРИМЕНА ПОДСТИЦАЈНИХ МЕРА

*Наташа Лалић-Вучетић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Ако прихватимо схватање да је настава облик социјалне интеракције и изразито комуникацијски процес, онда је могуће тврдити да се између наставника и ученика успостављају различити облици и варијанте социјалног утицаја и то не само утицаја наставника на ученика, већ и обрнуто, утицаја ученика на наставника. У раду се наглашава значај социјалног контекста у мотивисању ученика одређеним мерама подстицања, што је поткрепљено резултатима истраживања извршеном у основним школама у Београду. Примењена је техника систематског посматрања које је обухватило праћење часова редовне наставе и учесталост мера подстицања на наставним часовима. Циљ истраживања односи се на утврђивање значајности разлике између квалитета комуникације наставника и ученика и учесталости подстицајних мера. Квалитет комуникације обухватио је ток вербалне комуникације, испољавање иницијативе ученика на часу, две врсте одговора ученика и могућност комбинације тих врста и на крају доминантан облик рада на часу. На крају рада су наведени основни кораци који доприносе квалитету комуникације ученика и наставника и који утичу на ефикасност примене подстицајних мера.
Кључне речи: комуникација, наставник, ученик, мере подстицања, основна школа.

У литератури је расправљано о многим аспектима односа између наставника и ученика, као и о ранијим налазима истраживања која одређују наставнике као лидере, као особе које утичу на учесталост и облике интеракције у обликовању квалитета односа наставник–ученик. Наставници су често представљани као фактор који одређује квалитет њиховог односа са ученицима кроз коришћење физичког простора (на пример, отворена учионица насупрот традиционалној учионици), наглашавана су њихова очекивања у вези са учениковим академским успехом, њихово обраћање пажње на ученике и њихови покушаји у креирању позитивне социоемоционалне климе у разреду (Jones & Gerig, 1994; Davis, 2003). Наиме, наставник представља веома значајан условни фактор за интеракцију наставник–ученик у процесу наставе, па је истовремено значајна детерминанта за живот саме школе. Упркос богатству

* E-mail: nlalic@rcub.bg.ac.yu

информација о наставниковим уверењима и понашању, истиче се неопходност додатних истраживања социјалног контекста учења, као што је утицај ученикових уверења и понашања на учење и мотивацију. Суштина истраживања социјалног контекста образовања и односа ученик-наставник је у препознавању значајне улоге социјалне интеракције у дететовом социјалном и когнитивном развоју. Наиме, одавно постоји сазнање о развојном значају односа одрасли–дете у подстицању дететовог васпитања и сазревања. С једне стране, однос одраслих према детету и интеракције између њих значајне су за развој пожељних вредности у понашању детета, а с друге стране значајан је степен у коме одрасли представљају изворе подршке дететовом интелектуалном, социјалном и емоционалном развоју.

Када је реч о начину успостављања интеракције са ученицима, можемо говорити о две врсте утицаја. С једне стране, то је утицај стила понашања наставника на квалитет комуникације у одељењу, а с друге стране су особине личности ученика што је уско повезано са степеном учесталости мера подстицања. У идентификовању стилова понашања наставника уочено је да се наставници, пре свега, разликују у погледу оних облика комуникације који се односе на мотивацију и контролу понашања ученика (Lalić, 2005). Резултати истраживања показују да је, на пример, недирективни стил понашања наставника повезан са чешћим испољавањем иницијативе ученика у комуникацији, односно ученици у већој мери изражавају сопствено мишљење, постављају питања и почињу комуникацију (Bratanić, 1986; Ševkušić-Mandić, 1992). У свом односу према ученицима недирективни наставници испољавају већи степен флексибилности и своје облике понашања усклађују са индивидуалним својствима ученика и са одређеном васпитном ситуацијом. Такође, ови наставници чешће упућују ученицима похвале и охрабрења, испољавају позитиван емотивни однос, прихватају идеје и предлоге ученика. Од посебне важности за школску праксу је и налаз истраживања који показује да стил наставниковог реаговања може временом утицати на повећање или смањење иницијативе код појединих група ученика, па и на побољшање или погоршање »појма о себи«, као и на самопоуздање.

Анализа образаца наставникове интеракције (Brophy, 1981), која је обухватила испитивање ефекта ученикових особина (на пример, ученик је миран, пажљив, весео, успешан, зрео, сарадљив, креативан, привлачан, упоран; ученик је објекат наставниковог везивања, објекат наставникове бриге, запажен је и остварује контакт очима) на учесталост и квалитет интеракције наставника и ученика, показује да ученици који праве проблеме често добијају исто толико вербалне похвале и имају

приступ наградама у одељењу (разредне награде), као и ученици који су одговорнији и успешнији од њих. За разлику од тога, мере невербалне комуникације указују на негативна осећања која постоје код наставника или ученика, или пак и код једних и код других. С друге стране, са успешним ученицима, који су омиљени од стране наставника, индикатори вербалне и невербалне комуникације били су подударни. Према томе, доследност и ефикасност наставникове похвале разликује се у односу према различитим ученицима и зависи од ученикових особина и квалитета наставниковог односа према њима.

Осим тога, наставников покушај да поткрепи пожељно понашање ученика који су немирни на часу одређен је не само потребом за таквим поткрепљењем, него и учениковим личним квалитетима и афективним одговорима према наставницима. Ученици чији обрасци проблематичног понашања нису узнемирујући за самог наставника (на пример, ученици описани као мање пажљиви, нерасположени, лако одустају, или су толико тихи и пасивни да их није лако запазити) били су похваљивани релативно често. Ово није случај са ученицима који су описани као несарадљиви или су изабрани као ученици које наставник удаљава са часа (посебно ако су ученици били агресивни и дрски и на тај начин додатно ремете ред на часу). Установљено је да у раду са овим ученицима похвала није примењивана као осмишљена техника поткрепљења, зато што су наставници настојали да смање степен у коме су у интеракцији са њима, или пак, зато што похвала није ефикасна за ове ученике јер већина ових ученика, вероватно не цени наставникову похвалу.

Истраживање је показало, такође, интересантан контекст разлика у квалитету наставникове похвале. Понекад се чинило да таква похвала није уверљив и ефикасан начин поткрепљења учениковог понашања, а у одређеним ситуацијама се показало да похвала уопште није могућа као спонтана реакција на учениково понашање, и пре свега, зависи од особина ученика и контекста у коме се интеракција одвија.

Методологија истраживања

Може се рећи да у сваком одељењу и на било ком задатку, квантитет и квалитет интеракције између ученика и наставника утиче на мотивисаност ученика за учење и испољавање прихватљивог социјалног понашања. Истраживања показују да наставници чешће питају ученике од којих се очекује да постигну већи успех и постављају им тежа питања, дају им више шанси и времена да одговоре, и мање их прекидају док говоре у односу на ученике од којих се очекује да постижу слабији ус-

пех (Brophy & Good, 1970, 1974; Good & Brophy, 1991). Наставници, такође, ученицима од којих очекују боље постигнуће, дају различите врсте упутстава и подстицаја, преносе им своје уверење о томе да ученици могу одговорити на питање и много их више охрабрују. У интеракцији са ученицима коју карактеришу наставникова висока очекивања испољава се и више невербалних облика позитивне комуникације (осмех, климање главом у знак одобравања) и показује већу наклоност према тим ученицима док говоре. Супротно томе, наставници који имају ниска очекивања у вези са успешношћу и понашањем ученика, постављају лакша питања, дозвољавају им мање времена за одговарање и пружају им мање подстицаја.

Према томе, наставник упућује ученицима различите врсте социјалних порука како би у одређеном степену, што је опет повезано са његовим наставним стилем, утицао на понашање ученика. Ове поруке наставник шаље различитим вербалним и невербалним знацима који су понекад знаци одобравања ученицима да треба да наставе са започетим начином рада на задатку, некада су то знаци одговарања на питање или понашање уопште, а неке друге знаке наставник користи да би ученику или групи ученика указао на неприхватљиве облике понашања. Дакле, у наставном раду се јављају различити облици комуникације што може зависити од читавог низа фактора: од личности наставника, наставног садржаја, структуре наставног часа, наставног предмета, личности ученика и атмосфере у групи. Према томе, суштинско питање које се поставља односи се на то да ли је квалитет комуникације између наставника и ученика одређен степеном учесталости различитих мера подстицања и на који начин наставник реагује на активности и понашање ученика на наставном часу.

Циљ који је постављен у истраживању односи се на утврђивање значајности разлике између квалитета комуникације наставника и ученика и учесталости подстицајних мера. Реч је о делу ширег истраживања (Lalić-Vučetić, 2007) у ком је праћена учесталост примене подстицања као опште васпитне мере у наставном раду и начина примене појединачних средстава подстицања, као и њихова педагошка оправданост (када се примењују и зашто). Пошли смо од претпоставке да постоји повезаност између квалитета комуникације наставник–ученик и примене подстицајних мера у настави. Квалитет комуникације обухватио је ток вербалне комуникације, испољавање иницијативе ученика на часу, две врсте одговора ученика и могућност комбинације тих врста и на крају доминантан облик рада на часу. Резултати истраживања добијени су техником систематског посматрања и у складу с тим израђен је про-

токол систематског посматрања за снимање, анализирање и процењивање подстицајних мера које се примењују на часовима редовне наставе. Протокол обухвата опште податке о наставнику, школи, методама и облицима рада на часу, као и рубрике за уношење података током снимања. Време уношења података у протоколу је унапред уписано у интервалима од пет минута, а бележење је вршио сâм истраживач. Када је реч о поузданости, код систематског посматрања, да бисмо смањили деловање присутва посматрача на понашање наставника и ученика, предузели смо следеће кораке: (а) наставницима је, пре посматрања, дато објашњење да су предмет посматрања ученици и њихове активности; (б) посматрач је увек седео на месту које је најмање упадљиво и трудио се да бележење буде што дискретније и (в) само увежбавање посматрача извршено је у току пробног истраживања.

Мере подстицања у протоколу систематског посматрања за праћење рада наставника на часу дефинисане су следећим категоријама: с једне стране, то су вербални и невербални знаци као неконтингентно поткрепљење, а с друге стране су одобравање (охрабрење, подршка), похвала, награда и пример (узор) као врсте подстицајних средстава које примењује наставник. Полазећи од тога да у оквиру часова постоје различите врсте наставничког формалног подстицања, истраживање је обухватило и овај аспект вербалних (речи и реченице) и невербалних знакова (фацијални и покрети тела). Вербални и невербални знаци као врста подстицаја представљају уопштenu реакцију наставника која остаје на нивоу једноставне афирмације ученикових одговора или понашања и не садржи опис појединости о учениковом испуњењу задатка.

Узорак истраживања. Истраживање је реализовано у три основне школе на подручју Београда, на основу случајног избора: ОШ »Јосиф Панчић«, »Ђура Даничић« и »Дринка Павловић«. Примењена је техника систематског посматрања на 72 наставна часа. Узорак субјеката чине наставници предметне наставе и ученици V и VII разреда из три наведене школе. У току истраживања водили смо рачуна о два критеријума. Прво, подједнак број часова (по осамнаест) је узет за сваки предмет, а систематско посматрање обухватило је наставу српског језика, математике, историје и географије. Друго, настојали смо да систематским посматрањем обухватимо у што већем броју наставнике који предају исти предмет у петом и у седмом разреду. У неким случајевима је то било могуће, а у другим није било изводљиво због расподеле часова према утврђеном распореду који важи у датој школи, јер у неким школама одређени предметни наставници предају само петом или само седмом разреду. У том смислу су и фреквенције броја часова које смо посетили

различите за појединачне наставнике. Сваки наставни предмет у оквиру којег је извршено систематско посматрање заступљен је у подједнаком постотку броја часова, тако да је учесталост броја часова четири наведена предмета подједнака (Lalić-Vučetić, 2007).

На основу добијених резултата установили смо пет различитих комбинација које се односе на тип часа. Циљ је био да посматрањем обухватимо што више часова утврђивања и часова испитивања и оцењивања ученика јер смо претпостављали да је на тим часовима већа могућност за примену подстицајних средстава. Највише су заступљени часови утврђивања (41,7%), а најмање часови на којима је један део часа посвећен обради, а остатак часа оцењивању. Дакле, на избор типа часа у току посматрања нисмо могли да утичемо због ограниченог времена посматрања, а распоређеност типа часа диктирана је наставним планом и програмом. Такође, циљ је био да часови обраде буду заступљени у што мањој мери. И поред претходно договореног боравка у школама, присуство часовима одређивано је у појединим ситуацијама и самим планирањем наставника јер су у току трајања истраживања реализовани и писмени задаци и писмене вежбе.

Начин обраде података. На основу података из протокола који садрже учесталост појединих индикатора испитиваних врста подстицања, изведене су четири категорије збирних показатеља заступљености појединих подстицајних средстава: просечна учесталост врсте подстицања по једном часу добијена је као просечна учесталост свих индикатора дате врсте подстицајног средства. Дакле, ради добијања овог показатеља укупна учесталост појављивања свих индикатора током једног часа за дату врсту подстицајног средства подељена је бројем индикатора за дату врсту подстицајног средства. У статистичкој анализи података коришћени су следећи поступци: χ^2 тест и Крамеров коефицијент асоцијације за утврђивање повезаности између варијабли категоричког типа; Welchov (или Brown-Forsythov) F-тест са Tamhaneovim *post-hoc* тестом за вишеструка поређења за утврђивање разлика; коефицијент линеарне корелације и Спирманов коефицијент корелације међу ранговима (Lalić-Vučetić, 2007).

Резултати истраживања

Прво питање које смо поставили, у сегменту истраживања квалитета комуникације између наставника и ученика, односи се на утврђивање значајности разлика између тока комуникације на часу и просечне учесталости мера подстицања (вербални и невербални знаци као неконтин-

гентно поткрепљење, одобравање, похвала, награда и пример) по наставном часу. Вербални и невербални знаци су у анализи резултата истраживања третирани одвојено од осталих мера подстицања.

На основу 95% интервала поверења за аритметичку средину, резултати истраживања показују да постоји значајна разлика између тока комуникације и просечне учесталости речи по часу (Sig.=0.004; $p<0.05$). Наиме, просечна учесталост речи као неконтингентног поткрепљења (на пример: »Да«, »Добро«, »У реду«, »Одлично«) по часу је већа када је присутна двосмерна комуникација (AS=4.29), односно када комуникација тече од наставника ка ученику и обрнуто за разлику од просечне учесталости речи када је доминантна једносмерна комуникација (AS=2.70). Двосмерна комуникација подразумева већу активност ученика што доприноси повећању учесталости вербалних знакова у функцији поткрепљења.

На основу 95% интервала поверења за аритметичку средину, можемо закључити да постоји значајна разлика између тока комуникације између наставника и ученика и просечне учесталости реченица по часу (Sig.=0,04; $p<0.05$), које наставник користи као врсту неконтингентног поткрепљења. У току двосмерне комуникације већа је просечна учесталост реченица (на пример: »То је паметно«, »То ми се свиђа«, »Види се да си радио«, »Лепо си то објаснио«) по часу (AS=0.15) за разлику од једносмерне комуникације (AS=0.06).

Значајна разлика је уочена између просечне учесталости невербалних фацијалних знакова (на пример, осмехивање и мотрење у знак одобравања) и смера комуникације (Sig.=0.01). Установљено је да је већа просечна учесталост невербалних фацијалних знакова (AS=2.14) када је на часу заступљена двосмерна комуникација, док је просечна учесталост мања када је у питању једносмерна комуникација (AS=1.02). Када је присутна двосмерна комуникација, вербални и невербални знаци су израженији што је и очекивано јер подразумева већи степен размене мисли и осећања у току комуникације. Такође, јављање вербалних и невербалних знакова у функцији неконтингентног поткрепљења може представљати и начин на који наставник прати изјаве ученика и потврђује да оне одговарају његовим очекивањима и захтевима.

На основу 95% интервала поверења за аритметичку средину, установили смо да постоји значајна разлика између просечне учесталости одобравања (охрабрење) по часу и тока комуникације (Sig.=0,004). Одобравање (охрабрење) подразумева афирмативне изјаве и активности којима наставник изражава разумевање и прихватање учениковог понашања и у истраживању је дефинисано следећим показатељима: уважа-

вање индивидуалних разлика, уважавање осећања и мишљења ученика, пружање помоћи ученику и обраћање пажње на ученика (*Лалић-Вучетић*, 2007). Установљено је да је просечна учесталост одобравања по часу већа када комуникација тече у оба смера (ученик–наставник и наставник–ученик) ($AS=1.58$) и обрнуто, мања је када је између наставника и ученика једносмерна комуникација ($AS=0.71$).

Такође, значајна разлика постоји између просечне учесталости примера (узор) и тока комуникације ($AS=0.03$). Категорија пример (узор) подразумева изјаве или активности наставника које се односе на упућивање ученика или указивање ученику на одређену врсту понашања за које се очекује да ће ученик поновити или избећи у одређеном временском периоду. Ова категорија обухвата следеће показатеље: навођење примера из живота и литературе, понашање наставника као узор, указивање на позитивно понашање вршњака и указивање на учениково позитивно и негативно понашање (*Lalić-Vučetić*, 2007). Уколико је на часу комуникација двосмерна, већа је просечна учесталост примера ($AS=0.57$) и обрнуто, мања је просечна учесталост примера када је комуникација једносмерна. Уопште, двосмерна комуникација подразумева могућност да ученик изнесе своје мишљење, да покаже иницијативу, да поставља питања. Даље тумачење одговора на ово питање има смисла у односу на остале разлике добијене у одговорима на питања која следе.

Следеће питање које смо поставили у истраживању односи се на утврђивање разлике у учесталости подстицајних мера по часу у ситуацији када постоји иницијатива ученика, која се огледа у изражавању сопственог мишљења, излагању идеја и предлога, постављању питања наставнику и ситуације када иницијативе ученика нема.

На основу 95% интервала поверења за аритметичку средину, установљено је да постоји значајна разлика између просечне учесталости невербалних фацијалних знакова и иницијативе ученика у комуникацији са наставником ($Sig.=0.003$). Према томе, резултати истраживања показују да је просечна учесталост невербалних фацијалних знакова већа када постоји иницијатива ученика ($AS=1.81$), за разлику од просечне учесталости када иницијатива не постоји ($AS=0.84$).

Резултати показују да се појавила значајна разлика између просечне учесталости покрета тела и иницијативе ученика ($Sig.=0.03$). Према томе, када је иницијатива ученика присутна на часу, већа је просечна учесталост покрета тела (на пример, »аплаудирање, »дизање руку«, »подизање палца«, »климање главом«) ($AS=1.97$), односно просечна учесталост покрета тела је знатно мања када не постоји иницијатива ученика у комуникацији са наставником.

Значајна разлика ($\text{Sig.}=0.003$) појавила се и између просечне учесталости одобравања (охрабрење) и иницијативе ученика на часу. Установљено је да је просечна учесталост одобравања (охрабрење) ($AS=1.35$) већа када постоји иницијатива ученика у односу на просечну учесталост када те иницијативе нема ($AS=0.63$). По свему судећи, када у комуникацији постоји иницијатива ученика, наставник једном врстом прикладног поткрепљења реагује на активност ученика, што одговара природи такве комуникације, чиме наставник настоји да усмери и одржи наставак разговора са учеником и допринесе повећању те иницијативе. У таквим ситуацијама не постоји наглашена потреба за средствима подстицања. У складу с тим, можемо сматрати да је примена подстицајних средстава ефикаснија уколико не постоји иницијатива ученика, како би се остварила комуникација и указала прилика оним ученицима који су повучени и нису активни на часу. То значи да је више изражена подршка ученику у изражавању његових идеја и размишљања, и помоћ уколико је то потребно, као и охрабрење да постави питања. Следећи резултати који се односе на »одговоре ученика« у свакодневној школској комуникацији са наставником у директној су вези са претходним објашњењем.

У даљем истраживању занимало нас је да ли постоји значајна разлика између одговора ученика у комуникацији са наставником и просечне учесталости вербалних и невербалних знакова (као неконтингентног поткрепљења) и подстицајних средстава у таквој комуникацији. Одговори ученика су обухваћени у три врсте: (1) одговори ученика који се јављају као реакција на питања или захтеве наставника, (2) комбинација одговора ученика, који се јављају као реакција на питања или захтеве наставника, и комуникације коју структурира наставник и (3) одговори ученика у ситуацији када наставник иницира и структурира комуникацију.

Резултати истраживања показују да је, на основу 95% интервала поверења за аритметичку средину, установљена значајна разлика између просечне учесталости речи по часу и одговора ученика ($\text{Sig.}=0.01$). Разлика је највећа између комуникације у којој се одговори ученика јављају као реакција на питања или захтеве наставника и комуникације коју иницира и структурира наставник.

Просечна учесталост речи (неконтингентног поткрепљења) по часу је мања ($AS=1.86$) када наставник иницира и структурира комуникацију, односно знатно је већа ($AS=3.63$) када се одговори ученика јављају као реакција на питања или захтеве наставника. У току такве комуникације израженија је примена вербалних знакова који су у функцији

одржавања комуникације и потврђивања да ученик својим одговором испуњава оно што наставник захтева од њега.

Установљено је да постоји значајна разлика између просечне учесталости одобравања (охрабрење) као средства подстицања и одговора ученика ($\text{Sig.}=0.00$). Када се одговор ученика јавља као реакција на питања или захтеве наставника, просечна учесталост одобравања је највећа ($AS=1.38$). Разлике у просечној учесталости одобравања су велике у одговорима ученика који се јављају комбиновано ($AS=0.36$) и у комуникацији коју иницира и структурира наставник ($AS=0.60$). Дакле, већа је просечна учесталост одобравања у комуникацији коју иницира и структурира наставник ($AS=0.60$) у односу на просечну учесталост одобравања када се комуникација своди на комбинацију ученикових одговора на постављено питање или захтев наставника ($AS=0.36$). Према томе, у комуникацији у којој доминира један вид одговора ученика већа је потреба за подстицајним средствима за разлику од комуникације која представља комбиновање одговора ученика и наставничког излагања и објашњења. У таквој ситуацији наставник оставља мање простора за изражавање ученичког мишљења и за указивање било које врсте подршке и помоћи. На тим часовима наставник постави питање, али сам даје и одговор. Резултати других истраживања (Рајевић-Ђурашиновић, 1984; Шевкушић-Мандић, 1991) показују да је контакт наставника са учеником углавном инициран од стране наставника у коме је у највећем проценту заступљен говор наставника и наставничково понашање према ученицима више је корективно, а мање је усмерено на прихватање идеја или емоција ученика.

На основу 95% интервала поверења, установљена је значајна разлика између просечне учесталости похвале и одговора ученика ($\text{Sig.}=0.04$). Похвала је у истраживању дефинисана као категорија која се односи на позитивне изјаве наставника које су директно у вези са садржајем активности или понашања које наставник похваљује и представљају врсту процене засновану на утврђеним критеријумима активности. Наставник на тај начин ближе одређује и описује понашање које жели да истакне. У току истраживања праћена је похвала као врста подстицаја усмерена на учениково постигнуће (информација о његовим компетенцијама) и као стратегија подстицања самопоуздања и самопоштовања ученика. Добијене разлике у погледу просечне учесталости похвале су најизраженије између одговора као реакције на питања наставника и комуникације коју иницира и структурира наставник. Када се одговори ученика јављају као реакција на питања или захтев наставника, просечна учесталост похвала је већа ($AS=0.32$). Супротно томе, када наставник

иницира и структурира комуникацију, просечна учесталост похвале је изразито ниска ($AS=0.06$).

Уопште, када посматрамо укупне просечне вредности подстицајних мера, уочавамо да је најучесталија реч («Да», «Добро», «У реду») као неконтингентно поткрепљење, чиме наставник прати одговор ученика. Таква врста неконтингентног поткрепљења доминантна је на часовима на којима ученикови одговори представљају реакцију на наставникова питања или захтеве (могу значити и потврду да је ученик добро разумео питање). За разлику од тога, у комуникацији у којој доминирају одговори ученика као реакција на питања или захтеве наставника одобравање (охрабрење) и похвала имају највећу учесталост.

Када говоримо о утврђивању разлика у односу на облике рада на часу на основу 95% интервала поверења за аритметичку средину, установљено је да не постоје значајне разлике између облика рада на часу и просечне учесталости подстицајних мера. Као доминантни облици рада узети су: (а) фронтални рад, (б) комбинација фронталног и индивидуалног и (в) индивидуални рад. Поредеши облике рада и просечну учесталост подстицајних мера није пронађена значајна разлика ни у једном случају.

На основу изложених резултата истраживања, можемо закључити да су значајна будућа истраживања којима би ови налази представљали полазну основу у разматрању фактора који утичу на квалитет комуникације наставник–ученик и врсту подстицаја коју захтевају. Постављена хипотеза о постојању значајних разлика између квалитета комуникације и учесталости примене средстава подстицања потврђена је. Прво, установљена је значајна разлика између тока комуникације на часу и просечне учесталости вербалних знакова, невербалних фацијалних знакова, одобравања (охрабрење) и примера. У двосмерној комуникацији вербални и невербални знаци (као неконтингентно поткрепљење) су израженији што претпоставља већу активност ученика па самим тим и већу учесталост подстицаја којима се она усмерава и одржава.

Када је реч о испољавању ученикове иницијативе на часу, уочена је чешће примена одобравања (охрабрење) које је у функцији подршке и помоћи ученику. Поставља се питање да ли у таквим ситуацијама уопште постоји потреба за наглашавањем средстава подстицања. У том смислу, од значаја би била истраживања која би се фокусирали на однос ученика који не показују иницијативу (повучених и пасивних) на часу и врсте наставниковог подстицаја која је значајна за њих.

Такође, резултати истраживања показују да се вербални знаци (реч), одобравање (охрабрење) и похвала чешће примењују у ситуаци-

јама када ученици дају одговор на постављено питање или захтев наставника. Дакле, наставник вербалним знацима прати и усмерава одговор ученика. Одобравајућим коментарима, који представљају начин подршке и помоћ ученику, наставник показује прихватање учениковог мишљења и одговора. И на крају, долази до изражаја похвала у функцији повратне информације о тачности или прецизности одговора и подстицања самопоуздања ученика. Можемо закључити да јасноћа постављених питања и захтева наставника, као и примењене мере подстицања, у датој ситуацији могу утицати на квалитет одговора и коначни успех ученика.

На крају анализе резултата истраживања, поставља се питање у којим ситуацијама одређена мотивациона средства имају ефекта у настави. Као друго, важно је одредити када је, на пример, похвала или нека друга мера подстицања важна као систематска техника поткрепљења у комуникацији са свим ученицима, а када је треба применити у односу према појединцима.

Елементи који доприносе квалитету комуникације између наставника и ученика и утичу на ефикасност мера подстицања

Иако се не може говорити о усвајању једног одређеног модела комуникације који би био ефикасан у свим ситуацијама, може се говорити о елементима које би требало да садржи успешна комуникација између наставника и ученика. Дакле, поставља се питање шта наставнику стоји на располагању а што може да допринесе квалитетној комуникацији на часу, с циљем мотивисања ученика за учење и социјално прихватљиво понашање. Може се рећи да одређена врста односа између наставника и ученика утиче и на то да ли ће одређена мера подстицања бити ефикасна и у којој ситуацији. Бројна истраживања су показала да су самоприхватање, прихватање других и прихватање од стране вршњака, веома повезани. Такође, позитивно понашање наставника, што подразумева топао емоционални однос, отворену комуникацију и адекватно решавање конфликта, утиче на прилагођавање детета у школи (Ladd, 1981). Дакле, наставник је у улози активног покретача социјализације и утиче на развој мотивације за учење и испољавање социјално прихватљивог понашања тако што ученику обезбеђује услове за повећавање његовог осећаја компетентности и ефикасности у школи (Brophy, 1987; Deci *et al.*, 1991; Woolfolk, 1995).

Поред тога, уважавање сваког ученика у одељењу чини основу за добру комуникацију. Наставник треба да настојати да код сваког уче-

ника истакне оно што је добро, што је вредно, и да ту аутентичну вредност износи пред другим ученицима. Важно је да сваки ученик доживи осећање личне вредности. Ово се посебно односи на ученике који не постижу успех у настави. У њиховом случају наставник ће настојати да истакне њихов успех у некој другој активности.

Истиче се да се у великој мери садржај порука преноси невербално што је од значаја и за контекст наставе и за комуникацију између наставника и ученика. Сматра се да је актуелни вербални садржај поруке често мање битан од тона гласа, израза лица и држања (положај тела). У разреду, начин на који наставник седи или стоји, његови покрети, гестови, повишен или снижен глас откривају значење односа према ученику. Истраживања показују да наставници, који имају позитивне ставове према свом окружењу и свету уопште, примењују различите врсте невербалних правила да би охрабрили учениково учешће и укључивање у активности на часу. Супротно томе, наставникови негативни ставови истичу невербално понашање које обесхрабрује или инхибира учешће у активностима (Sprinthall, Sprinthall & Оја, 1998). Очигледно је да ученици разумеју значење различитих система говора тела. Дакле, ефикасно понашање наставника претпоставља, не само изражавање очекивања, већ и показивање опште заинтересованости за »слушање« ученика и рад са њима што ствара атмосферу узајамног разумевања.

Сматра се да охрабрити дете није лако зато што је за одрасле уобичајено да реагују на погрешно понашање на негативан начин (на пример, деловање казном) уместо да делују на начин који узима у обзир поруку која је у позадини погрешног понашања и да мотивишу децу да буду боља. Охрабривање омогућава деци да развију представе: »Ја сам способна, могу да будем корисна и могу да утичем на оно што ми се догађа, или на то како ћу да реагујем«. Охрабрење је учење деце животним стиловима који су им потребни да би били успешни у животу и у социјалним односима (Nelsen, 2001). Ефикасно охрабривање подразумева неколико важних корака: изабрати прави тренатак; створити атмосферу у којој су деца спремна да сарађују (показати разумевање, поделити своја осећања и представе); развијати међусобно поштовање што подразумева ставове вере у сопствене способности и способности других, заинтересованост и за туђе гледиште и спремност да се преузме одговорност и заслуга за сопствени допринос проблему; развијати код детета свест о побољшању уместо нереалног очекивања савршенства јер препознавање побољшања мотивише децу да наставе са својим напорима. Наставник би требало да настоји, кад год је то могуће, да иницира разговор са ученицима о томе шта је у њиховом раду позитивно,

добро, у чему испољавају напредак. То значи да у комуникацији треба да преовлађују позитивне поруке којима се ученици мотивишу за учење и испољавање социјално прихватљивог понашања.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-1010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

Коришћена литература

- Bratanić, M. (1986): *Integrativni porocesi u nastavi kao put ostvarenja ličnosti*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja.
- Brophy, J. E. & T. L. Good (1970): Teachers communication of differential expectations or childrens classroom performance: some behavioral data, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 61, No. 5, 365-374.
- Brophy, J. & T. Good (1974): *Teacher-students relationships: causes and consequences*. Holt, Rinehart & Winston.
- Brophy, J. (1981): Teacher praise: a functional analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 51, No. 1, 5-32.
- Brophy, J. (1987): Synthesis of research on strategies for motivating students to learn, *Educational Leadership*, Vol. 45, No. 2, 40-48.
- Davis, H. A. (2003): Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development, *Educational Psychologist*, Vol. 38, No. 4, 207-234.
- Deci, E.L., R.J. Vallerand, L.G. Pelletier & R.M. Ryan (1991): Motivation and education: The self-determination perspective, *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3–4, 325–346.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1991): *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins Publishers.
- Harter, S. (1981): A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components, *Developmental Psychology*, Vol. 17, No. 3, 300-311.
- Jones, M. G. & T. M. Gerig (1994): Silent sixth-grade students: characteristics, achievement and teacher expectations, *Elementary School Journal*, Vol. 95, No. 2, 169-182.
- Ladd, G. W. (1981): Effectiveness of a social learning method for enhancing children’s social interaction and peer acceptance, *Child Development*, No. 1, Vol. 52, 171-178.
- Lalić, N. (2005): Nastavnik kao kreator klime u odeljenju; u S. Joksimović (prir.): *Vaspitanje mladih za demokratiju* (183-203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić-Vučetić, N. (2007): *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Nelsen, Dž. (2001): *Pozitivna disciplina*. Čačak: Inter Gradex Trade.
- Sprinthall, R. C., N. A. Sprinthall & S. N. Oja (1998): *Educational psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Ševkušić-Mandić, S. (1991): Oblici verbalne komunikacije između učitelja i učenika, *Zbornik 23 Instituta za pedagoška istraživanja* (232-260). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić-Mandić, S. (1992): Stil ponašanja učitelja i socioemocionalna klima u odeljenju, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 290-302.
- Woolfolk, A. E. (1995): *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Примљено 03.03.2008; прихваћено за штампу 06.05.2008.

Natasia Lalic-Vucetic

THE QUALITY OF COMMUNICATION BETWEEN TEACHER AND PUPIL
AND THE APPLICATION OF STIMULATIVE MEASURES*Abstract*

If we accept the view that teaching is one form of social interaction and highly a communication process, then it is possible to argue that different forms and kinds of social influence are established between a teacher and a pupil, and not only the influence of teacher on the pupil, but vice versa as well, the influence of pupil on the teacher. This paper emphasises the importance of social context in motivating the pupil by certain stimulative measures, which is substantiated by the results of the study performed in primary schools in Belgrade. The technique of systematic observation was applied and it comprised monitoring the classes of regular teaching and the frequency of stimulative measures in regular classes. The aim of research was to determine the significance of difference between the quality of communication between teachers and pupils and the frequency of stimulative measures. The quality of communication encompassed the course of verbal communication, expressing of initiative in class on the part of pupils, two kinds of pupils' responses and the possibility of combining those kinds and, finally, the dominant form of class work. The concluding part of the paper lists the basic steps that contribute to the quality of the communication between pupils and teachers.

Key words: communication, teacher, pupil, stimulative measures, primary school.

Наташа Лалич-Вучетич

КАЧЕСТВО ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛЯМИ И УЧАЩИМИСЯ
И ПРИМЕНЕНИЕ ПОощРИТЕЛЬНЫХ МЕР*Резюме*

При принятии позиции, что обучение является формой социального взаимодействия и сугубо коммуникационным процессом, имеются основания утверждать, что между преподавателем и обучаемым устанавливаются разнообразные формы и варианты социального воздействия, причем не только воздействия преподавателей на обучаемых, но и в обратном направлении, воздействия обучаемых на преподавателя. В работе подчеркивается значение социального контекста в мотивировании учащихся определенными поощрительными мерами, что подкрепляется результатами исследования, проведенного в восьмилетних школах г. Белграда. В исследовании найдена примененная техника систематического наблюдения, которым были охвачены обязательные школьные занятия и частотность поощрительных мер на учебных занятиях. Цель исследования – выявить значимость различия между качеством общения преподавателя и обучаемых и частотность применения поощрительных мер. Под качеством общения подразумевались ход вербальной коммуникации, инициативность учащихся на занятиях, два вида ответов учащихся и возможность комбинирования этих видов и напоследок преобладающая форма работы на занятиях. В заключение работы перечисляются основные шаги, содействующие качеству коммуникации учащихся с преподавателями.

Ключевые слова: коммуникация, преподаватель, учащийся, поощрительные меры, восьмилетняя школа.