

ЛИЧНОСТ И ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИ РАД

Тематски зборник радова



Библиотека  
НАУЧНИ СКУПОВИ

*Главни и одговорни уредник*  
Проф. др Бојана Димитријевић

*Рецензенти*  
Проф. др Виолета Арнаудова  
Проф. др Вера Рајовић  
Доц. др Љубиша Златановић

Тематски зборник радова

# ЛИЧНОСТ И ОБРАЗОВНО–ВАСПИТНИ РАД

*Приредиле*

Проф. др Снежана Стојиљковић  
Проф. др Јелисавета Тодоровић  
Асс. мр Гордана Ђигић



Ниш, 2012.



## Sadržaj

|  |     |
|--|-----|
| PREDGOVOR .....  | 7   |
| Dragana Bjekić, Lidija Zlatić<br>MERENJE KOMUNIKACIONE KOMPETENTNOSTI NASTAVNIKA .....   | 9   |
| Snežana Stojilković, Anđelija Stojanović, Zvonimir Dosković<br>EMPATIČNOST NASTAVNIKA .....  | 29  |
| Mirjana Stanković Đorđević:<br>EMPATIČNOST ZDRAVSTVENIH I PROSVETNIH RADNIKA .....   | 47  |
| Blagica Zlatković<br>DOPRINOS ŠKOLE POZITIVNOM SAMOOPAŽANJU UČENIKA .....  | 62  |
| Gordana Đigić<br>STILOVI UČENJA KAO FAKTOR POSTIGNUĆA .....  | 73  |
| Milevica Bojović<br>KRITIČKI PREGLED MODELA I TEORIJA ČITANJA NA MATERNJEM I STRANOM JEZIKU ....   | 87  |
| Jelisaveta Todorović, Ivana Simić, Marina Hadži Pešić<br>PORODICA I ŠKOLA – SISTEMSKI PRISTUP .....  | 99  |
| Marina Hadži Pešić, Kristina Brajović Car, Milica Mitrović<br>KOMUNIKACIJSKI MODEL PERSONALNIH ADAPTACIJA LIČNOSTI I NJEGOVA<br>PRIMENA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU .....                 | 108 |
| Miša Ljubenović<br>POLITIKA ISTINE U DISKURZIVNIM I INSTITUCIONALNIM PRAKSAMA „OMETENOSTI“ .....   | 118 |
| Danijela Petrović, Slađana Luković<br>ISPITIVANJE PRIHVAĆENOSTI DECE KOJA IMAJU POTREBU ZA DODATNOM<br>PODRŠKOM U OBRAZOVANJU – MOGUĆNOST PRIMENE SKALE INKLUZIVNE<br>DISTANCE ..... | 130 |
| Svetlana Obradović, Dragana Bjekić, Lidija Zlatić<br>NASTAVNA KOMUNIKACIJA SA UČENICIMA SA SPECIFIČNIM SMETNJAMA U<br>UČENJU .....   | 145 |
| Dragana Stanimirović, Luka Mijatović<br>NEVERBALNA KOMUNIKACIJA KAO ASPEKT RAZVOJA SOCIJALNIH VEŠTINA SLEPIH I<br>SLABOVIDIH .....   | 158 |
| Dragana Stanimirović, Luka Mijatović<br>OBRASCI AFEKTIVNE VEZANOSTI ZA RODITELJE I PRIJATELJE KOD MLADIH<br>OŠTEĆENOG VIDA .....   | 169 |
| Olgica Babić Bjelić<br>ULOGA PSIHOLOGA U PRILAGOĐAVANJU PROGRAMA RADA U VRTIĆU POTREBAMA<br>DETETA SA PERVAZIVNIM RAZVOJNIM POREMEĆAJEM .....  | 180 |



## Predgovor

U ovom tematskom zborniku objavljeni su radovi predstavljeni na Simpozijumu „Ličnost i obrazovno-vaspitni rad“, koji je održan u okviru VII konferencije Dani primenjene psihologije, u organizaciji Departmana za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu. Ovaj Simpozijum istovremeno predstavlja i akreditovani program stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju. Ideja o organizovanju Simpozijuma proizašla je iz želje nastavnika i saradnika ovog Departmana, kao i saradnika iz Regionalnog centra za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju u Nišu da doprinesu unapređivanju i osavremenjavanju relevantnih teorijskih znanja iz oblasti psihologije i upoznavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika u obrazovno-vaspitnim ustanovama sa savremenim empirijskim nalazima psiholoških istraživanja koja se tiču obrazovno-vaspitnog procesa. Simpozijum ima za cilj i da omogući bolje povezivanje stručnjaka koji se obrazovanjem bave na različite načine: izučavanjem teorijskih osnova, istraživanjima i praktičnim radom u ustanovama i institucijama u oblasti obrazovanja.

U kreiranju ovog Simpozijuma, autorke i voditeljke vodile su se idejom da okupe autore koji će saopštiti svoje naučne i stručne radove koji po svom sadržaju pripadaju nekim opštim temama psihologije obrazovanja, ali i radove koji se bave aktuelnim problemima obrazovno-vaspitne prakse koja se menja u skladu sa prioritarnim pravcima razvoja obrazovanja kod nas.

U skladu sa opisanom koncepcijom Simpozijuma, u ovom zborniku našli su se i pregledni, i originalni naučni, ali i stručni radovi, svrstani u nekoliko tematskih celina.

Prvi deo zbornika čine radovi čiji je zajednički imenitelj bavljenje ključnim akterima obrazovno-vaspitnog procesa. Jednu tematsku celinu u okviru ovog dela zbornika čine radovi koji se bave nastavnicima – njihovim komunikacionim kompetencijama i empatičnošću, kao ličnim karakteristikama od izuzetnog značaja za uspešno obavljanje ove kompleksne profesionalne uloge. Sledeću grupu čini nekoliko radova koji obrađuju različite aspekte obrazovno-vaspitnog procesa i faktore postignuća najdirektnije povezane sa učenikom, kao što su: škola i pozitivno samoopažanje učenika, stilovi učenja kao faktor postignuća, modeli i teorije čitanja na maternjem i stranom jeziku. U ovoj tematskoj celini jedan rad je posvećen povezanosti porodice i škole, koja je sagledana sa stanovišta sistemskog pristupa. Rad koji zaokružuje ovu tematsku celinu bavi se kvalitetom komunikacije iz ugla transakcione analize i ukazuje na model komunikacije koji je svakako važan za uspostavljanje skladnih odnosa između svih aktera obrazovno-vaspitnog procesa.

U drugom delu zbornika zastupljeni su radovi koji se iz različitih uglova bave obrazovanjem dece i osoba sa potrebom za dodatnom podrškom u obrazovanju. S obzirom na aktuelni proces uvođenja i razvoja inkluzivne prakse u našem sistemu obrazovanja, ova tema zaokuplja pažnju velikog broja naučnika, istraživača i stručnjaka iz prakse, pa nije iznenađujuće da gotovo polovinu radova u ovom zborniku čine radovi iz ove oblasti. Ovaj tematski blok započinje radom koji preispituje diskurzivne i institucionalne prakse „ometenosti“ i na taj način gradi konceptualni okvir za radove koji slede. Za razumevanje i upravljanje procesom inkluzivnog razvoja obrazovanja od posebnog značaja je poznavanje stavova ključnih aktera prema ovakvom konceptu obrazovanja. Rad u kome je predstavljena primena „skale inkluzivne distance“ otvara mogućnost sticanja pouzdanije slike o spremnosti učenika da u svom školskom okruženju prihvate vršnjake kojima je potrebna dodatna podrška. Slede radovi koji se bave faktorima od značaja za obrazovna postignuća, ali i za socijalni i emocionalni razvoj dece i mladih sa određenim smetnjama i teškoćama: komunikacijom u procesu obrazovanja i razvoja učenika sa specifičnim smetnjama u učenju i slepih i slabovidih, a zatim i obrascima afektivnog vezivanja kod mladih oštećenog vida. Na kraju ovog tematskog bloka i samog zbornika je rad u kome su predstavljena neka iskustva psihologa u vezi sa prilagođavanjem rada u vrtiću potrebama deteta sa smetnjama iz spektra autizma.

Koristimo priliku da se svim učesnicima Simpozijuma i autorima radova u ovom tematskom zborniku zahvalimo na doprinosu u ostvarenju naše ideje da, baveći se na ovaj način psihologijom primenjenom u obrazovanju, pokušamo da unapredimo kvalitet obrazovanja. Interesovanje koje je ovaj Simpozijum izazvao kod publike (u kojoj su bili psiholozi, ali i drugi stručni saradnici, nastavnici, vaspitači i direktori škola) uverava nas da je naša početna ideja o njegovoj organizaciji bila zasnovana na pravilno procenjenim potrebama onih koji kreiraju i realizuju obrazovno-vaspitni proces. Stoga verujemo da će i ovaj zbornik naći svoje čitaoce.

U Nišu, juna 2012.

Urednice:  
Prof. dr Snežana Stojiljković  
Prof. dr Jelisaveta Todorović  
Ass. mr Gordana Đigić



Dragana Bjekić<sup>1</sup>  
Univerzitet u Kragujevcu  
Tehnički fakultet, Čačak  
Lidija Zlatić  
Univerzitet u Kragujevcu  
Učiteljski fakultet, Užice

UDK 159.9.072:371.12

## MERENJE KOMUNIKACIONE KOMPETENTNOSTI NASTAVNIKA<sup>2</sup>

*Sažetak:* Vaspitno-obrazovni proces i nastava kao socijalni interaktivni procesi dominantno se ostvaruju komunikacijom. Stoga komunikaciona kompetentnost svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, a posebno nastavnika, zauzima posebno mesto. Metodologija praćenja i merenja komunikacione kompetencije aktera vaspitno-obrazovnog procesa je razvijena. U radu su opisani opšti modeli praćenja i merenja, kao i posebni instrumenti. Većina instrumenata za praćenje i merenje komunikacione kompetentnosti ipak i dalje pripada grupi psiholoških mernih instrumenata. U radu su prikazani neki instrumenti, kao i pregled rezultata dobijenih korišćenjem ovih instrumenata za proučavanje komunikacione kompetentnosti aktera vaspitno-obrazovnog procesa u toku skoro dvadesetogodišnjeg proučavanja ove oblasti.

*Ključne reči:* komunikaciona kompetentnost, nastavnici, studenti–budući nastavnici, psihološki instrumenti

### Uvod

Vaspitno-obrazovni proces i nastava, kao socijalni interaktivni procesi, dominantno se ostvaruju komunikacijom. Kvalitet komunikacije u značajnom stepenu određuje kvalitet ovih procesa. Stoga komunikaciona kompetentnost svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, a posebno nastavnika, zauzima posebno mesto. Komunikaciono kompetentan nastavnik ima razvijen sistem znanja, sposobnosti, veština, osobina i motivacionih dispozicija, koje su preduslov i omogućavaju mu da bude uspešan komunikator. Zbog značaja komunikacione kompetentnosti nastavnika, kao najočiglednijeg aspekta njegove socijalne kompetentnosti kojom deluje na učenike i ostvaruje svoju profesiju, potrebno je kontinuirano praćenje razvijenosti i manifestovanja ove kompetentnosti, ali i posebnih kompetencija koje je čine. Komunikaciona kompetentnost nastavnika, isprepletana sa peda-

<sup>1</sup> dbjekic@tfc.kg.ac.rs

<sup>2</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Nastava i učenje – stanje, problem i perspektive“, br. 179026, koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

goškom kompetentnošću i programskom kompetentnošću, i zajedno sa njima, predstavlja nastavnikovu kompetentnost.

Komunikaciona kompetentnost je sposobnost osobe da u interakciji izabere pogodno komunikaciono ponašanje koje bi je dovelo do ostvarivanja cilja socijalnog odnosa. Dok Spicberg i Kupač navode motivaciju, znanja i veštine kao komponente komunikacione kompetencije, autorke ovog rada su se opredelile za određivanje komunikacione kompetencije kao sistema sposobnosti, znanja, veština i motiva potrebnih za uspešnu komunikaciju (Bjekić i Zlatić, 2006)

Pristupi komunikacionoj kompetentnosti iz različitih teorijskih pozicija (Littlejohn, 1992; Parks, 1994; Reardon, 1998; Whaley & Samter, 2007; Wilson & Sabe, 2003), ali i na osnovu sistematizovanja istraživanja (Bjekić et al. 2008; Rubin et al. 2004; Rubin et al. 2005; Spitzberg & Cupach, 1989, Vangelisti et al. 1999; Zlatić, 2010), izdvajaju komponente koje se u nastavnikovom ponašanju mogu prepoznati u sledećem opisu komunikaciono kompetentnog nastavnika: prilagodljiv je i fleksibilan; uključen je u razgovor – u toku interakcije sa drugom osobom ispoljava uključenost spolja vidljivim ponašanjem (gestovima, usmerenošću pogleda), ali i saznajnim aktivnostima (zaključivanjem, ponavljanjem ključnih iskaza sagovornika, parafraziranjem); ume da upravlja razgovorom – reguliše svoju interakciju i kontroliše socijalnu situaciju, postavlja i menja ciljeve razgovora; sagledava socijalne odnose i planira svoje angažovanje; ima razvijenu empatiju; uspešan je u komunikaciji – postiže ciljeve razgovora i lične ciljeve; ima očekivanja usklađena sa datom situacijom; spreman je da radi timski; kontinuirano stiče znanja koja olakšavaju uvide u komunikacione situacije, svestan je sopstvenog ponašanja; kontinuirano razvija komunikacione veštine, uvežbava i proverava razmenu poruka (Bjekić, 2005, Bjekić et al. 2008).

Razvoj nastavnikovih komunikacionih veština, znanja, karakteristika i stavova predstavlja složen i višeslojan proces. Pedagoške, a posebno nastavne situacije koje zahtevaju razvijene komunikacione veštine i osobine nastavnika podržane interpersonalnom svesnošću, znanjima o uspešnoj komunikaciji i motivisanošću za uspešan rad, potrebno je pratiti i unapređivati i u okviru inicijalnog obrazovanja za nastavničku profesiju, a posebno u okviru stručnog usavršavanja i samostalne profesionalne prakse (Dearnley & Matthew, 2007).

## Мерење комуникационе компетентности

Praćenje načina komunikacije nastavnika i procena svake relevantne komunikacione aktivnosti i znaka je formativan postupak razvoja komunikacionih veština, komunikacione kompetentnosti i unapređenja pedagoške komunikacije.

### Postupci merenja komunikacione kompetentnosti

Kada je procena komunikacione kompetentnosti predmet aplikativnog ili naučnog istraživanja, ili korak u unapređivanju praktičnog delovanja nastavnika i drugih profesionalaca angažovanih u vaspitno-obrazovnom procesu, osnovno

pitanje jeste šta zapravo treba meriti. Odgovor, naravno, u velikoj meri zavisi i od toga koja je svrha procene. Generalno, izdvajaju se dva osnovna pristupa: molekularni i molarni (Brdar, 1993; Spitzberg & Cupach, 1984, Zlatić, 2010), odnosno analitički (zasnovan na proceni komponenti komunikacione kompetentnosti) i holistički (zasnovan na impresiji o komunikacionoj kompetentnosti).

Molekularni pristup je usmeren na merenje specifičnih komponenti ponašanja komunikaciono kompetentnog odgovora (kontakt očima, facijalna ekspresija, učestalost verbalizacije, intenzitet i ton glasa, itd), čime se dobija sumarni skor zasnovan na procenama pojedinačnih dimenzija socijalnih veština.

Molarni pristup podrazumeva procenu kompetentnosti ukupnog ponašanja, bez zalaženja u specifične komponente koje sačinjavaju odgovor. Mada zahteva manje napora, nedostatak ovog pristupa je upravo u manjku informacija o specifičnostima ponašanja. S druge strane, iako se molekularnim pristupom opažaju i procenjuju pojedinačne komponente ponašanja, pokazalo se da su one međusobno slabo povezane, a nekad su slabo povezane i sa opštom procenom socijalne kompetencije. Možda je najbolje uključiti i globalna i specifična merenja u procenama socijalne kompetencije. Odabir metoda i tehnika istraživanja zavisi od teorijskih polazišta autora, uzrasta ispitanika i svrhe procene.

Pri merenju komunikacione kompetentnosti moguće je koristiti nekoliko centralnih tehnika (Zlatić, 2010):

1. Sociometrija je jedna od najčešće korišćenih mera za procenu socijalne kompetentnosti, a sa fokusom na komunikacionoj kompetentnosti omogućava merenje efekata komunikacione kompetentnosti i komunikacionog ponašanja u okviru pripadajuće socijalne grupe. Sociometrijsko merenje može da bude bitna, ali ne i dovoljna komponenta višestrukog modela procene socijalne kompetencije (Mc Connell & Odom, 1986, prema Zlatić, 2010).
2. Samoprocena je najčešći pristup kada se procenjuje interpersonalna kompetentnost na osnovu različitih indikatora komunikacionih procesa, fenomena i znanja. Najvažnija prednost samoevaluacije je da jedna individua zna više o sebi nego bilo ko drugi i da ima najobuhvatniju procenu. Priroda informacija koje individua poseduje o sebi jedinstvena je i u tome što je derivirana iz unutrašnje socijalne komparacije isto tako kao što je reflektovana odobravanjem od strane drugih. Iako samoevaluacione mere mogu biti stabilne tokom vremena i konteksta, one su obično globalne po prirodi. Samoevaluacije o osećanjima ili generalnim bihevioralnim obrascima su validnije nego samoprocene specifičnih mikroskopskih ponašanja. Drugi problem sa samoevaluacijom komunikacione kompetencije je taj što ta vrsta kompetencije zahteva sposobnosti koje uključuju adekvatnu socijalnu percepciju. Nalazi istraživača (Hazleton & Cupach; Firth, Conger & Dorsey; prema Spitzberg & Cupach, 1989) pokazuju nepostojanje pozitivne korelacije između procene drugih posmatrača akterove npr. konverzacione veštine i samoprocene istih od strane aktera, kada su u pitanju akteri sa nižim sposobnostima.

3. Partnerska procena ili horizontalna procena je procena data od strane bliskog partnera u socijalnoj interakciji ili značajnih drugih. Ona takođe dobija svoje mesto u tehnikama istraživanja komunikacione kompetentnosti. Većina autora, baveći se pouzdanošću i valjanošću različitih pristupa merenju ovog konstrukta, u stvari preporučuje upotrebu višekriterijumskih metoda u cilju poboljšanja tačnosti merenja. Ove procedure uključuju globalne procene pojedinaca (komunikativan, agresivan, omiljen i sl), i procene specifičnih ponašanja koje u velikoj meri koreliraju sa važnim socijalnim ishodima. Zato što individua teži da bude spolja usmerena, partner u komunikaciji (zavisno od konteksta) često je bolji opserver nego sam akter. Ali, to ne znači da je evaluacija od strane drugih bez predrasuda. Na primer, evaluacija od strane drugih može biti potencijalno uplivisana partnerovom socijalnom i fizičkom privlačnošću za aktera. Druga tačka koja favorizuje ovakav pristup u proceni komunikacione kompetencije je konzistentna sa interakcionom prirodom komunikacione kompetencije. Dok nečija samopercepcija kompetencije može proizaći iz sopstvenih interesa, znanje o kvalitetu nečijeg socijalnog izvođenja povezano je sa drugim socijalnim akterima koji konstituišu socijalnu mrežu. Partnerova evaluacija može biti korišćena udruženo sa akterovim samoprocenama. Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika implicira opšti stav da, pošto „uspešan nastavnik stalno sebe vidi kao učenika“ (Coultras, u: Cole, 2005: 131), kontinuirana evaluacija od strane drugih nastavnika može imati formativnu ulogu za unapređivanje njegove komunikacione kompetentnosti. Međusobna horizontalna evaluacija implementirana je i u svakodnevnu nastavnu praksu, a često je komponenta fdbeka koji nastavnici dobijaju na interaktivnim kursevima profesionalnog razvoja.
4. Procena od strane grupe posmatrača uvodi se da bi se ublažila subjektivnost procene koja je prisutna u prethodna dva lokusa merenja. Procena od strane drugih može biti sprovedena putem (a) sistematskog posmatranja interakcije uživo i (b) semi-naturalističke interakcije, tj. bihejvioralnog igranja uloga.
  - a. Opservacija interakcije uživo smatra se idealnom strategijom za bihejvioralnu procenu. Ekološka validnost je maksimizirana opservacijom u prirodnom okruženju. Naravno, ovakva istraživanja su retka jer su nepraktična, skupa i pritom su stalno opterećena brigom o reaktivnosti subjekata kada su svesni da su opservirani, a ako nisu svesni onda se otvaraju dodatna etička pitanja. Ali, možda najveći nedostatak ovakvog pristupa predstavlja to što je uzorak interakcija ozbiljno ograničen. Takođe, teško je dokazati i generalizaciju opservacija *in vivo*.
  - b. Seminaturalističke interakcije se često koriste da se prevaziđu ograničenja opservacije *in vivo*. Mada postoje različite varijacije ove metode, najčešće se koristi metoda bihejvioralne simulacije – u okviru koje se ispitanicima predstavljaju različite hipotetičke situacije na

koje oni treba da odgovore igranjem uloga ili iskazom o tome šta bi uradili u toj situaciji. Istraživači često koriste bihevioralno igranje uloga prilikom merenja socijalnih veština (Spitzberg & Cupach, 1989). Ova metoda omogućava ispitivanje onih ponašanja koja se ne dešavaju često u svakodnevnim situacijama, kao i strožu kontrolu uslova. Međutim, pokazalo se da ove mere nisu značajni prediktori ispoljavanja sličnog ponašanja u prirodnim uslovima, niti stepena vršnjačke prihvaćenosti, odnosno odbačenosti. Bihevioralno igranje uloga omogućava da se otkrije da li nekome nedostaju potrebne socijalne veštine ili ima teškoća u njihovom ispoljavanju (Gresham, 1986). Procenjivanje bihevioralnih kriterijuma se smatra najadekvatnijim kada je u pitanju merenje veština. Procena se vrši na osnovu specifičnih kriterijuma, kao što su: razumevanje jednostavnih ili složenih principa, upotreba principa za rešavanje već poznatih ili novih problema, ili primena starih principa u nekim novim situacijama.

Centralni sadržaji evaluacije i merenja komunikacione kompetentnosti nastavnika su: znanja o komunikaciji, komunikacione veštine, sposobnosti za komuniciranje i komunikaciona ponašanja. Na osnovu uvida u različite pristupe, potpunih merenja komunikacione kompetentnosti nema, ali, težeći da se dobije mera koja je istovremeno i sveobuhvatna i operacionalizovana, potrebno je uvažiti posebnosti navedenih metoda i postupaka merenja i iskoristiti njihove prednosti u planiranju istraživačke procedure. Samoizveštavanje (samoprocenu komunikacione kompetentnosti) verovatno je najbolje koristiti za procenu sopstvenih performansi, ocenu komunikacionih sposobnosti, sagledavanje sopstvene uloge u socijalnoj interakciji, kao i opšteg sklopa komunikacionog ponašanja i sposobnosti. Partnerska ocena je verovatno najpogodnija za specifično kontekstualnu ili relaciju evaluaciju ponašanja. Posmatranje ponašanja može biti najpogodnije kada je fokus na mikroponašanjima, i kada su razvijeni složeni kriterijumi evaluacije.

### Psihološki instrumenti za merenje komunikacione kompetentnosti

Pošto je komunikaciona kompetentnost složen sistem znanja, veština, sposobnosti, karakteristika, stavova i motivacionih dispozicija koje obezbeđuju uspešnu komunikaciju, to je i lepeza instrumenata za praćenje i merenje tih komponenti veoma široka.

Spicberg i Kupač (Spitzberg & Cupach, 1989) daju pregled 81 mere i mernog instrumenta za evaluaciju komunikacione kompetentnosti, posebno u okviru interpersonalne i grupne komunikacije. Rebeka Rubin sa saradnicima (Rubin et al. 2004), sistematski je izabrala, opisala i analizirala primenljivost 62 mere za opservaciju i merenje različitih aspekata komunikacione kompetentnosti (mere je grupisala u 4 kategorije: mere komunikacije u nastavi, mere interpersonalne komunikacije, mere masovne komunikacije i mere komunikacije u organizaciji). Na osnovu ova dva reprezentativna pregleda, za ovaj rad su izabrani oni aspekti komunikacione kompe-

tentnosti koji su relevantni za profesionalno delovanje nastavnika i izvršena je analiza razvijenosti instrumenata za merenje ovih aspekata (tabela 1).

Tabela 1: Pregled mera komunikacione kompetentnosti i mernih instrumenata (Bjekić i dr. 2008)

| Mere komunikacione kompetentnosti (Spitzberg and Cupach, 1989; Rubin, Palmgreen and Sypher, 2004)   | Broj instrumenata | Samoprocene, samo-izveštavanje | Procene od strane drugih, izveštaji, horizontalna evaluacija |
|---|-------------------|--------------------------------|--|
| Komunikaciona kompetentnost (nespecificковано)  | 8                 | 2                              | 6  |
| Interpersonalna kompetentnost   | 25                | 16                             | 9  |
| Komunikacione veštine   | 2                 | 0                              | 2  |
| Konverzacija kao dimenzija komunikacione kompetentnosti, govor, verbalna komunikacija, pisana komunikacija  | 11                | 5                              | 6  |
| Zadovoljstvo komunikacijom  | 2                 | 2                              | 0  |
| Komunikaciona prilagodljivost (adaptivnost) i efikasnost  | 2                 | 2                              | 0  |
| Socijalna inteligencija   | 1                 | 1                              | 0  |
| Socijalne veštine   | 5                 | 5                              | 0  |
| Samopoštovanje, asertivnost i rešavanje konflikata  | 7                 | 5                              | 2  |
| Socijalna anksioznost, stidljivost  | 4                 | 4                              | 0  |
| Motivacioni aspekti komunikacione kompetentnosti, afektivne dimenzije i empatija (nisu navedeni posebni instrumenti za empatiju u izabranim pregledima) | 4                 | 4                              | 0  |
| Interakciona svesnost, interakciona uključenost, veštine slušanja   | 4                 | 3                              | 1  |
| Bihejvioralne komponente komunikacione kompetentnosti   | 15                | 7                              | 8  |
| Grupna i timska komunikacija  | 3                 | 3                              | 0  |
| Nastavnikova komunikacija   | 3                 | 3                              | 0  |
| Komunikaciona kompetentnost posebnih grupa (organizaciona, međukulturna, porodična, rodna, uzrasna), heterosocijalne veštine, bračne socijalne veštine  | 23                | 14                             | 9  |
| Situaciona analiza i odigravanje komunikacionih uloga   | 10                | 6                              | 4  |
| Biografske mere   | 1                 | 1                              | 0  |
| Masovna i medijska komunikacija   | 13                | 13                             | 0  |
| N   | 143               | 96                             | 47   |

## Organizacija istraživanja

**Problem:** kako meriti komunikacionu kompetentnost zaposlenih u obrazovanju i da li su instrumenti za merenje njihove komunikacione kompetentnosti univerzalno primenljivi.

**Predmet istraživanja:** mere komunikacione kompetentnosti zaposlenih u obrazovanju dobijene postupcima, tehnikama i instrumentima merenja komunikacione kompetentnosti.

**Cilj istraživanja:** selektovati instrumente, opisati rezultate primene u istraživanjima nastavničke populacije u Srbiji, a potom sugerisati primenu diferencirajući instrumente koje mogu i nastavnici samostalno da primene, od ostalih koje mogu da zadaju i tumače psiholozi.

**Varijable istraživanja:**

- Komponente komunikacione kompetentnosti: empatija, interakciona uključenost, socijalna inteligencija, socijalne veštine, strategije rešavanja konflikata;
- Mere komunikacione kompetentnosti: procene i samoprocene;
- Instrumenti za merenje komunikacione kompetentnosti: Indeks interpersonalne reaktivnosti Marka Dejvisa (Interpersonal Reactivity Index – IRI, Davis), Skala interakcione uključenosti Sigale i saradnika (Interaction Involvement Scale, Cegala et al. 1982), Test socijalne inteligencije (Džorž-Vašington TSI, adaptacija Vučić i Kovačević), Inventar socijalnih veština Ronalda Riđija (Social Skills Inventory, Riggio, 1986; 2003), Rahimov Inventar organizacionih konflikata II (Rahim Organization Conflict Inventory – ROCI-II, Rahim, 2001; Rahim & Buntzman, 1990; Rahim & Magner, 1995), Skala procene/samoprocene komunikacionog ponašanja u učionici (Bjekić, 2003).

**Metoda istraživanja:** analiza sadržaja istraživanja komunikacione kompetentnosti studenata nastavnčkih fakulteta i aktivnih nastavnika.

**Uzorak:** s obzirom na to da je osnovni metodološki okvir ovog istraživanja metaanalitički model, to uzorak predstavljaju istraživanja različitih aspekata komunikacione kompetentnosti koja su autorke rada sprovele u periodu od 1991. do 2011. godine, i u sklopu toga različitih komponenata komunikacione kompetentnosti. Obuhvaćena su empirijska istraživanja različitih aspekata komunikacione kompetentnosti koja je autorski tim realizovao, a čiji su rezultati neposredno obrađeni u izvornim naučnim radovima (21 članak) publikovanim u časopisima, zbornicima radova i monografijama.

**Tok ispitivanja:** pojedinačna empirijska ispitivanja realizovana su u periodu od zimskog semestra školske 1991/1992. godine do letnjeg semestra školske 2010/2011. godine.

## Rezultati istraživanja i diskusija

Ispitivanja komunikacione kompetentnosti u pedagoškom kontekstu realizuju se na svim nivoima sistema obrazovanja i vaspitanja. Autorke ovog članka su u periodu od 1991. do 2010. godine realizovale niz empirijskih istraživanja sa nastavnicima i sa studentima, budućim nastavnicima (Bjekić, 2000; Bjekic et al. 2007, 2008a, 2008b; Bjekic & Zlatic 2006a, 2006b; Bjekić i Zlatic, 2007; Brković i sar. 1995, 1997, 1999, 2001, 2006; Zlatic i Bjekić, 2004, 2006, 2010, Zlatic i sar. 2005, 2006, 2007; Zlatic et al. 2011). Pojedina od ovih istraživanja su istovremeno bila namenjena evaluaciji obrazovanja i usavršavanja komunikacione kompetentnosti nastavnika (pregled: Bjekić et al. 2008; Zlatic, 2010).

### Merenje socijalne inteligencije i Test socijalne inteligencije – TSI

Sposobnost da se pronikne u namere drugih, da se otkriju njihova osećanja, da se odmere njihove potrebe, da se razumeju želje drugih ljudi, čak i da se predvide njihove aktivnosti i da se postupa u saglasnosti sa tim, postala je predmet proučavanja u psihologiji dvadesetih godina ovog veka. Socijalna inteligencija je, dakle, „sposobnost tačnog uviđanja odnosa između drugih ljudi, njihovog psihičkog stanja za vreme tih postupaka, pravilno reagovanje na postupke drugih, kao i preuzimanje potrebne inicijative u socijalnim odnosima“ (Vučić, 1980).

Prva obuhvatnija operacionalizacija Torndajkove definicije socijalne inteligencije je test koji su izradili Mos, Hant i Omvejk (Moss, Hunt and Omwake, 1926). Bez obzira na brojne kritike instrumenta da nije dovoljno diferencirao socijalnu inteligenciju od akademske apstraktne inteligencije, koje dovode u pitanje upotrebljivost testa, test se zbog svojih pozitivnih odlika i dalje koristi i u našem psihološkom okruženju.

Skraćena verzija Džorž-Vašington testa koju su Lidija Vučić i Panta Kovačević adaptirali za nasu populaciju i dopunili subtestom procenjivanja karaktera, sastoji se od 5 subtestova: (1) Test suđenja u socijalnim situacijama, (2) Test poznavanja duševnog stanja govornika, (3) Test posmatranja ljudskog ponašanja, (4) Test smisla za humor, i (5) Test procenjivanje karaktera.

Ispitivanjem socijalne inteligencije studenata – budućih učitelja (Brković i sar. 2001), utvrđeno je da su buduću učitelji prosečne socijalne inteligencije ( $M=67,67$ ), a poređenje sa prvom generacijom studenata učiteljskih fakulteta koji su studije upisali posle završenog prosvetnog usmerenja srednjih škola (Brković i sar. 1996), pokazalo je da su studenti bolje srednjoškolske pripremljenosti za prosvetni rad imali značajno višu socijalnu inteligenciju ( $M=81,36$ ) od studenata narednih generacija koji su prvenstveno završavali gimnaziju ili srednje stručne škole (medicinsku ili ekonomsku školu).

Primenjujući Test socijalne inteligencije u ispitivanju ove komponente komunikacione kompetentnosti kod studenata – budućih nastavnika, i upoređujući buduće učitelje i buduće profesore tehnike i informatike (Brković i sar. 1999, Zlatic, 1999), dobijeno je sledeće: na Testu socijalne inteligencije se ne pokazuju značaj-



ne razlike između posmatranih grupa niti na pojedinačnim subtestovima, niti u ukupnom skoru na testu (tabela 2).

Tabela 2. Rezultati studenata – budućih učitelja i studenata – budućih profesora tehnike i informatike na Testu socijalne inteligencije (Brković i sar. 1999, Zlatić, 1999)

| Varijable – subtestovi                         | M1    | M2    | Mtot  | SD1   | SD2   | Sdtot | F    | Sig   |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| Suđenje u socijalnim situacijama, maks. 27     | 15,01 | 15,28 | 15,14 | 2,63  | 3,07  | 2,85  | 0,66 | 0,416 |
| Poznavanje duševnog stanja govornika, maks. 36 | 22,78 | 22,91 | 22,78 | 4,22  | 3,85  | 4,04  | 0,32 | 0,572 |
| Posmatranje ljudskog ponašanja, maks. 50       | 20,69 | 19,58 | 20,13 | 8,06  | 8,88  | 8,48  | 1,34 | 0,249 |
| Humor, maks. 14                                | 6,52  | 6,65  | 6,58  | 2,36  | 2,21  | 2,29  | 0,26 | 0,611 |
| Procenjivanje karaktera, maks. 15              | 2,81  | 2,68  | 2,74  | 1,28  | 1,22  | 1,25  | 0,81 | 0,369 |
|  | 151   | 149   |       | 11,29 | 12,31 |       | 0,19 | 0,663 |

### Merenje empatije nastavnika i Indeks interpersonalne reaktivnosti – IRI

Empatija je komponenta komunikacione kompetentnosti koju istraživači, ali i praktičari, često izdvajaju i proučavaju. Empatija je „reagibilnost na opaženo doživljavanje drugih ljudi“ (Davis, prema Radovanović, 1993). Kao složena varijabla obuhvata: (a) sposobnost fleksibilnog zauzimanja tuđeg stanovišta u socijalnom saobraćanju, (b) sklonost ka uživljavanju u osećanja i postupke izmišljenih ličnosti, (c) afektivno reagovanje na opažena emocionalna ispoljavanja drugih, i (d) osećanja usmerena na sopstveno „ja“, a izazvana opažanjem izraza tuđeg emocionalnog doživljavanja.

Za ovako konceptualizovanu empatiju razvijen je Indeks interpersonalne reaktivnosti – IRI, instrument Marka Dejvisa (prema: Radovanović, 1993). IRI meri individualne razlike u empatijskom reagovanju, tj. reagibilnost pojedinca na druge osobe. S obzirom na multidimenzionalnu koncepciju empatije na kojoj se ovaj instrument zasniva, IRI se sastoji od 4 subskele od kojih svaka meri jedan aspekt globalnog pojma empatije. Subskele su: PT – skala zauzimanja tuđeg stanovišta, FS – skala fantazije, EC – skala empatijske brižnosti i PD – skala lične nelagode i emocionalne zaraze.

Indeks interpersonalne reaktivnosti primenjivan je i u ispitivanjima nastavnika u Srbiji (Bjekić, 1999, 2000; Radovanović, 1993). Empatija je značajna za nastavnikov rad, pa je u istraživanjima vršenim u okviru obimnijeg istraživanja (Bjekić, 1999; Bjekić, 2000; Brković i sar. 2000), utvrđeno da ispitivani osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici nisu ispoljili dovoljno razvijenu empatiju (tabela 3) koja bi odgovarala zahtevima i ciljevima nastavnog procesa. Takođe je, primenjujući istu skalu, slične rezultate dobio i Radovanović (1993).

Tabela 3. Empatičnost nastavnika (Bjekić, 1999, 2000; Brković i sar. 2000, 2001)

| Skala i subtestovi                    | Moguće vrednosti |      | Ostvarene vrednosti |      |       |       |
|---------------------------------------|------------------|------|---------------------|------|-------|-------|
|                                       | Min              | Maks | Min                 | Maks | M     | SD    |
| IRI total – empatija                  | 28               | 140  | 60                  | 121  | 98,92 | 11,64 |
| PT – zauzimanje tuđeg stanovišta      | 7                | 35   | 15                  | 34   | 25,18 | 3,65  |
| FS – fantazija                        | 7                | 35   | 11                  | 35   | 25,50 | 5,21  |
| EC – empatijska brižnost              | 7                | 35   | 13                  | 35   | 27,47 | 4,07  |
| PD – lična nelagodja/emocionalna zar. | 7                | 35   | 7                   | 33   | 20,77 | 5,31  |
| N = 120                               |                  |      |                     |      |       |       |

### Merenje interakcione uključenosti i Skala interakcione uključenosti – IIS

Interakciona uključenost je jedna od očiglednijih komponenti komunikacijske kompetentnosti. Interakciona uključenost je karakteristika koja opisuje kako osobe postupaju, kako se ponašaju u interakciji sa drugima. Ovaj multidimenzionalni konstrukt uključuje svest o sopstvenom ponašanju i svest o ponašanju drugih u okviru socijalne interakcije kakva je konverzacija.

Komponente interakcione uključenosti su: (a) pažljivost (*attentiveness*) – stepen u kom osoba teži da vodi računa o znacima u neposrednom socijalnom okruženju, u odnosu na sagovornika; (b) opažljivost (*perceptiveness*) – moć opažanja i pridavanja značenja sopstvenom i ponašanju drugih u konverzaciji; (c) (kognitivna) osetljivost (*responsiveness*) – tendencija da se mentalno reaguje na socijalne okolnosti i reagovanje prilagodi na osnovu znanja šta i kako reći.

Ovakva operacionalizacija koncepta interakcione uključenosti osnova je instrumenta koji su razvili i predstavili Sigala i saradnici – Skale interakcione uključenosti IIS – Interaction Involvement Scale (Cegala, 1981; Cegala et al., 1982; Rubin et al. 2004). Instrument se zasniva na samoproceni kognitivnih dimenzija interakcione uključenosti. Sastoji se od 18 ajtema za samoprocenu interakcione uključenosti – ponašanja i emocija u toku razgovora. U istraživanjima se koristi petostepena skala. Sastoji se od 3 subskale: Perceptiveness, Attentiveness, and Responsiveness. Primeri ajtema za svaku od ovih subskala prikazani su u tabeli 4. Metrijske provere skale pokazuju da je test-retest relijabilnost 0,60–0,81 (Rubin et al. 2005; Palmgreen), interna konzistentnost: 0,68–0,86. Validaciona istraživanja pokazuju povezanost subskala sa varijablama: socijalnost, anksioznost, neuroticizam, adaptivnost, i sa drugim dimenzijama komunikacione kompetencije, kao što su: bihejvioralna fleksibilnost, upravljanje interakcijom, podrška, empatija, socijalna relaksacija (Wiemann).

Tabela 4. Primeri ajtema IIS

|   |   |
|---|---|
| Pažljivost (Attentiveness)              | Misli mi lutaju u toku razgovora i često mi promakne šta se dešava. |
| Opazljivost (Perceptiveness)            | Vrlo dobro opažam reakcije drugih dok ja govorim.                   |
| Kognitivna osetljivost (Responsiveness) | Često ne mogu tokom razgovora da smislim šta da kažem.              |

Skala interakcione uključenosti primenjena je u našoj sredini i u ispitivanju studenata – budućih nastavnika, i u ispitivanju zaposlenih nastavnika, kao i za poređenje ovih populacija sa studentima – budućim inženjerima, odnosno inženjerima praktičarima.

Primenom skale za samoprocenu interakcione uključenosti srednjoškolskih nastavnika i inženjera i drugih paralelnih profesija van nastave (Bjekić i Zlatic, 2006), utvrđeno je da aktivni nastavnici, kao i aktivni profesionalci istog obrazovanja, ali zaposleni van nastave pokazuju kao najizraženiju komponentu kognitivnu osetljivost, a da razlika postoji u pažljivosti – nastavnici više teže da vode računa o znacima u neposrednom socijalnom okruženju u odnosu na sagovornika.

Tabela 5. Komponente komunikacione kompetencije nastavnika i nenastavnika

|     |                          | Moguć skor | M     | Nastavnici | Ne-nastavnici | F     | Sign. |
|-----|--------------------------|------------|-------|------------|---------------|-------|-------|
| IIS | Interakciona uključenost | 18–90      | 67,71 | 66,80      | 68,68         | 1,297 | 0,260 |
| A   | Pažljivost               | 6–30       | 22,84 | 22,83      | 22,86         | 0,001 | 0,977 |
| P   | Opazljivost              | 4–20       | 15,14 | 14,63      | 15,68         | 3,269 | 0,076 |
| R   | Kogn. osetljivost        | 8–40       | 29,72 | 29,33      | 30,14         | 0,916 | 0,343 |
| N   |                          |            | 58    | 30         | 28            |       |       |

Primenjujući skalu interakcione uključenosti u proučavanju komunikacione kompetentnosti studenata tehnike koji se obrazuju za buduće nastavnike tehničkih disciplina i onih koji se obrazuju za buduće inženjere (Zlatic i Bjekić, 2006), utvrđeno je da je kognitivna opazljivost (P) prepoznatljivija od ostalih komponenti interakcione uključenosti, kao i da je izraženija nego kognitivna osetljivost i pažljivost. Nisu utvrđene razlike u interakcionoj uključenosti između studenata: različitog profila (budući profesori – budući inženjeri), različitog redosleda rođenja, kao ni između onih koji potiču iz porodica sa različitim brojem dece. Pošto ova skala ispituje kognitivne dimenzije interakcione uključenosti, koje su, po pretpostavci podložne svesnoj kontroli, pa i uticaju iskustva i različitih formi učenja, i proceni povezanosti rezultata sa postignućem studenata u predmetu Komunikologija, utvrđeno je sledeće: što su studenti uspešniji u nastavi (mereno postignućem na kolokvijumima iz Komunikologije) procenjivali su viši stepen svoje interakcione uključenosti i viši stepen opazljivosti i pažljivosti, ali nije utvrđena korelacija uspešnosti u predmetu i kognitivne osetljivosti (prepoznatljive i kao manifestovano komunikaciono delovanje).

Posebnim ispitivanjima studenata/studentkinja učiteljskih fakulteta (Bjekić et al. 2011, Zlatic, 2010/2011) utvrđeno je da je kod studentkinja prepoznatljivija komponenta pažljivosti, nego druge dve komponente interakcione uključenosti. Ukupna interakciona uključenost budućih učitelja je relativno visoka (M=78,87, mogući minimum na skali 18, maksimum 90), a takođe su relativno visoke i posebne komponente.

### Merenje socijalnih veština i Inventar socijalnih veština – SSI

Pojam socijalne veštine veoma se široko koristi i često ima različita značenja. Stoga je operacionalizacija i opredeljivanje za jedan teorijski okvir neophodna, a

u ovom radu je prihvaćen koncept Ronalda Riđija (Riggio, 1986). Socijalne veštine predstavljaju individualne razlike u sklopu komunikacije koji osobi omogućava upravljanje svojim emocijama i prilagođavanje sopstvenog ponašanja u skladu sa zahtevima socijalne sredine. Podsticaje za razvoj i operacionalizaciju ovog koncepta Riđio je dobio iz istraživanja u kojima su merene individualne razlike u veštinama neverbalne komunikacije, neverbalne osetljivosti, neverbalne izražajnosti i kontrole komunikacije. Na osnovu ovih merenja on je komunikaciju podelio na tri aspekta i koncipirao tri vrste socijalno-komunikacionih veština: veštine vezane za prijem, slanje i kontrolu komunikacije, a sagledao ih je u dva odvojena područja (emocionalno-neverbalno i socijalno-verbalno područje). Socijalne veštine obuhvataju: socijalnu osetljivost (veštine primanja poruka u verbalnoj socijalnoj sferi), socijalnu izražajnost (veštine emitovanja poruka u verbalnoj socijalnoj sferi), socijalnu kontrolu (veštine praćenja, kontrole, regulacije verbalne socijalne komunikacione sfere), emocionalnu osetljivost (veštine primanja poruka u neverbalnoj emocionalnoj sferi), emocionalnu izražajnost (veštine emitovanja poruka u neverbalnoj emocionalnoj sferi) i emocionalnu kontrolu (veštine praćenja, kontrolisanja, regulisanja neverbalne emocionalne komunikacione sfere).

Na ovim postavkama razvijen je Inventar socijalnih veština (Riggio, 2002). Ovo je skala samoprocene koja se sastoji od 90 ajtema koji procenjuju osnovne socijalne komunikacione veštine. Inventar meri obe dimenzije komunikacionih veština – i neverbalnu emocionalnu i verbalnu socijalnu, i sva tri aspekta (senzitivnost, ekspresivnost i kontrolu), te obuhvata 6 subskala. Kao istraživački instrument, Inventar socijalnih veština je široko korišćen u proceni individualnih razlika u veštinama socijalne komunikacije. Metrijske karakteristike testa ukazuju na visoku test-retest pouzdanost (0,81–0,96) kao i relativno visoku internu konzistentnost svih podskala (Alfa koeficijent kreće se od 0,75 do 0,88).

Primenjujući Inventar socijalnih veština za praćenje efekata eksperimentalnog programa iz oblasti komunikacije u radu sa studentima učiteljskih fakulteta (Zlatic, 2010/2011, Zlatic et al. 2011), u inicijalnoj fazi dobijeni su sledeći rezultati: studentkinje procenjuju nešto izraženijim socijalne veštine iz socio-verbalne sfere komunikacije, kao i emocionalnu senzitivnost, a nešto manje emocionalnu ekspresivnost i emocionalnu kontrolu. I socijalne veštine posmatrane kao celina (rezultat na SSI:  $M=298,99$ , mogući minimalni skor na skali 90, maksimalni 450), ali i posebne dimenzije su, mereno samoprocenama, umereno ispoljene (ili umereno razvijene).

### Меренје стилова решавања конфликта и Рахимов инвентар организационих конфликта – ROCI-II

Stil upravljanja konfliktima je način na koji se osoba opredeljuje u rešavanju interpersonalnih konflikata na radnom mestu i u okviru vertikalne, i u okviru horizontalne komunikacije. Brojni istraživači su razvijali tipologije konflikata i stilova rešavanja ili upravljanja konfliktima. Afzalur Rahim je izdvojio dve osnovne dimenzije koje objašnjavaju stilove ponašanja u konfliktinim situacijama: (a) di-

menzija integracije i (b) dimenzija distribucije. Po Rahimu, stil upravljanja konfliktima je skup ponašanja u konfliktnim situacijama. Četiri osnovna stila upravljanja konfliktima su: integracija, popuštanje, dominacija i izbegavanje.

Rahimov inventar organizacionih konflikata (The Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II, Rahim, 1983a, Rahim, 2001, Bjekić i Zlatić, 2007) procenjuje četiri personalna stila rešavanja konflikata: integrativni, dominirajući, pregovaračko-popuštajući i izbegavajući. Primenjena je petostepena procena. U Inventaru su opisana specifična ponašanja za koja ispitanik treba da proceni u kom stepenu odražavaju njegovo ponašanje u konfliktnim situacijama. Validnost originalnog instrumenta je od 0,67 do 0,77 ((Friedman et al. 2000; Weider-Hatfield, 1988). Brojna istraživanja potvrđuju konstruktivnu, konkurentnu i prediktivnu vrednost instrumenta. Rahimov inventar organizacionih konflikata ima tri oblika: za konflikte sa podređenima, za konflikte sa ravnopravnim osobama na istom hijerarhijskom nivou, i za konflikte sa nadređenima (rukovodiocima).

Ovaj instrument je primenjivan i za deskripciju načina rešavanja konflikata studenata – budućih učitelja (Zlatić i Bjekić, 2010), kao i za ispitivanje stila rešavanja konflikata aktivnih nastavnika sa ciljem da se uporede nastavnici koji realizuju predmetnu sa nastavnicima koji realizuju razrednu nastavu (Bjekić i Zlatić, 2007), ali i za upoređivanje stilova rešavanja konflikata nastavnika i nenastavnika (Bjekić i Zlatić, 2006) i srednjoškolskih nastavnika tehnike i paralelne grupe inženjera (Bjekić i Zlatić, 2006).

U ispitivanju stilova rešavanja konflikata aktivnih nastavnika i učitelja, dobijeno je da se oni u konfliktnim situacijama najviše opredeljuju za integrativni stil rešavanja konflikata ( $M=4,32$ ), potom, dosta ujednačeno, za izbegavanje i popuštanje/pregovaranje, a u najmanjem stepenu se opredeljuju za dominaciju kao stil rešavanja konflikata ( $M=2,69$ ). S obzirom na to da su podaci o preferiranom stilu dobijeni skalom samoprocene, diskutabilno je da li je meren primenjeni stil upravljanja konfliktima, ili poželjni stil. U svakom slučaju, psihološka realnost ispitanih nastavnika pokazuje pozitivnu usmerenost ka prepoznavanju potrebe da se u konfliktnim situacijama traga za integrativnim pristupima.

Poređenjem stilova upravljanja konfliktima koje primenjuju nastavnice–žene i nastavnici–muškarci, utvrđeno je da se nastavnice i nastavnici opredeljuju za integrativni pristup rešavanju konflikata u približnom stepenu, da nisu značajne razlike ni u opredeljivanju za stil izbegavanja i popuštanja, ali da postoje razlike u opredeljivanju za stil dominacije: žene nastavnice se manje opredeljuju za stil dominacije nego nastavnici muškarci.

Takođe je instrument primenjen za poređenje stilova upravljanja konfliktima koje koriste nastavnici u različitim ciklusima obrazovanja (razredna nastava, predmetna nastava u osnovnoj školi i predmetna nastava u srednjoj školi, tabela 6.)

Табела 6. Stilovi rešavanja konflikata nastavnika u različitim ciklusima i vrstama nastave (Bjekić i Zlatić, 2007)

| Stilovi     | Mogući skor | M     | Nastavnik razredne nastave | Nastavnik predmetne nastave u OŠ | Nastavnik predmetne nastave u SŠ | F            | Sign.        |
|-------------|-------------|-------|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------|--------------|
| Integracija | 7–35        | 30,26 | 31,68                      | 29,80                            | 29,59                            | <b>3,803</b> | <b>0,025</b> |
|             | 1–5         | 4,32  | 4,53                       | 4,26                             | 4,23                             |              |              |
| Dominacija  | 7–35        | 18,82 | 18,94                      | 18,88                            | 18,68                            | 0,027        | 0,973        |
|             | 1–5         | 2,69  | 2,71                       | 2,70                             | 2,67                             |              |              |
| Izbegavanje | 7–35        | 23,56 | 24,71                      | 23,95                            | 2,32                             | 2,649        | 0,075        |
|             | 1–5         | 3,37  | 3,53                       | 3,42                             | 3,19                             |              |              |
| Popuštanje  | 6–30        | 18,92 | 20,71                      | 18,29                            | 18,11                            | <b>4,991</b> | <b>0,008</b> |
|             | 1–5         | 3,15  | 3,45                       | 3,05                             | 3,02                             |              |              |
| N           |             | 119   | 34                         | 41                               | 44                               |              |              |

Nastavnici razredne nastave (učiteljice i učitelji) više se opredeljuju za integrativni stil upravljanja konfliktima nego nastavnici predmetne nastave u osnovnoj i srednjoj školi. Učitelji i učiteljice se više opredeljuju i za popuštajući stil upravljanja konfliktima, nego nastavnici predmetne nastave. Nema razlike u opredeljivanju za dominaciju kao stil rešavanja konflikata, kao ni u opredeljivanju za izbegavanje kao stil rešavanja konflikata. Osnovnoškolski nastavnici (i u razrednoj, i u predmetnoj nastavi) razlikuju se od srednoškolskih nastavnika samo u tome što se više opredeljuju za izbegavajuća ponašanja u konfliktnim situacijama.

Upoređujući stilove rešavanja konflikata nastavnika tehničkog nastavnog područja koji rade u srednjim školama, a nisu školovani za nastavnička zvanja (diplomirani inženjeri i sl.), sa njihovim kolegama istog obrazovanja koji ne rade u školama, utvrđeno je da se inženjeri u nastavi i inženjeri van nastave u istom stepenu opredeljuju za integrativni, izbegavajući i popuštajući stil rešavanja konflikata, a da postoji razlika samo u stepenu opredeljivanja za dominaciju kao stil rešavanja konflikata za koji se više opredeljuju inženjeri van nastave (Bjekić i Zlatić, 2006).

Poređenje stilova rešavanja konflikata studenata–budućih učitelja koji su na različite načine i u različitom stepenu u svom univerzitetskom obrazovanju imali komunikološke sadržaje (Zlatić i Bjekić, 2010), pokazalo je sledeće: kod studenata koji su pohađali obimnije i intenzivnije programe sa sadržajima iz oblasti komunikologije ili psihologije komunikacije, utvrđen je izraženiji integrativni stil rešavanja konflikata na osnovu njihovih samoprocena (M=31,03 kod studenata sa intenzivnijih programa, a M=29,56 za studente koji nisu obuhvaćeni intenzivnim programima). Inače, za integrativni stil se, prema Rahimovom opisu, opredeljuju osobe koje su visoko zainteresovane i za sebe i za druge, otvorene za razmenu informacija i prihvatanje različitosti, traženje rešenja prihvatljivih za obe strane.

## Skala procene komunikacionog ponašanja u učionici – skala semantičkog diferencijala

Komunikaciona kompetentnost nastavnika je sve vreme vidljiva, manifestovana kategorija. Brojna su nastavnikova ponašanja u kojima se ova kompetentnost prepoznaje. Stoga je jedan od mogućih načina praćenja, merenja i kontrole komunikacione kompetentnosti nastavnika u učionici, i studenata koji se za nastavničku profesiju pripremaju, stalna opservacija manifestovanih ponašanja i procena njihove razvijenosti. Komunikaciona kompetentnost obuhvata veštine verbalne komunikacije, veštine neverbalne komunikacije, tj. vešto korišćenje neverbalnih komunikacionih znakova, interakciju sa učenicima, aktiviranje različitih kanala komunikacije, a što je sve opservabilno.

Primena skale semantičkog diferencijala kao tehnike za procenu komunikacionog ponašanja omogućava sagledavanje ovog ponašanja na bipolarnim dimenzijama, procenu, a time i prepoznavanje smerova unapređivanja komunikacije. Procenjuju se komunikaciona ponašanja nastavnika kontekstualno prateći i procenjujući i komunikaciju učenika. Ova skala je analitička i utiče na povećavanje svesnosti nastavnika o komunikaciji u nastavi.

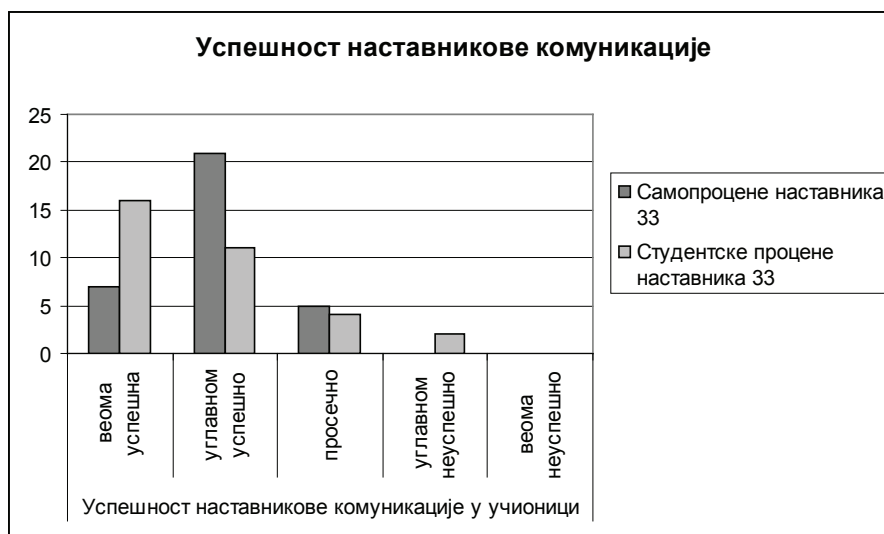
| <b>Vrste i oblici komunikacije</b> |                 |           |                   |
|------------------------------------|-----------------|-----------|-------------------|
| Smer komunikacije                  | jednosmerna     | * * * * * | dvosmerna         |
| Posredovanost                      | indirektna      | * * * * * | direktna          |
| Izvornost                          | primarna        | * * * * * | sekundarna        |
| Korišćenje sredstava               | koriste se      | * * * * * | ne koriste se     |
| Personalizacija                    | personalizovana | * * * * * | depersonalizovana |
| <b>Nastavnikova komunikacija</b>   |                 |           |                   |
| Komunikacioni kontekst             | visok           | * * * * * | nizak             |
| Uputstva                           | eksplicitna     | * * * * * | implicitna        |
| Govorna forma                      | monološka       | * * * * * | dijaloška         |
| Veština slušanja                   | izražena        | * * * * * | odsutna           |
| Glasnost (intenzitet)              | veoma glasno    | * * * * * | veoma tiho        |
| Brzina govora (dinamika)           | brzo            | * * * * * | sporo             |

Slika 1. Deo skale za procenu i samoprocenu komunikacionog ponašanja u učionici

U okviru rada sa studentima – budućim nastavnicima, radi usmeravanja njihovog hospitovanja u školama, kao i za usmeravanje opservacije sopstvenog ponašanja nastavnika koji su uvežbavali komunikacionu kompetentnost na pojedininim seminarima po programima stručnog usavršavanja, oblikovana je skala komunikacione kompetentnosti koja se veoma lako primenjuje i omogućava samoanalizu dobijenih rezultata (Bjekić i sar. 2003; Bjekić i sar. 2005, Zlatić i Bjekić, 2005, slika 1).

Ova skala je primenjena za praćenje i merenje komunikacione kompetentnosti nastavnika na dva načina – kao instrument samoprocene i kao instrument za procenu koju su obavili studenti u toku prakse u školi obučeni da ovu skalu pri-

мене. I nastavnici u školama (samoprocenjivači), i studenti nastavničkog usmerenja koji su posmatrali komunikaciju ovih nastavnika, procenjivali su uspešnost nastavnika u nastavi globalnom merom. Samoprocena nastavnika je najčešće u kategoriji „uglavnom uspešno“, dok su studenti dali nešto više procene (slika 2).



Slika 2. Poređenje samoprocena i procena komunikacione kompetentnosti nastavnika

## Zaključak

Komunikaciona kompetentnost je jedna od bazičnih kompetentnosti ne samo nastavnika, već i drugih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, a posebno nastave. U stalnom nastojanju da se unapređuje, bilo u okviru inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika i stručnjaka za rad u obrazovanju, bilo u okviru stručnog usavršavanja, potrebno je dijagnostikovati postojeći nivo razvoja komunikacione kompetentnosti i postaviti ciljeve osnaživanja. Za dijagnostikovanje, a potom za praćenje napredovanja u razvoju komunikacione kompetentnosti, potrebno je razviti metodologiju praćenja i merenja. Godinama proučavajući komunikacionu kompetentnost, autorke rada su stvorile bazu instrumenata proverenih na našoj populaciji (pored navedenih rezultata primenom ovih instrumenata, rađene su i odgovarajuće analize metrijskih karakteristika). Izabrani su instrumenti: Test socijalne inteligencije, Indeks interpersonalne reaktivnosti, Skala interakcione uključenosti, Inventar socijalnih veština, Rahimov inventar stilova rešavanja konflikata II i Skala semantičkog diferencijala za procenu komunikacionog ponašanja. Svi ovi instrumenti primenljivi su u svakodnevnom radu u školama jer osnažuju uvid zaposlenih u obrazovanju u svoje načine komuniciranja, što može da unapređuje komunikaciono ponašanje. Opisani instrumenti imaju i svoju dijagnostičku funkciju, ali su pre svega u radu posmatrani zbog svoje instruktivne funkcije u usmeravanju ponašanja na osnovu ličnih uvida u sopstveno ponašanje.



## Literatura

- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, 33 (3–4), 499–520. <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf/0048-5705/2000/0048-57050003499B.pdf>
- Bjekić, D. (2005). Elementi poslovne komunikacije u profesionalnom delovanju nastavnika, *Razvijanje komunikacionih kompetencija – zbornik radova*. Jagodina: Pedagoški fakultet, Kragujevac: FILUM, 361–371.
- Bjekić, D. (2007, 2009). *Komunikologija: osnove pedagoškog i poslovnog komuniciranja*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Bjekić, D. (2009). Komunikacioni aspekti e-nastave, u: Danilović, M. (ur). *Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja – zbornik radova*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bjekić, D. (2010). *Metode istraživanja i naučne komunikacije*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Bjekić, D., Bojović, M., Zlatić, L. (2003). Komunikacija u učionici: odgovornosti nastavnika, *Vaspitanje i obrazovanje*, 1/2003: 111–132.
- Bjekić, D. i Zlatić, L. (2006a). Komunikaciona kompetencija nastavnika tehnike, *Zbornik radova sa Konferencije „Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji“*. Čačak: Tehnički fakultet, 471–478, [http://www.tfc.kg.ac.rs/tos/PDF/5\\_3\\_Bjekić.pdf](http://www.tfc.kg.ac.rs/tos/PDF/5_3_Bjekić.pdf)
- Bjekić, D., Zlatić, L. (2006b). Effects of professional activities on the teachers' communication competence development, in: Brejc, M. (ed). *Co-operative Partnerships in Teacher Education*, Ljubljana: National School of Leadership in Education, 163–172, available on <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/163-172.pdf>
- Bjekić, D., Zlatić, L. (2007). Kako nastavnici rešavaju poslovne interpersonalne konflikte. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 10(8), 41–58.
- Bjekić, D., Zlatić, L. (2010). Didaktičko oblikovanje Komunikologije u obrazovanju učitelja, u: Špijunović, K. (ur.). *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – didaktičko-metodički pristup*, tematski konferencijski zbornik. Užice: Učiteljski fakultet, Nitra-Slovačka: Pedagoški fakultet.
- Bjekić, D., Zlatić, L., Arsović, B. (2011). Teacher Education between New Sciences, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 1(LXIII)1, 1–8, <http://jesp.upg-ploiesti.ro/>
- Bjekić, D., Zlatić, L., Bojović, M. (2007). Education of Communication Competent Teachers, WCCES XIII World Congress of Comparative Education Societies (Sarajevo, 3–7. IX 2007), *Book of Abstract*, Sarajevo: Faculty of Philosophy, MES and CES, 56. *Proceedings CD*.
- Bjekić, D., Zlatić, L., Čaprić, G. (2008). Reserach procedure of the pre-service and in-service education of communication competent teachers, in: Hudson, B., Zgaga, P. (eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions, Monograph of Journal of Research in Teacher Education*, Umea: Faculty of Teacher Education – University of Umea, 245–264, [http://www.educ.umu.se/presentation/publikationer/monographs/teacher\\_education\\_policy.html](http://www.educ.umu.se/presentation/publikationer/monographs/teacher_education_policy.html)
- Bjekić, D., Zlatić, L., Zlatković, B., Stojiljković, S. (2008). Interaction Involvement of University Students of Prosocial Professions, (a) XXIX International Congress of Psychology, Berlin, July 20-25, 2008. (b) *International Journal of Psychology*, 43(3/4).
- Bjekić, D., Krneta, R., Milošević, D. (2008). Kompetencije za e-nastavu u sistemu profesionalnih kompetencija nastavnika osnovne škole, *Inovacije u nastavi*, 21(2), 7–20.
- Bjekić, D., Krneta, R., Milošević, D. (2010). Teacher Education from E-Learner to E-Teacher: Master Curriculum, *TOJET – Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 202–212, Available on <http://www.tojet.net/articles/9122.pdf>

- Brković, A., Bjekić, D., Zlatić, L. (1999). Psihološki profil studenata – budućih profesora tehnike i informatike, *Zbornik radova Tehničkog fakulteta 18(1999)12*. Čačak: Tehnički fakultet, 133–140.
- Brković, A., Bjekić, D., Zlatić, L. (2000). Socijalna inteligencija i empatija studenata – budućih učitelja, *Empirijska istraživanja u psihologiji, Knjiga rezimea*. Beograd: Filozofski fakultet, 35.
- Brković, A., Bjekić, D. i Zlatić, L. (2001). Osobine ličnosti studenata budućih učitelja, *Pedagogija*, XXXIX(1), 31–43, <http://scindeks.nb.rs/article.aspx?query=ISSID%26and%262359&page=4&sort=8&stype=0&backurl=%2fissue.aspx%3fissue%3d2359>
- Brković, A., Bjekić, D., Zlatić, L. (2006). Psihološki profil budućih nastavnika, *Zbornik radova sa Konferencije „Tehničko-tehnološko obrazovanje u Srbiji“*. Čačak: Tehnički fakultet, 462–470. [http://www.tfc.kg.ac.rs/tos/PDF/5\\_2\\_Brkovic.pdf](http://www.tfc.kg.ac.rs/tos/PDF/5_2_Brkovic.pdf)
- Brković, A., Petrović-Bjekić, D., Zlatić, L., Radomirović, V., Dabić, M. (1995). Psihološki profil budućih učitelja, (a) I naučni skup „Empirijska istraživanja u psihologiji“, Beograd: Filozofski fakultet, Knjiga rezimea, 10–11. (b) *Psihologija*, XXIX(1), 49–62. <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf/0048-5705/1996/0048-57059601049B.pdf>
- Brković, A., Petrović-Bjekić, D., Radomirović, V., Zlatić, L., Dabić, M. (1997). Psihološki profil učitelja, 44. Stručno-naučni skup psihologa Srbije, Tara, Knjiga rezimea, 18.
- Brković, A., Petrović-Bjekić, D., Zlatić, L., Dabić, M., Radomirović, V. (1997). Psihološki profil učitelja – pregled istraživanja, *Zbornik radova „Društvene promene i obrazovanje učitelja“*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Cegala, D. J., Savage, G. T., Brunner, C. C., Conrad, A. B. (1982). An elaboration of the meaning of interaction involvement: Toward the development of a theoretical concept, *Communication Monographs*, 49, 229–248.
- Krneta, R., Bjekić, D., Milosević, D. (2007). Competencies of e-teaching in the system of teachers' competence, *ETAI 2007*, 18–22. September, Ohrid, Macedonia, [http://www1.etf.ukim.edu.mk/SCM\\_CO21A06/conference/E3-2.pdf](http://www1.etf.ukim.edu.mk/SCM_CO21A06/conference/E3-2.pdf) *Book of Abstract*, 29. *CD Proceedings*, [http://www1.etf.ukim.edu.mk/SCM\\_CO21A06/conference/E3-2.pdf](http://www1.etf.ukim.edu.mk/SCM_CO21A06/conference/E3-2.pdf)
- Petrović-Bjekić, D. (1997). Dinamičke osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi, *Psihologija* XXX (1–2), 93–110. <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf/0048-5705/1997/0048-57059702093P.pdf>
- Pokrajac, A., Kardum, I. (1992). Merenja stilova rešavanja interpersonalnih konflikata u različitim socijalnim interakcijama: adaptacija i validacija skale, *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, Rijeka, 1: 107–113.
- Rahim, M. A. (2001): *Managing Conflict in Organizations*, Westport, Connecticut – London: Quorum Books.
- Rahim, M. A., Buntzman, G. F. (1990). Supervisory power bases, styles of handling conflict with subordinates, and subordinate compliance and satisfaction, *Journal of Psychology*, 123, 195–210.
- Rahim, M. A., Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups, *Journal of Applied Psychology*, 80: 122–132.
- Reardon, K. (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*, Zagreb: Alinea.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of Basic Social Skills, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649–666.
- Riggio, R. E., Carney, D. R. (2003). *Social skills inventory manual*, Menlo Park, CA: Mind Garden.

- Rubin, R.B., Palmgreen, P., Sypher, H. E. (2004). *Communication Research Measures – a sourcebook*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Rubin, R. B., Rubin, A. M., Piele, L. J. (2005). *Communication research: Strategies and Source*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Spitzberg, B., Cupach. W. R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research, Recent Research in Psychology*, Springer-Verlag, Publisher.
- Vangelisti, A. L., Daly, J. A., Friedrich, G. W. (1999). *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*, Mahwah–New Jersey–London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zlatic, L. (2010/2011). *Efekti programa za podsticanje komunikacione kompetencije studenata buducih ucitelja, Doktorska disertacija*, Beograd: Filozofski fakultet.
- Zlatic, L., Bjekic, D. (2003). Procena komunikacionog ponašanja nastavnika, u: *Komunikacija i mediji – zbornik radova*, Jagodina: Učiteljski fakultet, Beograd: IPI, 322–335.
- Zlatic, L., Bjekic, D. (2005). Komunikaciona kompetencija kao interpersonalna kontrola, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 111–125.
- Zlatic, L., Bjekic, D. (2006). Interakciona uključenost studenata tehnike i uspešnost u nastavi komunikologije, *Zbornik radova „Empirijska istraživanja u psihologiji 2006“*, Beograd: Institut za psihologiju, 87–97.
- Zlatic, L., Bjekic, D. (2007a). Nastava komunikacije u obrazovanju nastavnika, *Inovacije u nastavi*, XIX(4), 14–27.
- Zlatic, L., Bjekic, D. (2007b). Istorijski osvrt na teorijske i praktične okvire razvoja komunikacione kompetentnosti nastavnika, u: Špijunović, K. (urednik). *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – istorijski aspekt (tematski zbornik radova)*, Užice: Učiteljski fakultet, 117–134.
- Zlatic, L., Bjekic, D. (2010). Status kategorija komunikacione kompetentnosti u studijskim programima učiteljskih fakulteta i stilovi rešavanja konflikata, *Dani primenjene psihologije, Knjiga rezimea*, Niš: Filozofski fakultet, 77–78.
- Zlatic, L., Bjekic, D., Bojovic, M. (2011). Social Skills and Interaction Involvement of Student-prospective Teachers, 12th European Congress of Psychology, Istanbul, 4–8 July 2011, *Poster Abstracts*, 637. [http://ecp2011.org/assets/Uploads/mailling2/pdf/abstract\\_book/POSTER\\_PRESENTATIONS.pdf](http://ecp2011.org/assets/Uploads/mailling2/pdf/abstract_book/POSTER_PRESENTATIONS.pdf)
- Zlatic, L., Bjekic, D., Petrović, V. (2006). Interakciona uključenost i verbalne sposobnosti buducih ucitelja, U: *Škola i profesija: primenjena psihologija* (117–130). Niš: Filozofski fakultet.
- Weider-Hatfield, D. (1988). Assessing the Rahim Organizational Conflict Inventory – II (ROCI-II), *Management Communication Quarterly*, 1(3), 350–366.
- Whaley, B. B., Samter, W., ed. (2007). *Explaining Communication – Contemporary Theories and Exemplars*, Mahwah–New Jersey–London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher
- Wilson R. S., Sabee, M. C. (2003). Expliciting Communicative Competence As a Theoretical Term in: Greene, J. O. & Burlison, B. R. (eds). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*, London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Dragana Bjekić, Lidija Zlatić

## TEACHERS' COMMUNICATION COMPETENCE MEASURING

*Summary:* Educational process and teaching, as social interactive processes, are realized by the communication dominantly. Then, teachers' and educators' communication competence is very important. Methodology of educators' communication competence monitoring and measuring is developed. General models of monitoring and measuring and some instruments are presented in the paper. The most of instruments are psychological instruments. Using the presented instruments, authors have studied the educators' communication competence twenty years jet. The results are presented, and some instruments are recommended.

*Key words:* communication competence, teachers, students-prospective teachers, psychological instruments

Snežana Stojiljković<sup>3</sup>  
Univerzitet u Nišu,  
Filozofski fakultet, Niš  
Anđelija Stojanović  
Centar za socijalni rad, Leskovac  
Zvonimir Dosković

UDK 159.942:371.12, 371.3

## EMPATIČNOST NASTAVNIKA<sup>4</sup>

*Sažetak:* Različiti modeli nastave saglasni su u tome da je nužna konstituenta nastavnog procesa interakcija i komunikacija učenika i nastavnika, koji su ključni akteri nastavnog procesa. Nastavnik ima brojne i kompleksne profesionalne uloge, koje uspešno može da ostvari samo ako poseduje odgovarajuće sposobnosti, kompetencije i lične osobine. U radu je dat kratak pregled osobina uspešnih nastavnika, a posebna pažnja posvećena je razmatranju uloge emocionalne osetljivosti i empatijske reagibilnosti u vaspitno-obrazovnom kontekstu. Predmet istraživanja predstavlja ispitivanje empatičnosti nastavnika koji rade u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju. Cilj ispitivanja bio je da se utvrdi u kojoj meri su razvijene empatijske sposobnosti nastavnika, i da li postoje razlike u stepenu empatičnosti s obzirom na različito mesto u obrazovno-vaspitanom sistemu. Na uzorku od 120 nastavnika, primenjen je upitnik IRI (Davis, 1980, *Index of Interpersonal Reactivity*), namenjen proceni afektivnih (Empatijska briga, Lična nelagodnost) i kognitivnih (Zauzimanje tuđeg stanovišta, Fantazija) komponenti empatije. Rezultati pokazuju da je empatija najviše razvijena kod nastavnika osnovne škole, u poređenju sa nastavnicima srednjih škola i univerziteta. Saglasno prethodnim nalazima, nastavnice ženskog pola su empatičnije od muškaraca. Nalazi se diskutuju iz ugla osobina ličnosti koje su značajne za uspešno ostvarivanje profesionalnih uloga nastavnika.

*Ključne reči:* profesionalne uloge nastavnika, kognitivne i afektivne komponente empatije, kompetencije nastavnika, osobine ličnosti nastavnika, efikasna nastava

### Teorijski okvir

#### Nastavnik je ključni faktor nastavnog procesa

Poslednjih par decenija u okviru pedagoške psihologije sve više se razvija jedno uže polje proučavanja koje se može odrediti kao *psihologija nastavnika*.

<sup>3</sup> snezana.stojiljkovic@filfak.ni.ac.rs

<sup>4</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga“ br. 179002, koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

Pristup proučavanju nastavnika prvenstveno je motivisan potrebom da se otkriju činioci efikasne nastave, jer je nastavnik jedan od ključnih faktora nastavnog procesa. Nastava je složen proces koji se temelji na interakciji i komunikaciji između nastavnika i učenika, pri čemu se obično nastavnikova aktivnost označava kao poučavanje a učenikova aktivnost kao učenje. Osnovna funkcija nastave je da učenik usvoji određena znanja, veštine i navike, da razvije sposobnosti i da formira određen sistem vrednosti, a nastavnik je taj koji posreduje između nastavnih sadržaja i učenika. Nastavniku se pripisuje različit status u nastavnom procesu, što zavisi od prihvaćenog modela nastave, ali nema dileme oko toga da je nastavnik konstitutivni element obrazovne delatnosti. Jasno je da efekti nastave zavise i od učenika, od njihovih sposobnosti, motivisanosti i drugih personalnih karakteristika, ali nastavnik je taj koji treba da prenese znanja na adekvatan način, da napravi klimu podsticajnu za rad, da motiviše i vodi učenika ka određenim, unapred definisanim ishodima. Nalazi brojnih istraživanja pokazuju da ono što nastavnik čini u učionici ima dvostruko veći uticaj na postignuća učenika u odnosu na uticaj onoga što preduzimaju prosvetne i školske vlasti u vezi sa školskim programima ili ocenjivanjem (Marzano & Marzano, 2003).

U nastojanjima da se bolje prouči delovanje nastavnika i njegov značaj u domenu obrazovanja, uobičajeno je bilo da se govori o dvema njegovim važnim ulogama; obrazovna uloga se odnosi na ona ponašanja nastavnika koja treba da doprinesu tome da učenik stekne određeni kvantum znanja, da formira određene navike i veštine, a vaspitna uloga se odnosi na ponašanja kojima nastavnik doprinosi razvoju ličnosti učenika. Nastavnik je mnogo više nego osoba koja podučava (Harden & Crosby, 2000), on ima brojne, kompleksne i socijalno odgovorne funkcije. Lindgren (Lindgren, 1976) smatra da nastavnikove profesionalne uloge treba razložiti na: 1) nastavne i administrativne uloge (instruktor, model, rukovodilac razredom, službenik, javni radnik itd), 2) psihološki orijentisane uloge (odnosi sa učenicima, kolegama i drugim ljudima, poput socijalnog psihologa i savetnika) i 3) samoizražavajuće uloge (nastavnik kao roditeljska figura, neko ko ima moć da kontroliše i vlada drugima, neko ko traži sigurnost u profesiji itd).

Mnogo razudjeniji pregled i klasifikaciju nastavničkih uloga daju Ivić i saradnice (2001):

- nastavnička uloga u užem smislu (nastavnik kao predavač, kao organizator nastave, partner u pedagoškoj komunikaciji, stručnjak za svoju oblast);
- motivaciona uloga (motivisanje učenika za rad, podsticanje i održavanje interesovanja, nastavnik kao model za profesionalnu orijentaciju);
- uloga procenjivača, evaluatora (ocenjivanje znanja, ponašanja i ličnosti učenika);
- saznavno-dijagnostička uloga;
- uloga regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi;
- uloga partnera u afektivnoj interakciji.

U novijoj stručnoj literaturi prisutno je nastojanje da se brojne profesionalne uloge koje nastavnik ima, obuhvate pojmom upravljanja razredom (*classroom*

*management*). Ovaj koncept povezuje ličnost nastavnika i njegovo profesionalno ponašanje usmereno na ostvarivanje svih njegovih profesionalnih uloga, kao i procese koji se odvijaju u grupi učenika sa kojima radi i efekte – ishode tih procesa. Bru, Stefens i Torshajm (Bru, Stephens & Torsheim, 2002) kao osnovne dimenzije upravljanja razredom izdvajaju: a) pružanje akademske podrške, b) pružanje emocionalne podrške, c) pažljivo i istovremeno posmatranje čitavog razreda, i d) upravljanje konfliktima. Analiza rezultata velikog broja istraživanja koja su se bavila ulogom različitih varijabli na postignuća učenika pokazala je da, među 228 ispitivanih varijabli, upravljanje razredom ima najdirektniji uticaj na učenička postignuća (Wang, Haerted & Wallberg, 1993, prema Marzano & Marzano, 2003).

Klima koju nastavnik stvara u razredu veoma je važan faktor uspešnosti procesa učenja – ona može biti podsticajna, u manjoj ili većoj meri, ali može i da koči učenje. Brojni nalazi upućuju na to da je stil nastavnika u upravljanju razredom od presudnog značaja za kvalitet razredne klime. Najbolje efekte na učenje daje demokratski pedagoški stil nastavnika (u poređenju sa autokratskim i tzv. ravnodušnim stilom) koji doprinosi stvaranju povoljne socijalne klime u razredu (Lewin, Lippitt & White, 1939, 1943; Ryans, 1963; prema: Đorđević i Đorđević, 1988). Autokratski orijentisan nastavnik – koji stalno prigovara učenicima, traži bespogovorno izvršavanje naloga, retko pohvaljuje, smatra da se učenicima ne može verovati – izaziva nenaklonost kod učenika, koji tipično reaguju pokornošću, nezainteresovanošću i nespremnosti za saradnju. S druge strane, demokratski orijentisan nastavnik – koji odluke donosi zajedno sa grupom, pruža pomoć, podstiče učenike na učešće, trudi se da bude objektivan – podstiče spremnost učenika na saradnju i timski rad, preuzimanje odgovornosti za školske obaveze, povećava njihovu motivaciju za učenje i školsko postignuće. Najzad, nezainteresovani nastavnik dovodi do pasivnog odnosa učenika prema školskim obavezama, oni pokazuju nespremnost za saradnju i zajednički rad, a može izazvati i nervozu i iritiranost učenika (Krnjajić, 2007).

Novija istraživanja sprovedena u našoj sredini ukazuju na to da nastavnici koji praktikuju interakcionistički stil upravljanja razredom (blizak demokratskom pedagoškom stilu) stvaraju pozitivnu i podsticajnu socijalnu klimu koja se odražava i na učenička postignuća (Đigić i Stojiljković, 2011a; Đigić i Stojiljković, 2011b); najniže školsko postignuće imaju učenici koje podučavaju nastavnici koji u svom pedagoškom radu praktikuju intervenišući stil upravljanja razredom (sličan autokratskom pedagoškom stilu).

### Ličnost, empatija i profesionalne kompetencije nastavnika

Ostvarivanje složenih profesionalnih uloga nastavnika zahteva određene sposobnosti i kompetencije. Havelka (1998) ističe da stepen u kome će nastavnik realizovati navedene uloge zavisi od sledećih personalnih činilaca: intelektualne sposobnosti, stručnost, motivacija i određene osobine ličnosti. Može se pretpostaviti da dovoljno visoka opšta inteligencija, kao i neke posebne sposobnosti, povećavaju šanse nastavnika da kompleksne uloge kvalitetno realizuje, pri čemu se podrazumeva da je stručno osposobljen. Nacionalni prosvetni savet RS usvojio

je aprila 2011. godine dokument pod nazivom *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, na osnovu koga se može shvatiti koliku odgovornost nosi nastavnički poziv, iako se ponekad stiče utisak da javnost nedovoljno shvata suštinu niti dovoljno uvažava ovu profesiju. Nastavničke kompetencije predstavljaju kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno-vaspitnom radu. Prema ovom dokumentu, nastavnik treba da poseduje sledeće četiri vrste kompetencija: 1) za nastavnu oblast, predmet i metodiku struke, 2) za podučavanje i učenje, 3) za podršku razvoju ličnosti učenika, 4) za komunikaciju i saradnju. Iz navedenog se može zaključiti da ne može svako da bude nastavnik, a još je jasnije da nije nimalo lako postati dobar i uspešan nastavnik.

Na osnovu dosadašnjih saznanja nadalje će biti izdvojene neke personalne karakteristike koje su se pokazale značajnim za obavljanje ove odgovorne profesije (bez namere da se napravi iscrpan pregled), a važne su za predmet našeg istraživanja. Rajans ističe da je uspešan nastavnik onaj „koji postupa tako da podstiče i favorizuje razvoj bazičnih sposobnosti učenika, kao i razvoj razumevanja, radnih navika, poželjnih stavova, vrednosti i uspostavljanje adekvatne personalne prilagođenosti“ (Ryans, 1970: 370, prema Bjekić, 2000). Isti autor kao ključne dimenzije ličnosti nastavnika izdvaja sledeće osobine: a) toplina, razumevanje i okrenutost ka ljudima nasuprot rezervisanosti, egocentričnosti i restriktivnosti; b) odgovornost, poslovnost i sistematičnost nasuprot izbegavanju odgovornosti, nemarnosti i neplanskom ponašanju; c) stimulativno ponašanje, imaginativnost i entuzijizam nasuprot rutini u ponašanju. Hendli (Handley, 1973) naglašava da uspešnog nastavnika odlikuju ekstravertovanost i emocionalna stabilnost, onako kako ih određuje Ajzenkova teorija ličnosti; Hajl (Heil, 1970) nalazi da su uspešniji oni nastavnici koji imaju dobru samokontrolu; brojni nalazi ukazuju na važnost emocionalne topline, vedrine i spokojstva, pouzdanosti, dobrog mentalnog zdravlja, kao i ljubavi prema nastavničkom pozivu (prema: Bjekić, 2000).

S obzirom na to da nastava podrazumeva komunikaciju nastavnika i učenika i da se celokupna vaspitno-obrazovna delatnost odvija u socijalnom kontekstu, komunikaciona kompetentnost je veoma važna odlika nastavnika. Komunikaciona kompetentnost najšire se shvata kao sposobnost osobe da u interakciji izabere pogodno komunikaciono ponašanje koje bi je dovelo do ostvarivanja cilja socijalnog odnosa. Komunikaciono kompetentan nastavnik je fleksibilan i prilagodljiv, upravlja socijalnom situacijom i planira svoje angažovanje, njegova očekivanja su usklađena sa situacijom, spreman je da radi timski, a sve to je omogućeno njegovom visokom empatijom. Komunikaciono kompetentni nastavnici su uspešniji u realizaciji svih segmenata nastavnog procesa: uspešniji oblikuju poruke o sadržajima nastavnog predmeta; iskazane ideje su jasnije, primerenije uzrastu učenika; shvatanje poruka koje primaju od učenika bliže je stvarnom značenju koje iskazuju učenici, veštiji su slušaoci, bolje parafriziraju iskaze učenika; lakše uočavaju smetnje u komunikaciji i razvijaju strategiju i konkretna ponašanja prevazilaženja smetnji (Zlatic, Bjekić i Petrović, 2007: 118).



Morganova (Morgan, 1997) naglašava empatiju nastavnika kao faktor uspeha u različitim aspektima njegovog rada, a posebna pažnja bila je usmerena na povezanost nivoa nastavnikove empatije, postignuća učenika u učenja i socijalne klime koja vlada u razredu. Ustanovljeno je da postoji značajna veza između visoke empatije nastavnika i manjeg broja izostanaka učenika sa njegovih časova, manjeg broja poremećaja ponašanja i boljeg uspeha u školi (Traux i Carkhuff, 1967; Scheurer, 1971; Aspy, 1972, prema Morgan, 1997). Istraživanje dinamičkih osobina ličnosti nastavnika u našoj sredini (Petrović-Bjekić, 1997) govori o tome da uspešnog nastavnika karakteriše više samopoštovanje i doživljava ostvarenja sopstvenih ljudskih potencijala (samoaktualizovanosti).

Značaj empatije nastavnika kao vaspitnog činioca koji pogoduje razvoju ličnosti učenika naglašavaju humanistički orijentisane teorije, škole i pravci koji se interesuju za razvoj selfa i različiti terapijski pristupi. Ističe se da je empatija „suštinski faktor pravilnog razvoja detetovog selfa“; empatijski procesi obezbeđuju nastavniku da se, kroz „vikarijsku introspekciju“ (kako je naziva Kohut, prema Vukosavljević, 1996: 500) stavi u poziciju učenika, i provocirajući kod njega analogna osećanja, nastavnik može da ga bolje razume i u skladu sa tim da vaspitno deluje.

Vencislav Radovanović smatra da je empatijska reagibilnost nastavnika veoma važna pretpostavka ostvarivanja različitih profesionalnih uloga zato što je „empatijska komunikacija često informativno bogatija i verodostojnija od verbalne, ... neophodan je činilac profesionalne i komunikacione opremljenosti nastavnika, značajan je katalizator u procesu ličnog i profesionalnog pružanja pomoći ...“ (Radovanović, 1993: 20). On ukazuje na sledeće aspekte empatijskog reagovanja nastavnika: 1) na učenikova ispoljena osećanja, 2) na ljude i događaje vezane za sredinu u kojoj učenik živi i koji su izvor njegovog emocionalnog doživljavanja, 3) na učenikov obrazac ponašanja, 4) na učenikova ponašanja vezana za sopstveno „Ja“, 5) na učenikova očekivanja u odnosu na sebe i sopstvene rezultate (1993: 21). Bez obzira na važnost empatije u obavljanju nastavničke profesije, suprotno očekivanjima, Radovanović je utvrdio da srednjoškolski nastavnici nisu dovoljno empatijski osetljivi, da nisu empatičniji od visoko obrazovanih administrativnih radnika i da je njihov empatijski stil nezadovoljavajući. Jedan od značajnih nalaza ovog istraživača bio je da su nastavnici više usmereni na sopstvena emocionalna preživljavanja, da su osetljivi i ranjivi, te da su skloni sanjarenju u skladu sa zakonitostima sopstvene unutrašnje realnosti i logike želja, što je posredno ukazivalo na to da nastavni proces ne podstiče razvoj empatijskih potencijala nastavnika. Suštinski je slično značenje nalaza Bjekićeve (2000) na uzorku od 120 nastavnika osnovnih i srednjih škola u Čačku i Užicu. Takođe, jedno skorašnje istraživanje (Anđelković, Stojadinović i Stojiljković, 2009) pokazalo je da empatičnost nastavnika i vaspitača zaposlenih u Zavodu za vaspitanje dece i omladine u Knjaževcu nije dovoljno visoka (sva istraživanja su rađena skalom IRI Marka Dejvisa). Sve ovo je bio razlog da se nastavi sa ispitivanjem stepena i prirode empatičnosti nastavnika i ostalih profesionalaca koji se bave vaspitno-obrazovnim radom i pri tom spadaju u grupu pomažućih profesija, a nadalje će biti predstavljen deo sopstvenih istraživačkih nalaza.

## Metodološki pristup

### Problem i ciljevi istraživanja

Opšti problem istraživanja predstavlja ispitivanje stepena razvijenosti empatijske osetljivosti nastavnika, kao jedne od važnih dispozicija svih pripadnika pomažućih profesija i osoba koje se bave vaspitno-obrazovnim radom.

Razlaganjem osnovnog problema, postavljeni su sledeći uži ciljevi:

- utvrditi stepen razvijenosti kognitivnih i afektivnih aspekata empatičnosti nastavnika,
- utvrditi da li postoje razlike u stepenu empatičnosti nastavnika zaposlenih u institucijama osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja, i s obzirom na stepen formalnog obrazovanja,
- utvrditi da li postoje razlike u stepenu empatičnosti nastavnika s obzirom na pol i godine starosti,
- utvrditi da li postoje razlike u stepenu empatičnosti nastavnika s obzirom na mesto rada (seoska ili gradska sredina), mesto boravka, dužinu radnog staža i dodatnu edukaciju, tj. učestvovanje u edukacionim radionicama.

## Metod

### Uzorak ispitanika

Ispitivanjem je obuhvaćeno 120 nastavnika, 40 zaposlenih u osnovnim školama, 40 u srednjim školama i 40 univerzitetskih saradnika i nastavnika. Ispitivanje je obavljeno u periodu mart–jun 2010. godine, odlaskom u osnovne škole u Leskovcu i u selima Belanovac i Kosančić, od srednjih škola obuhvaćene su hemijsko-tehnološka i medicinska škola u Leskovcu, kao i gimnazije u Lebanu, Leskovcu i Nišu, dok je među fakultetima najviše ispitanika sa Tehnološkog fakulteta u Leskovcu i sa Filozofskog fakulteta u Nišu, a bilo je i nastavnika sa univerziteta u Kragujevcu, Beogradu i Novom Sadu. Ovakav izbor ispitanika uslovlila je namera da se obuhvate nastavnici koji rade u velikim i manjim gradovima, kao i u seoskoj sredini.

Uzorak je prigodnog karaktera, a čini ga 53 muškarca i 67 žena, starosti od 24 do 64 godine (prosečna starost iznosi 42.47 godina). U pogledu stepena formalnog obrazovanja, uzorak se sastoji od 9 osoba sa višom stručnom spremom, 76 sa visokom, 8 sa magistraturom i 27 sa doktoratom. Prema mestu rada, uzorak čini 20 nastavnika koji rade u selu, 20 koji rade u varoši i 80 nastavnika koji rade u gradu, a prema mestu boravka, uzorak čini 11 nastavnika sa sela, 20 iz varoši i 89 iz grada. Iskustvo u edukativnim radionicama ima 88 nastavnika, a prosečan broj pohađanih radionica je 6.53.

### Empatija – teorijsko određenje

Postoje različiti pristupi i shvatanja prirode empatije, ali se autori slažu u tome da je empatija univerzalni fenomen i neophodna komponenta međuljud-

ske interakcije. Emocionalno saznanje druge osobe – čija je osnova u biološkom mehanizmu emocionalne zaraze – uslov je uspostavljanja efikasne komunikacije u međuljudskim odnosima. Produbljenija komunikacija podrazumeva, pored navedenog, tumačenje motiva i predviđanje postupaka drugih osoba. Preuzimanje uloge jeste mehanizam kojim se prevazilazi emocionalna zaraza i dostiže empatijsko razumevanje, kroz korišćenje introspektivne svesnosti o vlastitom mentalnom stanju koje se spontano javilo izazvano mentalnim stanjem drugog (Žegarac, 1997: 308). Tumačeći suštinu empatije, Fenihel naglašava da „empatija uključuje kako poistovećenje sa drugom osobom tako i svest o osećanjima druge osobe nakon poistovećenja s njom; na taj način svest o osećanjima objekta postaje moguća“ (prema: Stojiljković, 2002).

Dok je tridesetih godina XX veka dominiralo shvatanje empatije kao potencijala za emocionalnu prijemčivost, četrdesetih godina dolazi do proširenja pojma koji sada obuhvata sposobnost stavljanja na tuđe mesto, kao kognitivnu komponentu empatije. Bez obzira na to što postoje brojne definicije empatije, osnovna razlika među njima je upravo to da li naglašavaju prvenstveno afektivnu ili kognitivnu komponentu empatije (Stojiljković, 2002). Martin Hofman (2003) smatra da empatija ima i motivacionu komponentu i da je osnovni preduslov prosocijalnog i moralnog ponašanja; ona posreduje između opažanja nečijeg emocionalnog stanja i nepovoljnog položaja i pružanja pomoći osobi u nevolji.

Empatija, dakle, predstavlja sposobnost prepoznavanja emocija i uživljavanja u emocionalno stanje druge osobe, razumevanje njenog položaja na osnovu sposobnosti stavljanja na tuđe mesto, a može uključiti i podsticaj za pružanje potrebne pomoći. Zbog svega navedenog, empatija – kao sposobnost da se shvati situacija druge osobe iz njene perspektive – jeste suštinska komponenta pomažućeg procesa te svoju specifičnu primenu nalazi u nizu pomažućih profesija, tj. profesija koje rade s ljudima u cilju pružanja pomoći (Radovanović, 1991). Ovde, pre svega, spadaju socijalni radnici, zdravstveni radnici, prosvetni radnici i svi oni koji se bave savetodavnim, obrazovnim i vaspitnim radom.

### Instrument istraživanja

Ispitanicima je zadat upitnik o socidemografskim i kontrolnim varijablama, a zatim upitnik za merenje empatičnosti.

*Indeks interersonalne reaktivnosti* (Interpersonal Reactivity Index, IRI, Davis, 1983) namenjen je merenju empatijske osetljivosti individue. U osnovi ovog upitnika je „organizacioni model empatije“ Marka Dejvisa (Davis, 1980), koji empatiju shvata kao organizaciju više konstrukata vezanih za odgovore na doživljaje i emocionalna stanja drugih ljudi. Empatija je multidimenzionalni fenomen koji ima četiri međusobno povezane komponente, od kojih su dve kognitivne prirode (zauzimanje perspektive druge osobe i identifikacija sa imaginarnim likovima), a druge dve komponente su emocionalne prirode (odnose se na empatijsku brižnost i ličnu uznemirenost i nelagodnost kao odgovor na opaženo nepovoljno stanje drugih ljudi).

IRI sadrži 28 stavki Likertovog tipa, ispitanik procenjuje stepen slaganja sa tvrdnjama na petostepenoj skali (od 1 = uopšte me ne opisuje, do 5 = potpuno me verno opisuje). Korišćen je u brojnim istraživanjima, a postoje i podaci iz naše sredine o prihvatljivoj pouzdanosti instrumenta. Daje mogućnost korišćenja ukupnog skora empatijske reagibilnosti, kao i subskorova koji govore o stepenu izraženosti svake od komponenti empatije. Svaka od 4 subskala sadrži po 7 stavki, teorijski raspon skorova iznosi od 7 do 35, a za skalu u celini raspon skorova je 28 do 140.

*Zauzimanje tuđeg stanovišta* (Perspective taking/PT). Odnosi se na sposobnost spontanog prihvatanja psihološke tačke gledišta druge osobe u svakodnevnom životu, s tim što Dejvis smatra da je mehanizam preuzimanja tuđeg stanovišta prvenstveno kognitivne prirode. Primer: „Pre nego što donesem konačan sud, obično se potrudim da razmotrim stanovišta svih onih koji se ne slažu u nekoj raspri“.

*Fantazija* (Fantasy – F). Predstavlja spremnost za imaginaciju, zamišljanje sebe u različitim fiktivnim situacijama, sklonost ka uživljavanju u stanja i postupke zamišljenih likova i osoba, i sklonost ka sanjarenju uopšte. Primer: „Kad gledam neki film ili pozorišni komad, obično imam utisak da sam, gledajući ga, i sam bio neki od prikazanih likova“.

*Empatijska brižnost* (Empathic concern – EC). Odnosi se na dispoziciju da se oseti simpatija i da se saoseća sa drugima u nevolji, spontana briga za nesreću i teškoće drugih ljudi. Primer: „Kad vidim da nekoga iskorišćavaju, osetim potrebu da ga zaštitim“.

*Lična nelagodnost* (Personal distress – PD). Predstavlja sklonost osobe da doživi nelagodnost kao odgovor na patnju, neprijatnost i neprilike drugih; ponekad se označava kao dispozicija za „emocionalnu zarazu“. Odnosi se na osećanja osobe usmerena na sopstveno Ja, izazvana opažanjem izraza tuđeg negativnog emocionalnog doživljavanja. Primer: „Kad vidim nekoga ko je u nevolji i preko mu je potrebna pomoć, obično se 'presečem' i 'parališem““.

Upitnik IRI u celini (28 stavki) ima prihvatljivu pouzdanost na našem uzorku ispitanika, Alfa koeficijent interne konzistentnosti iznosi 0.78, ali jedina subskala koja ima prihvatljivu pouzdanost je PD, Alfa=0.71, dok pouzdanost subskala PT, F i EC iznosi 0.51, 0.58 i 0.42. Dejvis je, međutim, izvestio o zadovoljavajućoj pouzdanosti svih subskala – koeficijenti pouzdanosti su: 0.75 (muški pol) i 0.78 (ženski pol) za PT, 0.78 kod muškaraca i 0.75 kod žena za FS, 0.72 kod muškaraca a kod žena 0.70 za EC, 0.78 kod oba pola za PD (Davis, 1980).

## Rezultati ispitivanja empatičnosti nastavnika

Prikaz rezultata odnosi se na podatke o stepenu izraženosti empatičnosti ispitanika, razlike u empatiji s obzirom na vrstu vaspitno-obrazovne ustanove u kojoj nastavnici rade, kao i na razlike u empatičnosti s obzirom na pol, starost, mesto rada i boravka, dužinu radnog staža i dodatnu edukaciju ispitanika.

## Izraženost empatičnosti

Podaci o stepenu izraženosti dispozicije za empatiju ispitanih nastavnika dati su u tabeli 1. Najizraženiji aspekt empatičnosti predstavlja sposobnost zauzimanja tuđeg stanovišta, zatim slede lična nelagodnost pa fantazija i, na kraju, empatijska brižnost. Postavlja se pitanje da li je ovaj stepen empatičnosti zadovoljavajući i da li omogućava obavljanje profesionalnih uloga koje nastavnik ima. U pokušaju da odgovorimo na ovo pitanje osvrnućemo se na rezultate nekih novijih istraživanja iz naše sredine, s obzirom na to da ne postoji jasan odgovor koliko treba da su razvijene empatijske sposobnosti osoba koje se bave vaspitno-obrazovnom delatnošću.

Tabela 1. Stepen izraženosti empatije kod ispitanih nastavnika

| Empatija                         | N   | Min   | Max    | AS    | SD    |
|----------------------------------|-----|-------|--------|-------|-------|
| IRI total (Ukupna empatija)      | 120 | 54.00 | 124.00 | 89.67 | 11.82 |
| PT (Zauzimanje tuđeg stanovišta) | 120 | 16.00 | 35.00  | 25.06 | 3.62  |
| FS (Fantazija)                   | 120 | 9.00  | 32.00  | 21.61 | 4.24  |
| EC (Empatijska brižnost)         | 120 | 13.00 | 32.00  | 19.96 | 3.66  |
| PD (Lična nelagodnost)           | 120 | 11.00 | 35.00  | 23.03 | 4.67  |

U istraživanju Dragane Bjekić (2000), kojim je obuhvaćeno 120 nastavnika osnovnih i srednjih škola, dobijene su nešto više vrednosti na skoro svim subskalama empatije (IRI total=98.92, PT=25.18, FS=25.50, EC=27.47, PD=20.77), a slične vrednosti dobio je i Vencislav Radovanović (1993). Njihov zaključak je bio da osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici nemaju dovoljno razvijenu empatiju koja bi bila usklađena sa zahtevima i ciljevima nastavnog procesa. Na osnovu toga što nastavnici nisu postigli više skorove na subskalama empatije od administrativnih radnika, Radovanović je ocenio da „nastavni proces ne podstiče razvoj empatije kod nastavnika“, a nepovoljnim je smatrao i to što je bila izrazitija orijentacija ka sopstvenim emocijama nego ka potrebama drugih. Bjekićeva ističe da rezultati istraživanja „ukazuju na snažne socijalizirajuće uticaje nastave kao profesije na nastavnike, ... koja ne afirmiše samoaktualizaciju i prosocijalno usmerenu empatiju, već vodi ka empatijskom stilu nastavnika okrenutom ka sebi, ... i preovladavanju afektivnih elemenata i nerealističkog smera empatijskih reakcija“ (Bjekić, 2000: 511).

S obzirom na slične, čak nešto niže, rezultate u ovom istraživanju, kao i da je teorijski maksimum IRI skale 140, može se oceniti da ispitani nastavnici imaju srednje razvijenu empatiju (u proseku su birali neutralnu varijantu, tj. srednji stepen slaganja sa svakom od 28 stavki). Ipak, ovaj rezultat je daleko bolji od nalaza Anđelkovićeve i sar., iz 2009 (ukupna empatija 60 nastavnika i vaspitača iznosila je svega 67.73). S druge strane, važno je pomenuti da Žegarac (1997) ocenjuje da je „empatičnost socijalnih radnika sasvim zadovoljavajuća i u skladu sa prirodom njihovih profesionalnih zadataka“, a koristeći IRI skalu ona je našla da je ukupna empatičnost ispitanika 94.12 (za subskale iznosi redom 26.62, 23.30, 26.35, 17.83).

Vidimo da je nađena ukupna empatičnost socijalnih radnika (N=60) nešto viša u poređenju sa empatijom nastavnika iz našeg uzorka, ali je važnije to što je struktura ovog skora prilično različita – znatno je veća empatijska brižnost, nešto su više fantazija i zauzimanje tuđeg stanovišta, a znatno manje je prisutna lična nelagodnost.

Rezultati istraživanja Stojilković, Đigić i Zlatković (2012), koje je sprovedeno na uzorku od 120 nastavnika osnovne i srednje škole, sa ciljem da se ispita u kojoj meri je ispunjavanje određenih profesionalnih uloga povezano sa empatijom nastavnika, ukazuju na srednje visoku empatiju, s tim što je korišćena mera empatije definisana, pre svega, kao kognitivna sposobnost stavljanja na tuđe mesto. Dobijeni koeficijent empatičnosti (*empathy quotient*) iznosi 68.84, na četvorostepenoj skali od 22 stavke, gde je raspon skorova 22 do 88 (skala EQ-short, Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Uporednim pregledom navedenih nalaza može se zaključiti da rezultati našeg istraživanja takođe govore o srednje razvijenoj empatičnosti ispitanih nastavnika. Sama po sebi, visina dobijenog prosečnog skora nije dovoljno informativna, te je važnije obratiti pažnju na izraženost pojedinih komponenti empatije. Kao što se vidi iz tabele 1, nastavnici imaju dovoljno razvijenu sposobnost zauzimanja tuđeg stanovišta (PT=25.06), u stanju su da se užive u svet stvarnih ili imaginarnih likova, što je vrlo važno za obavljanje njihovih profesionalnih zadataka, ali struktura afektivne strane empatije nije tako povoljna: izraženija je podložnost emocionalnoj zarazi, tj. sklonost reagovanju ličnom nelagodnošću na nepovoljno emocionalno stanje drugih osoba (PD=23.03) nego sklonost da se u takvim okolnostima javi osećanje empatijske brižnosti (EC=19.96), koje može biti i podsticaj pružanju pomoći onima kojima je potrebna, kao što je smatrao Hofman.

### Razlike u empatičnosti s obzirom na instituciju i mesto rada nastavnika

Podaci o razlikama u stepenu empatičnosti nastavnika zaposlenih u osnovnoj školi, srednjoj školi i na fakultetu prikazani su u tabeli 2, koja predstavlja prikaz rezultata Post hoc testa za utvrđivanje statističke značajnosti razlika aritmetičkih sredina između ova tri poduzorka. Dobijeni rezultati pokazuju da su nastavnici zaposleni u osnovnoj školi empatičniji u odnosu na nastavnike zaposlene u srednjoj školi i na fakultetu. Ovo važi za empatiju u celini, a detaljniji uvid u podatke govori da se razlike ispoljavaju, pre svega, na aspektu zauzimanje stanovišta drugih osoba PT i na empatijskoj brižnosti EC, delimično na aspektu PD, a razlike nisu nađene u pogledu empatijske fantazije.

Tabela 2. Razlike u stepenu empatičnosti nastavnika s obzirom na instituciju u kojoj rade (Post hoc test)

| Empatija                             | Radno mesto   | AS           | Radno mesto   | AS    | p           |
|--------------------------------------|---------------|--------------|---------------|-------|-------------|
| IRI total<br>Ukupna empatija         | osnovna škola | <b>95.16</b> | srednja škola | 88.24 | <b>.007</b> |
|                                      | osnovna škola | <b>95.16</b> | fakultet      | 85.56 | <b>.000</b> |
|                                      | srednja škola | <b>88.24</b> | fakultet      | 85.56 | .287        |
| PT<br>Zauzimanje tuđeg<br>stanovišta | osnovna škola | <b>26.56</b> | srednja škola | 24.66 | <b>.016</b> |
|                                      | osnovna škola | <b>26.56</b> | fakultet      | 23.96 | <b>.001</b> |
|                                      | srednja škola | <b>24.66</b> | fakultet      | 23.96 | .369        |
| FS<br>Fantazija                      | osnovna škola | 22.44        | srednja škola | 21.29 | .228        |
|                                      | osnovna škola | 22.44        | fakultet      | 21.06 | .150        |
|                                      | srednja škola | 21.29        | fakultet      | 21.06 | .813        |
| EC<br>Empatijska brižnost            | osnovna škola | <b>21.53</b> | srednja škola | 19.84 | <b>.034</b> |
|                                      | osnovna škola | <b>21.53</b> | fakultet      | 18.49 | <b>.000</b> |
|                                      | srednja škola | <b>19.84</b> | fakultet      | 18.49 | .086        |
| PD<br>Lična nelagodnost              | osnovna škola | <b>24.63</b> | srednja škola | 22.43 | .034        |
|                                      | osnovna škola | <b>24.63</b> | fakultet      | 22.03 | <b>.012</b> |
|                                      | srednja škola | <b>22.43</b> | fakultet      | 22.03 | .697        |

Ako se posmatra samo stepen formalnog obrazovanja nastavnika, razlika na aspektu PD se gubi, a ostaju razlike na aspektima PT i EC, što je saglasno prethodnom nalazu: manje su izraženi ovi aspekti empatije kod ispitanika sa magistraturom i doktoratom nauka, odnosno, postoji trend opadanja empatije sa porastom formalnog obrazovanja nastavnika.

Nastavnici razredne nastave pokazuju najveću spremnost da se stave na mesto drugih i sagledaju stvari sa tuđeg stanovišta, što je veoma važno za komunikaciju i nastavni proces u osnovnoj školi. Ovaj nalaz se može pozitivno vrednovati jer ukazuje da osobe koje podučavaju i vaspitavaju najmlađe pokazuju najveću sposobnost da se stave na mesto svojih učenika i pokušavaju da razumeju stvari iz njihove perspektive.

Postoje statistički značajne razlike u izraženosti obe afektivne komponente empatije, i to u korist osnovnoškolskih nastavnika. Ovo pokazuje da nastavnici zaposleni u osnovnom obrazovanju pokazuju veću sposobnost saosećanja sa drugima koji imaju teškoće i da se spontano javlja empatijska briga za nemoćne i slabije, i to važi mnogo više za njih nego za nastavnike zaposlene u srednjem i visokom obrazovanju. Izgleda, nažalost, da je brižnost ponekad povezana i sa većom ličnom nelagodnošću, koja u nekim slučajevima može da deluje parališujuće, što bi značilo da onemogućava učitelja da učini konkretnu akciju u pravcu prevazilaženja opaženih problema i patnje dece ili drugih osoba iz neposrednog školskog okruženja (viši skor na PD). Žegarac (1997) iznosi nalaz sličnog osnovnog značenja, proučavajući empatijski stil socijalnih radnika, kao predstavnika pomažućih profesija. Bez obzira na to što prisustvo lične nelagodnosti (17.83) i njegova negativna povezanost sa socijalnošću, samokontrolom i tolerantnošću ukazuje na smanjenu socijalnu preduzimljivost u nekim situacijama, autorka ocenjuje da „socijalni radnici Beograda odgovaraju većini zahteva u pogledu empatijskog po-

našanja koji se pred njih profesionalnim normama postavljaju“ (1997: 319). Ipak, treba uzeti u obzir da je sklonost emocionalnoj zarazi i javljanju lične nelagodnosti u većoj meri izražena kod ispitanih nastavnika što verovatno umanjuje njihovu socijalnu agilnost. Moguće je pretpostaviti da je ovo realna životna situacija jer je nekada veoma teško da se nešto preduzme, ma koliko nastavnik bio svestan toga da je pomoć potrebna, na primer, učenicima ili njihovim roditeljima. Ovaj nalaz je verovatno izraz nemoći nastavnika da prevaziđu neke nepovoljne okolnosti s kojima se susreću gotovo svakodnevno, s obzirom na dugotrajnu krizu vrednosti, pad životnog standarda i veliko društveno raslojavanje.

Shodno ciljevima istraživanja, provereno je da li postoje **razlike u empatijskoj osetljivosti nastavnika koji rade u seoskoj ili gradskoj sredini**. Poređenjem rezultata ukupne empatije nastavnika zaposlenih u školama na selu, u varošici ili u gradu (IRI total=91.09, 86.69, 90.04) ustanovljeno je da razlika nema. Statistički značajna bila je samo razlika na jednom aspektu empatičnosti: nastavnici zaposleni u varošici manje su skloni zauzimanju tuđeg stanovišta nego oni iz gradskih i seoskih škola (23.39 prema 25.24,  $p=.040$ ; 23.39 prema 26.04,  $p=.020$ ). Kad se uzme u obzir mesto boravka nastavnika, takođe nema razlika, osim što je nađeno da su nastavnici sa sela skloniji da reaguju empatijskom brigom u odnosu na nastavnice koji žive u gradu (22.26 prema 19.66,  $p=.027$ ). Kako je, međutim, pouzdanost pomenutih subskala niska na našem uzorku ispitanih, ovi nalazi se neće razmatrati.

### Razlike u empatičnosti s obzirom na pol i starost nastavnika

Podaci o razlikama u empatičnosti nastavnika muškog i ženskog pola dati su u tabeli 3, koja prikazuje t-test za ispitivanje statističke značajnosti razlika između prosečne empatičnosti ispitanih muškaraca i žena.

Tabela 3. Razlike u stepenu empatičnosti s obzirom na pol ispitanih nastavnika

| Empatija                            | Pol    | AS           | SD    | t      | df  | Sig.        |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |
|-------------------------------------|--------|--------------|-------|--------|-----|-------------|--------------------------------|-------|--------------|-------|--------|-----|-------------|--------|--------------|-------|--------------------------------|-------|--------------|-------|--------|-----|-------------|--------|--------------|-------|--------------------------------|-------|--------------|-------|--------|-----|-------------|--------|--------------|-------|--------------------------------|-------|--------------|-------|--------|-----|
| PT<br>(Zauzimanje tuđeg stanovišta) | muški  | <b>24.25</b> | 3.21  | -2,925 | 118 | <b>.028</b> |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |
|                                     | ženski | <b>25.72</b> | 3.82  |        |     |             | FS<br>(Fantazija)              | muški | <b>20.44</b> | 4.24  | -2,220 | 118 | <b>.008</b> | ženski | <b>22.52</b> | 4.05  | EC<br>(Empatijska brižnost)    | muški | <b>20.23</b> | 2.91  | -2,718 | 118 | .480        | ženski | <b>19.75</b> | 4.18  | PD<br>(Lična nelagodnost)      | muški | <b>21.27</b> | 4.36  | ,709   | 118 | <b>.000</b> | ženski | <b>24.41</b> | 4.48  | IRI total<br>(Ukupna empatija) | muški | <b>86.23</b> | 10.41 | -3,829 | 118 |
| FS<br>(Fantazija)                   | muški  | <b>20.44</b> | 4.24  | -2,220 | 118 | <b>.008</b> |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |
|                                     | ženski | <b>22.52</b> | 4.05  |        |     |             | EC<br>(Empatijska brižnost)    | muški | <b>20.23</b> | 2.91  | -2,718 | 118 | .480        | ženski | <b>19.75</b> | 4.18  | PD<br>(Lična nelagodnost)      | muški | <b>21.27</b> | 4.36  | ,709   | 118 | <b>.000</b> | ženski | <b>24.41</b> | 4.48  | IRI total<br>(Ukupna empatija) | muški | <b>86.23</b> | 10.41 | -3,829 | 118 | <b>.004</b> | ženski | <b>92.38</b> | 12.23 |                                |       |              |       |        |     |
| EC<br>(Empatijska brižnost)         | muški  | <b>20.23</b> | 2.91  | -2,718 | 118 | .480        |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |
|                                     | ženski | <b>19.75</b> | 4.18  |        |     |             | PD<br>(Lična nelagodnost)      | muški | <b>21.27</b> | 4.36  | ,709   | 118 | <b>.000</b> | ženski | <b>24.41</b> | 4.48  | IRI total<br>(Ukupna empatija) | muški | <b>86.23</b> | 10.41 | -3,829 | 118 | <b>.004</b> | ženski | <b>92.38</b> | 12.23 |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |
| PD<br>(Lična nelagodnost)           | muški  | <b>21.27</b> | 4.36  | ,709   | 118 | <b>.000</b> |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |
|                                     | ženski | <b>24.41</b> | 4.48  |        |     |             | IRI total<br>(Ukupna empatija) | muški | <b>86.23</b> | 10.41 | -3,829 | 118 | <b>.004</b> | ženski | <b>92.38</b> | 12.23 |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |
| IRI total<br>(Ukupna empatija)      | muški  | <b>86.23</b> | 10.41 | -3,829 | 118 | <b>.004</b> |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |
|                                     | ženski | <b>92.38</b> | 12.23 |        |     |             |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |             |        |              |       |                                |       |              |       |        |     |

Rezultati pokazuju da nastavnice imaju razvijenije empatijske sposobnosti nego nastavnici: ukupni IRI skor iznosi 92.38 prema 86.23 ( $p=.004$ ). Kod njih je



izraženije zauzimanje tuđeg stanovišta, fantazija i lična nelagodnost, dok na empatijskoj brižnosti nema statistički značajnih razlika po polu ispitanika (što treba uzeti s rezervom zbog niske pouzdanosti subskala).

Dejvis je prilikom izrade instrumenta IRI, kao i u kasnijim istraživanjima, našao da postoje razlike između žena i muškaraca na svim subskalama empatije (Davis, 1980; 1983). Podaci iz literature pokazuju da su žene empatičnije od muškaraca (Anđelković i sar., 2009; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Hoffman, 2003; Karniol et al., 1998; Mehrabian i Epstein, 1972; Mestre, 2009; Radovanović, 1993; Stojiljković, 1997; 1998). Hofman razlike među polovima u empatiji objašnjava većom opštom sklonošću nervnog sistema žena ka emocionalnom pobuđivanju, dok ih, na primer, Lenon i Ajzenberg (Lennon & Eisenberg, 1987) dovode u vezu sa socijalizacijom, polnom ulogom, statusom i očekivanjima koja se propisuju svakom od polova. Ima istraživača koji su naglašavali da nije toliko bitan sam pol koliko polna uloga (Karniol et al., 1998). Naše je mišljenje da je veća empatičnost osoba ženskog pola rezultat interakcije bioloških predispozicija i socijalizacijskih faktora.

Poznato je da se empatija razvija tokom života. Hofman je opisao četiri faze u razvoju, počev od rođenja do mladosti, ukazujući na vaspitne postupke kojim roditelji i vaspitači mogu podstaći razvoj empatičnosti i prosocijalne orijentacije (Stojiljković, 1998; 2002). Kod odraslih subjekata nema povezanosti godina starosti i empatičnosti, a to pokazuju i rezultati našeg istraživanja: ne postoje razlike u stepenu empatičnosti osoba različite starosti.

### Razlike u empatičnosti s obzirom na dodatnu edukaciju nastavnika

U literaturi postoje podaci o tome da je moguće podsticati razvoj sposobnosti stavljanja na mesto drugih, što je jedan od suštinskih aspekata empatije i preduslov moralnog razvoja, a tome je posebnu pažnju posvetio Lorens Kolberg razvijajući programe moralnog vaspitanja (prema: Stojiljković, 1998). On je takođe naglašavao da je razvoj moralnog rasuđivanja rezultat stalne interakcije sa sredinom, pri čemu je važno iskustvo o međuljudskim odnosima koje dete i kasnije odrasla osoba stiču u kontaktima sa socijalnim okruženjem. Poznato je da je jedan od značajnih preduslova moralnog razvoja život u „pravednoj zajednici“ i da je Kolberg napravio projekat „pravedne škole“ koju karakteriše uzajamno poštovanje i saradnja (Miočinović, 2004: 99–112). Stoga se može pretpostaviti da je radno iskustvo u školi, iskustvo profesionalnog razvoja i usavršavanja važno u razvoju određenih socijalnih veština i empatijskih potencijala.

Ispitano je da li se nastavnici različite dužine radnog staža (do 10 godina, 11–19, 20–40 godina) razlikuju u pogledu empatičnosti i nisu nađene statistički značajne razlike. Ovaj nalaz je saglasan zaključku Radovanovića (1993) da sam nastavni proces ne podstiče razvoj empatije kod nastavnika.

Zatim je provereno da li neka vrsta dodatne edukacije kroz programe stručnog usavršavanja nastavnika (Učionice dobre volje, Nenasilno rešavanje konfli-

kata, Komunikacija, Asertivni trening, i sl.) može imati takvu ulogu. Podaci o razlikama u empatičnosti nastavnika koji su pohađali neku edukaciju i nastavnika koji nikada nisu bili na edukacionim radionicama, prikazani su u tabeli 4. Rezultati govore da nastavnici koji su prošli neki vid dodatnog usavršavanja pokazuju veću sposobnost stavljanja na mesto drugih osoba (25.49 prema 23.91,  $p=.025$ ) i veću spremnost da se užive u intimni svet stvarnih ili imaginarnih likova (22.34 prema 19.55,  $p=.001$ ); razlika nije bilo u pogledu afektivnih komponenti empatije. Ukupno gledano, u odnosu na nastavnike bez iskustva stečenog u okviru stručnog usavršavanja, nastavnici koji su prošli neki vid dodatne edukacije pokazuju veće empatijske sposobnosti, naravno, zahvaljujući razlikama na kognitivnim komponentama empatije (IRI total iznosi 90.83 prema 86.47,  $p=.045$ ).

Tabela 4. Razlike u stepenu empatičnosti s obzirom na dodatnu edukaciju nastavnika

| Empatičnost                      | Edukacija | AS           | SD    | t      | df  | Sig.        |                                  |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |       |      |        |     |      |    |       |      |                        |    |       |      |       |     |
|----------------------------------|-----------|--------------|-------|--------|-----|-------------|----------------------------------|----|--------------|------|--------|-----|-------------|----|--------------|------|--------------------------|----|--------------|------|--------|-----|-------------|----|--------------|------|--------------------------|----|-------|------|--------|-----|------|----|-------|------|------------------------|----|-------|------|-------|-----|
| IRI total (Ukupna empatija)      | Da        | <b>90.83</b> | 12.39 | 1,804  | 118 | <b>.045</b> |                                  |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |       |      |        |     |      |    |       |      |                        |    |       |      |       |     |
|                                  | Ne        | <b>86.47</b> | 9.54  |        |     |             | PT (Zauzimanje tuđeg stanovišta) | Da | <b>25.49</b> | 3.67 | 2,168  | 118 | <b>.025</b> | Ne | <b>23.91</b> | 3.25 | FS (Fantazija)           | Da | <b>22.34</b> | 4.17 | 3,309  | 118 | <b>.001</b> | Ne | <b>19.55</b> | 3.81 | EC (Empatijska brižnost) | Da | 19.61 | 3.71 | -1,776 | 118 | .069 | Ne | 20.94 | 3.41 | PD (Lična nelagodnost) | Da | 23.36 | 4.62 | 1,363 | 118 |
| PT (Zauzimanje tuđeg stanovišta) | Da        | <b>25.49</b> | 3.67  | 2,168  | 118 | <b>.025</b> |                                  |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |       |      |        |     |      |    |       |      |                        |    |       |      |       |     |
|                                  | Ne        | <b>23.91</b> | 3.25  |        |     |             | FS (Fantazija)                   | Da | <b>22.34</b> | 4.17 | 3,309  | 118 | <b>.001</b> | Ne | <b>19.55</b> | 3.81 | EC (Empatijska brižnost) | Da | 19.61        | 3.71 | -1,776 | 118 | .069        | Ne | 20.94        | 3.41 | PD (Lična nelagodnost)   | Da | 23.36 | 4.62 | 1,363  | 118 | .187 | Ne | 22.05 | 4.81 |                        |    |       |      |       |     |
| FS (Fantazija)                   | Da        | <b>22.34</b> | 4.17  | 3,309  | 118 | <b>.001</b> |                                  |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |       |      |        |     |      |    |       |      |                        |    |       |      |       |     |
|                                  | Ne        | <b>19.55</b> | 3.81  |        |     |             | EC (Empatijska brižnost)         | Da | 19.61        | 3.71 | -1,776 | 118 | .069        | Ne | 20.94        | 3.41 | PD (Lična nelagodnost)   | Da | 23.36        | 4.62 | 1,363  | 118 | .187        | Ne | 22.05        | 4.81 |                          |    |       |      |        |     |      |    |       |      |                        |    |       |      |       |     |
| EC (Empatijska brižnost)         | Da        | 19.61        | 3.71  | -1,776 | 118 | .069        |                                  |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |       |      |        |     |      |    |       |      |                        |    |       |      |       |     |
|                                  | Ne        | 20.94        | 3.41  |        |     |             | PD (Lična nelagodnost)           | Da | 23.36        | 4.62 | 1,363  | 118 | .187        | Ne | 22.05        | 4.81 |                          |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |       |      |        |     |      |    |       |      |                        |    |       |      |       |     |
| PD (Lična nelagodnost)           | Da        | 23.36        | 4.62  | 1,363  | 118 | .187        |                                  |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |       |      |        |     |      |    |       |      |                        |    |       |      |       |     |
|                                  | Ne        | 22.05        | 4.81  |        |     |             |                                  |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |              |      |        |     |             |    |              |      |                          |    |       |      |        |     |      |    |       |      |                        |    |       |      |       |     |

Na ovaj način, pokazano je da osobe koje učestvuju u nekoj edukativnoj grupnoj aktivnosti radioničarskog tipa mogu izgraditi bolje razumevanje za druge, i to posredstvom razvoja sposobnosti da prepoznaju tuđe stanoviše, da se užive u položaj drugih (realnih ili imaginarnih) osoba, te da tako iskažu veću zainteresovanost za eventualne brige i probleme drugih ljudi. Iako su nastavnici sa iskustvom u edukacionim radionicama empatičniji od onih koji ga nisu imali, nisu nađene razlike u odnosu na to da li su pohađali manje ili više (od 5) različitih edukacija. Ovaj nalaz može značiti da je najvažnije da nastavnik bude motivisan da počne da se dodatno usavršava, kao da je prekretnica sama ta odluka da se nešto učini za sopstveni profesionalni razvoj.

## Zaključak i implikacije nalaza

Istraživanje je pokazalo da ispitani nastavnici imaju srednje razvijene empatijske sposobnosti, što je saglasno nalazima većeg broja istraživanja sprovedenih u našoj sredini. Njihova sposobnost zauzimanja tuđeg stanovišta je dovoljno razvijena, što je važan preduslov uspešnog ostvarivanja brojnih profesionalnih uloga koje nastavnik ima. Empatijska fantazija, kao spremnost pojedinca da se uživi i razume položaj drugih osoba je na prihvatljivom nivou, i ne bi valjalo da

je u većoj meri izražena, s obzirom na to da ova komponenta empatije ukazuje i na okrenutost sebi i sopstvenom svetu unutrašnjih doživljavanja. Drugim rečima, prevelika sklonost fantaziji i sanjarenju uopšte mogla bi ometati adaptivno ponašanje nastavnika u realnom životu, pogotovu zbog toga što je reč o profesiji koja nosi veliku socijalnu odgovornost (koju, nažalost, svi ne prepoznaju niti dovoljno uvažavaju).

Struktura afektivne strane empatije ispitanih nastavnika nije povoljna niti je dovoljno usklađena sa zahtevima ovog poziva: izraženija je podložnost emocionalnoj zarazi, tj. sklonost reagovanju ličnom nelagodnošću na nepovoljno emocionalno stanje drugih osoba nego sklonost da se u takvim okolnostima javi osećanje empatijske brižnosti. Ukoliko teškoće i patnja drugih izazivaju kod nastavnika veliku ličnu nelagodnost, to može umanjiti njihovu socijalnu preduzimljivost; umesto da pruže adekvatnu ili preko potrebnu pomoć učenicima i drugima iz okruženja kod nekih će se pre javiti potreba da pobegnu iz nepovoljne situacije. S druge strane, treba uzeti u obzir i da su realne životne okolnosti često takve da nastavnik nije u stanju da nešto preduzme, ma koliko to želeo. Opšti pad standarda i kriza koja se odražava na najšire slojeve stanovništva takvih je razmera da su mnogo puta nastavnici nemoćni pred teškoćama, i onda kad su motivisani da se uključe u rešavanje problema.

Saglasno očekivanju, utvrđeno je da postoje razlike u stepenu empatičnosti nastavnika zaposlenih u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju. Osnovnoškolski nastavnici su empatijski osetljiviji nego nastavnici koji rade u srednjim školama i na fakultetima. Nastavnici razredne nastave pokazuju veću spremnost da se stave na mesto drugih i sagledaju stvari sa tuđeg stanovišta, što je veoma važno za komunikaciju i nastavni proces u osnovnoj školi. Treba istaći da je ovo vrlo pozitivan nalaz jer pokazuje da osobe koje podučavaju i vaspitavaju najmlađe imaju najveću sposobnost da se stave na mesto svojih učenika i da razumeju stvari iz njihove perspektive. Uz to, oni pokazuju najveću empatijsku brižnost, čime mogu doprineti osećanju sigurnosti kod mlađih učenika i tako obezbediti povoljnu klimu za učenje i podršku razvoju ličnosti. Ovo posebno dobija na značaju u vreme kada je inkluzivno obrazovanje počelo da se praktikuje u našem obrazovnom sistemu.

Dobijeni rezultati ukazuju na to da samo nastavno iskustvo ne dovodi do povećanja empatijske kompetentnosti nastavnika, ali dodatno usavršavanje stečeno kroz neke forme edukacije i radioničarski rad može dovesti do poboljšanja empatijskih kapaciteta osobe. Nije važan broj edukacija kroz koje je nastavnik prošao, već pre odluka da se počne sa profesionalnim usavršavanjem. Ovo posredno govori u prilog „vaspitljivosti“ empatijskih sposobnosti, a može se pretpostaviti da bi ciljane edukacije dovele do još boljih rezultata. Izgleda da je lakše delovati na kognitivne nego na afektivne komponente empatije, ali je važno da se dodatnom edukacijom nastavnika postigne bolja ravnoteža između prosocijalno orijentisanih aspekata empatije i onih aspekata koji su prvenstveno okrenuti razumevanju sopstvenih emocionalnih sadržaja.

Na kraju, treba uzeti u obzir da su rezultati dobijeni na prigodnom uzorku ispitanika, primenom instrumenta čije subskele nisu pokazale zadovoljavajuću pouzdanost. Svakako bi trebalo nastaviti proučavanje uloge empatičnosti u ostvarivanju složenih profesionalnih zahteva koji se postavljaju pred nastavnike i druge predstavnike pomažućih profesija. Postoji prostor za razvoj specifičnih empatijskih veština kojima se može unaprediti komunikaciona kompetentnost nastavnika, a time se posredno podstiče i razvoj nastavnikovih kompetencija za podučavanje, naročito za podršku razvoju ličnosti učenika.

## Literatura

- Anđelković, V., Stojadinović, N., Stojiljković, S. (2009). Empatičnost nastavnika mladih sa poremećajima ponašanja. U: *Obrazovanje i razvoj* (zbornik radova), Niš: Filozofski fakultet, 175–197.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163–175.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, god. 33, 3–4, 499–520.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' perception of class management and reports of their own misbehavior, *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No 4, 287–307.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for the multidimensional approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.
- Đigić, G., Stojiljković, S. (2011a). Classroom management styles, classroom climate and school achievement, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828.
- Đigić, G. i Stojiljković, S. (2011b). Efekti različitih stilova upravljanja razredom na školska postignuća učenika. U: *Nastava i učenje: stanje i problemi* (337–350), Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Đorđević, B. i Đorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Handly G. D. (1973). *Personality, learning and teaching*, London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Harden, R. M. & Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher, *Medical Teacher*, 22(4): 334–347.
- Havelka, N. (1998). Uloga nastavnika i uloga učenika. U: *Naša osnovna škola budućnosti* (99–163). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hoffman, M. L. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.
- Karniol, R., Gabay, R., Ochion, Y. & Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence. *Sex Roles: A Journal of Research*. [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m2294/is\\_n1-2\\_v39/ai\\_21136460](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_n1-2_v39/ai_21136460).
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.

- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds), *Empathy and its development* (195–217). New York: Cambridge University Press.
- Lindgren H. C. (1976). *Educational psychology in the classroom*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management, *Educational leadership*, 9, 6–13.
- Mehrabian, A. & N. Epstein (1972). A measure of emotional empathy, *Journal of Personality*, 40, 4, 525–543.
- Mestre, M. V et al. (2009). *Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence*. Retrieved August 13, 2010 from the World Wide Web: <http://revistas.ucm.es/psi/11387416/articulos/SJOP0909120076A.PDF>
- Miočinović, Lj. (2004). *Moralni razvoj i moralno vaspitanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Morgan, S. R. (1977). Personality variables as predictors of empathy, *Behavioral Disorders*, Vol. 2, No. 2, 89–94.
- Morgan, S. R. (1997). Model empatijskog procesa nastavnika namenjen nastavnicima dece sa emocionalnim poremećajima. *Psihologija u svetu*, 1, 58–64.
- Petrović-Bjekić D. (1997). Dinamičke osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi, *Psihologija*, God. 30, 1–2, 93–110.
- Radovanović, V. (1991). Empatija kao veština i podsticajni činilac profesija koje pružaju pomoć. U: *Pravci razvoja teorije i prakse obrazovanja odraslih* (159–171). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Radovanović, V. (1993). Empatičnost srednjoškolskih nastavnika. *Psihologija*, God. 26, 1–2, 11–50.
- Ryans, D. G. (1970). *Characteristics of teachers*. Washington D.C.: American Council on Education.
- Stojiljković, S. (1997). Osetljivost za druge i altruističko ponašanje. U: *Vaspitanje i altruizam* (197–209), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojiljković, S. (1998). *Ličnost i moral*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojiljković, S. (2002). Empatija kao osnova moralnosti. *Godišnjak Studijske grupe za psihologiju*, God. I, br. 1, 15–33.
- Stojiljković, S., Stojanović, A., Dosković, Z. (2011). Moral reasoning and empathy in Serbian teachers. Oral presentation submitted on 2<sup>nd</sup> International Conference on Education and Educational Psychology ICEEPSY 2011, Istanbul, Turkey, *Abstracts*, p. 133–134.
- Stojiljković, S., Djigić, G., Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. 3rd International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012), Istanbul, Turkey.
- Vukosavljević, T. (1996). Pojam empatije u Self psihologiji Hajnca Kohuta. *Psihologija*, God. 29, 4, 499–508.
- Zlatic, L., Bjekić, D. i Petrović, V. (2007). Interakciona uključenost i verbalne sposobnosti budućih učitelja (117–130). U: *Škola i profesija: primenjena psihologija*, Niš: Filozofski fakultet.
- Žegarac, N. (1997). Empatijski stil u jednoj pomažućoj profesiji. U: *Vaspitanje i altruizam* (308–319), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Snežana Stojiljković  
Anđelija Stojanović  
Zvonimir Dasković

## TEACHERS' EMPATHY

*Summary:* Different approaches to teaching are agree on that the essential constituents of the teaching process is the interaction and communication between students and teachers, who are key actors in the teaching process. The teacher has numerous and complex professional roles, which can be successfully achieved only if he has the appropriate skills, competencies and personal properties. The paper gives a brief overview of characteristics of successful teachers, and special attention has been paid to the role of emotional sensitivity and empathic reability in the educational context. The subject of this study was to examine the empathy of teachers in primary, secondary and higher education. The aim of research was to determine the extent to which teachers developed empathic abilities, and whether there are differences in the degree of empathy with respect to different places in the educational system. The questionnaire IRI (Davis, 1980, *Index of Interpersonal Reactivity*), which measure affective (empathic concern, personal distress) and cognitive (Taking another's perspective, Fantasy) components of empathy, was given to the sample of 120 teachers. The results show that primary school teachers have the most highly empathic sensitivity in comparison with teachers of secondary and university education. In accordance with previous findings, females have higher empathy than men. The findings are discussed from the perspective of personality traits that are important for the successful achievement of the professional roles of teachers.

*Key words:* teachers' professional roles, cognitive and affective components of empathy, teachers' competencies, personality traits of teachers, effective teaching

## EMPATIČNOST ZDRAVSTVENIH I PROSVETNIH RADNIKA

*Sažetak:* Osnova efikasne prakse i dobre komunikacije u pomažućim profesijama, kakve su profesija lekara i prosvetnih radnika, jeste emocionalno sadoživljavanje s drugim. Osnovni cilj našeg istraživanja bio je da se utvrdi stepen izraženosti empatije kod pripadnika dve pomažuće profesije – zdravstvenih i prosvetnih radnika. Uslovno-nezavisne varijable istraživanja bile su: vrsta zanimanja, pol, godine radnog staža, starost i nivo obrazovanja, dok je uslovno-zavisna varijabla bila empatičnost. Osnovna pretpostavka bila je da postoji statistički značajna razlika u nivou empatičnosti zdravstvenih i prosvetnih radnika. Za procenu empatičnosti korišćena je *Cambridge Behaviour Scale*. Uzorak su činili prosvetni i zdravstveni radnici opštine Pirot (N= 116). Rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u stepenu izraženosti empatije kod prosvetnih i zdravstvenih radnika. Istraživanje je pokazalo da su osobe ženskog pola empatičnije od muškaraca, a najviši nivo empatičnosti imaju ispitanici čiji je radni staž od 16 do 30 godina. Zdravstveni i prosvetni radnici tokom svog školovanja stiču profesionalne kompetencije, ali personalnim i interpersonalnim profesionalnim kompetencijama ovladavaju tek kad otpočnu svoju profesionalnu karijeru. Smatramo da je važno još tokom perioda detinjstva, a naročito tokom školovanja za pomagačke profesije, raditi na „emocionalnom vaspitanju“, što je preduslov za uspešno bavljenje pomagačkim profesijama, ali i preduslov očuvanja mentalnog zdravlja.

*Ključne reči:* empatija, zdravstveni radnici, prosvetni radnici, emocionalno vaspitanje

### Uvod

Poslednjih decenija obnovljen naglasak na psihosocijalnom aspektu razvoja ličnosti i bio-psiho-socijalni model mentalnog zdravlja doveo je do većeg interesovanja za ličnost, stavove i afektivne odlike, te i za empatiju psihoterapeuta i drugih profesionalaca koji se bave mentalnim zdravljem i obrazovanjem dece i odraslih. Preduslov efikasne prakse i dobre komunikacije u pomažućim profesijama – kakve su profesija lekara, psihologa, socijalnih i prosvetnih radnika, jeste emocionalno saznanje druge osobe, čija je osnova u mehanizmu emocionalne zaraze. Svaka komunikacija koja nije krajnje površna uključuje tumačenje motiva

<sup>5</sup> djordjevic\_lj@open.telekom.rs

i predviđanje postupaka druge osobe, čime se usmerava sopstveno ponašanje u toj komunikaciji. Ono što doprinosi prevazilaženju primitivnog biološkog mehanizma emocionalne zaraze i omogućava da se u komunikaciji dostigne empatijsko razumevanje jeste preuzimanje uloga (Žegarac, 1997).

Empatija je „termin nastao u estetici... po analogiji koristi se u psihologiji, gde ukazuje na saživljavanje posmatrača sa psihičkim svetom druge osobe, što ne podrazumeva i uživljavanje i proživljavanje istih stanja, odnosno – simpatiju. U psihoanalizi se koristi u istom značenju kao i u opštoj psihologiji: kao sazajna, intelektualna projekcija u strukturu i procese druge ličnosti, zadržavajući realan uvid u stanje stvari“ (Krstić, 1996: 177).

Empatija podrazumeva znanje o tome šta neko oseća i sposobnost da se to jasno saopšti toj osobi. Pored toga, empatija uključuje sposobnost da se osete i reflektuju i neizražena osećanja druge osobe, čime se širi njena samosvest (Morgan, 1997). Kada je reč o osobama koje rade sa decom, u literaturi se pominje „empatijski tretman“, kao prethodnica modifikacije njihovog ponašanja (Asbury, 2001). A kada je u pitanju zdravstveno osoblje i komunikacija sa pacijentom, empatijski stav se karakteriše poštovanjem, zainteresovanošću za njegove probleme, strpljenjem i poverenjem u proces građenja odnosa i prevazilaženje teškoća (Škundrić i sar, 2006, prema: Janković, 2010).

U ovom radu želimo da ispitamo stepen empatičnosti osoba u pomažućim profesijama – zdravstvenih i prosvetnih radnika, imajući u vidu da je otvorenost za sopstvena iskustva i iskustva drugih ljudi, uz altruističku motivaciju, osnova za uspešno bavljenje pomagačkim profesijama.

## Teorijski okvir problema

„Empatija je suštinski deo normalnog socijalnog funkcionisanja – omogućava nam da budemo u skladu sa nečijim osećanjima ili mišljenjem, omogućava nam da razumemo namere drugih, predvidimo njihovo ponašanje i uživimo se u njihove emocije. Ukratko, empatija omogućava efektivnu interakciju u socijalnom svetu. Takođe je i 'lepak' socijalnog sveta, podstiče nas da pomažemo drugima i sprečava da druge povređujemo“ (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004: 163).

Istraživanja u oblasti empatije tradicionalno upadaju u jednu od dveju zamki – jedan broj teoretičara definiše empatiju u oblasti afekata, dok druga orijentacija naglašava kognitivni aspekt empatije. Savremeni autori (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Hofman, 2003, Stojiljković, 2009) se slažu da su oba pristupa značajna, s tim što je veoma teško razdvojiti afektivno i kognitivno kada govorimo o empatiji.

Afektivni pristup definiše empatiju kao posmatračev afektivni odgovor na afektivna stanja drugog. Bejtsen sagledava empatiju kao osećanje brige, saosećanja i nežnosti prema drugima, koje doživljavamo kada smo svedoci patnje neke druge osobe (Batson, 1981, prema Stojiljković, 2009). Shvatanje empatije kao pre-



težno afektivnog procesa ima koren u Lipsovom poimanju empatije kao sklonosti posmatrača da se stopi sa predmetom, koji estetski ocenjuje i prati shvatanja psihologa i psihoanalitičara prve polovine dvadesetog veka.

Teorije koje neguju kognitivni pristup ističu da je empatija uključena u razumevanje osećanja drugih (Kohler, 1929). Ove teorije takođe govore o kognitivnim procesima kao što je preuzimanje uloga, preuzimanje perspektive (Mead, 1934) ili decentriranje (Piaget, 1932). „Empatija se shvata prvenstveno kao sposobnost da se razumeju i protumače emocionalne reakcije drugih u skladu sa kontekstom, a pri tom postoji jasna razlika između Ja i Druge osobe“ (Stojiljković, 2009: 69). Tokom 40-ih i 50-ih godina prošlog veka za empatiju se koristio termin *socijalna inteligencija* (Chapin, 1942; Dymond, 1950; Kerr & Sperrov, 1954). Novija terminologija koristi pojam *teorija uma* ili *učitavanje uma*. Suštinski, akcenat je na našoj sopstvenoj perspektivi, pripisivanju mentalnog stanja ili stava drugoj osobi i zaključivanju o njenom mentalnom stanju (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). „U novije vreme u razvojnoj psihologiji se pominje i razlikovanje 'kognitivnog preuzimanja uloge' – što ukazuje na sposobnost razumevanja kognitivnog stanja druge osobe (njenih misli, opažanja, namera) od 'afektivnog preuzimanja uloge' – čime se određuje sposobnost raspoznavanja i tumačenja afektivnih reakcija druge osobe“ (Stojiljković, 2009: 70). Kognitivni pristup shvatanju empatije prisutan je u teorijskom konceptu Baron-Koena (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) – u tzv. Empatičnost–Sistematičnost teoriji. Empatičnost i sistematičnost su, kao kognitivni stilovi, po Baron-Koenu, dve odvojene dimenzije ličnosti. Empatičnost se definiše kao orijentacija na prepoznavanje tuđih emocija i misli i adekvatan odgovor na emocije drugih, a sistematičnost kao orijentacija na analizu promenljivih u sistemu i izvođenje osnovnih pravila koja regulišu ponašanje sistema, odnosno orijentacija na analizu ili konstrukciju sistematskih veza u nesocijalnom domenu. Obe dimenzije imaju niz varijacija, ali, u proseku, kod žena dominira Empatičnost, kao i kod homoseksulanih muškaraca, a kod muškaraca – Sistematičnost, kao i kod studenata prirodnih nauka, naučnika, matematičara, inženjera ([www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)). U svojim ispitivanjima Baron-Koen koristi upitnike koji mere Količnik empatičnosti (EQ) i Količnik sistematičnosti (SQ) ([www.highbeam.com](http://www.highbeam.com)). Baron-Koen pretenduje da dimenzije Empatičnost – Sistematičnost predstavi kao opšte crte ličnosti koje predstavljaju suštinsku razliku među polovima i poziva se na povezanost sa „Big Five“ faktorima ličnosti – i to na povezanost empatičnosti sa dimenzijom saradljivost (prijatnost) koja uključuje poverenje, altruizam, „blagu narav“, kao i povezanost empatije sa ekstraverzijom – druželjubivošću i toplinom, dok je sistematičnost povezana sa otvorenošću za ideje i vrednosti – kao intelektualna radoznalost i spremnost da se preispitaju vrednosti.

Psihologija ličnosti razmatra ulogu empatije u moralnom razvoju i altruističkom ponašanju. Hofman u svojoj teoriji razvoja altruističke motivacije donekle zastupa interakcionističko gledište. On smatra da je dispozicija za empatijsko reagovanje na tuđu nevolju univerzalna ljudska karakteristika, mada je moguće da se posebni oblici koje empatija poprima tokom razvoja uče. Empatija je prven-

stveno afektivna reakcija, ali ima i kognitivnu i konativnu komponentu (Hofman, prema Stojiljković, 2009). Hofman smatra da je empatija višestruko determinisana i objašnjava pet načina izazivanja empatije. Tri neverbalna mehanizma (motorna mimikrija i odgovarajući fdbek, klasično uslovljavanje, i direktna asocijacija signala) predstavljaju pasivnu, nesvesnu reakciju, zasnovanu na površnim znacima i signalima, pa stoga zahtevaju najplići nivo kognitivne obrade informacija (Hofman, 2003). Dva naprednija kognitivna mehanizma su posredno asociranje i preuzimanje uloga, oni mogu biti podvrgnuti voljnoj kontroli i koriste semantičku obradu informacija i omogućavaju empatiju i sa osobama koje nisu fizički prisutne.

Iako je, po Hofmanu, većina empatijskih doživljaja nevoljna i spontana, empatija se može uvežbavati, i to bi trebalo da bude strategija kako roditelja, tako i terapeuta. „Da bi se razvili prosocijalni motivi koji su dovoljno jaki da navode osobu da se u situacijama međusobno suprotstavljenih potreba moralno ponaša, potreban je aktivan napor roditelja da decu nauče da razmišljaju o potrebama drugih ljudi... najbolja indukcija je ona koja odgovara postojećem kognitivnom razvoju deteta i koja predstavlja roditeljski pritisak umerenog intenziteta, da bi dete moglo da obrati pažnju na posledice svog ponašanja po žrtvu, a ne po sebe“ (Hofman, 2003: 267).

Većina autora smatra da je multidimenzionalni pristup proučavanju empatijskog reagovanja najadekvatniji i najperspektivniji, a on empatijsko reagovanje posmatra istovremeno i kao emocionalnu i kao intelektualnu vrstu ponašanja. (Hofman, 2003; Kuburić, 1997; Stojiljković, 1997).

## Metodologija istraživanja

### Problem i cilj istraživanja

Istraživanje se bavi empatijom kod pripadnika pomažućih profesija. Cilj istraživanja je da se utvrdi stepen izraženosti empatije kod zdravstvenih i prosvetnih radnika i da proveriti da li postoje razlike u stepenu izraženosti empatije kod predstavnika ovih dveju profesija.

### Varijable

Uslovno nezavisne varijable u ovom istraživanju su: vrsta zanimanja, pol, godine radnog staža, starost i nivo obrazovanja, dok status uslovno zavisne varijable ima empatija.

### Hipoteze

Istraživanje polazi od osnovne hipoteze da postoji statistički značajna razlika u nivou empatičnosti kod pripadnika različitih pomagačkih profesija, odnosno da zdravstveni radnici poseduju viši stepen empatičnosti u odnosu na prosvetne radnike.

Takođe, postavljene su sledeće specifične hipoteze:

1. Postoji razlika u izraženosti empatije s obzirom na pol – žene imaju viši stepen empatičnosti u odnosu na muškarce.
2. Postoji razlika u izraženosti empatije kod ispitanika sa različitom dužinom radnog staža – osobe sa kraćim radnim stažom imaju izraženiji stepen empatičnosti u odnosu na one sa dužim radnim stažom.
3. Postoji razlika u izraženosti empatije kod ispitanika različitih starosnih grupa – mlađe osobe poseduju izraženiji stepen empatičnosti u odnosu na starije.
4. Postoji razlika u izraženosti empatije kod ispitanika različitog nivoa obrazovanja – osobe sa višim obrazovanjem imaju izraženiji stepen empatičnosti u odnosu na ispitanike sa visokim obrazovanjem i specijaliste (magistre i doktore nauka).

### Instrumenti

*Cambridge Behaviour Scale* (prevod sa engleskog: Snežana Stojiljković i Milica Nešić) sadrži 40 ajtema i zasnovana je na samoprocenivanju ispitanika, sa četvorostepenom skalom za odgovore koja meri stepen slaganja sa određenim stavkama („slažem se u velikoj meri“, „slažem se u manjoj meri“, „ne slažem se u manjoj meri“, „ne slažem se u velikoj meri“). Stavke su formulisane tako da polovina ajtema izražava empatičnost, a ostatak neempatichnost. Maksimalni skor na ovom instrumentu je 80, pri čemu viši skor ukazuje na viši nivo empatičnosti ispitanika. Baron-Koen iznosi podatak o test-retest relijabilnosti ovog testa koja iznosi 0,97, što bi spadalo u vrlo visoku pouzdanost (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

Ispitanicima su postavljena i pitanja koja sadrže podatke vezane za uslovno nezavisne varijable (zanimanje – zdravstveni / prosvetni radnik, pol, starost, radni staž).

### Uzorak ispitanika

Uzorak su činili prosvetni radnici OŠ „Sveti Sava“, OŠ „Vuk Karadžić“, OŠ „8. septembar“, Srednje stručne škole, Gimnazije i Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Pirotu, i lekari i zdravstveno osoblje (tehničari, laboranti, fizioterapeuti) Zdravstvenog centra Piroto. Početni uzorak činilo je 137 ispitanika, od kojih je sakupljeno 116 validnih upitnika.

## Rezultati istraživanja

### Analiza pouzdanosti primenjenog instrumenta i diskriminativnosti ajtema

Pouzdanost *Cambridge Behavior Scale* smo analizirali metodom interne konzistentnosti preko Kronbahovog Alfa koeficijenta. Na uzorku od 116 ispitanika, za

ovu skalu koja sadrži 40 ajtema dobijen je Alfa koeficijent 0,843. S obzirom na to da je arbitrarna granica pouzdanosti Alfa=0,80, *Cambridge Behavior Scale* je iznad arbitrarne granice i smramo da, za jedan test ličnosti, ima visoku pouzdanost.

### Stepen izraženosti empatije kod zdravstvenih i prosvetnih radnika

Pošlo se od osnovne hipoteze da postoji statistički značajna razlika u nivou empatičnosti kod pripadnika različitih pomagačkih profesija, tj. da zdravstveni radnici poseduju viši stepen empatičnosti u odnosu na prosvetne radnike. Rezultati koji pokazuju stepen izraženosti empatije i razlike između predstavnika ovih dveju profesija u ispitanom uzorku prikazani su u tabeli 1.

Tabela 1. Razlike između zdravstvenih i prosvetnih radnika u stepenu izraženosti empatije

| Zanimanje           | Min. | Max. | AS    | SD     | T     | Sig.  |
|---------------------|------|------|-------|--------|-------|-------|
| Zdravstveni radnici | 10   | 70   | 49,42 | 10,119 | 0,542 | 0,589 |
| Prosvetni radnici   | 31   | 69   | 48,33 | 11,403 |       |       |

Kao što se iz prikazanih rezultata vidi, u ispitanom uzorku ne postoji statistički značajna razlika u stepenu izraženosti empatije zdravstvenih i prosvetnih radnika

### Polne razlike u stepenu izraženosti empatije

Na osnovu nalaza brojnih istraživanja, postavljena je hipoteza da postoji razlika u izraženosti empatije s obzirom na pol, odnosno da žene imaju viši stepen empatičnosti u odnosu na muškarce. Rezultati analize razlika u stepenu empatičnosti između muškaraca i žena u ispitanom uzorku, prikazani u tabeli 2, potvrđuju ovu pretpostavku.

Tabela 2. Razlike u stepenu izraženosti empatije između muškaraca i žena

| Pol      | Min. | Maks. | AS    | SD     | T      | Sig.  |
|----------|------|-------|-------|--------|--------|-------|
| Muškarci | 10   | 68    | 45,29 | 10,353 | -3,674 | 0,000 |
| Žene     | 22   | 70    | 52,32 | 10,182 |        |       |

### Stepen empatičnosti s obzirom na dužinu radnog staža

Pošlo se od pretpostavke da postoji razlika u izraženosti empatije kod ispitanika sa različitom dužinom radnog staža, odnosno da osobe sa kraćim radnim stažom imaju izraženiji stepen empatičnosti u odnosu na one sa dužim radnim stažom. Analizom varijanse ispitane su razlike između tri kategorije ispitanika: sa stažom od 0 do 15 godina, zatim sa stažom od 16 do 30 godina, i onih sa radnim stažom preko 30 godina. F-test (4,076) pokazuje da između kategorija ispitanika sa različitom dužinom radnog staža postoje statistički značajne razlike (statistička značajnost na nivou 0,020). Rezultati su prikazani u tabeli 3 i tabeli 4.

Tabela 3. Izraženost empatije s obzirom na dužinu radnog staža

| Stož                   | AS           | SD           | Varijansa     |
|------------------------|--------------|--------------|---------------|
| 0 do 15 godina         | 48.00        | 11.877       | 141.065       |
| <b>16 do 30 godina</b> | <b>52.91</b> | <b>8.200</b> | <b>67.234</b> |
| više od 30 godina      | 44.83        | 8.873        | 78.735        |
| Total                  | 48.96        | 10.760       | 115.779       |

Tabela 4. Značajnost razlika u stepenu izraženosti empatičnosti s obzirom na dužinu radnog staža ispitanika

| Stož               | Stož              | Razlika AS | Sig.  |
|--------------------|-------------------|------------|-------|
| Od 16 do 30 godina | 0 do 15 godina    | 4,912      | 0,030 |
|                    | više od 30 godina | 8,078      | 0,009 |

Hipoteza je delimično potvrđena. Naime, najviši stepen empatičnosti u našem uzorku imaju ispitanici čiji je radni staž od 16 do 30 godina. Njihov stepen empatičnosti značajno je viši u odnosu na ispitanike sa dužim radnim stažom (preko 30 godina), ali i u odnosu na one čiji je radni staž u opsegu od 0 do 15 godina.

#### Razlike u izraženosti empatije s obzirom na starost ispitanika

Očekivanje da postoji razlika u izraženosti empatije kod ispitanika različitih starosnih grupa, tj. da mlađe osobe poseduju izraženiji stepen empatičnosti u odnosu na starije, nije potvrđeno ( $F=1,413$ , Sig. 0,243). Naime, između starosnih grupa u okviru ispitanog uzorka nema statistički značajnih razlika u stepenu empatičnosti.

#### Stepen empatičnosti s obzirom na nivo obrazovanja

Ni očekivanje da postoji razlika u izraženosti empatije kod ispitanika različitog nivoa obrazovanja, odnosno da osobe sa višim obrazovanjem imaju izraženiji stepen empatičnosti u odnosu na ispitanike sa visokim obrazovanjem i specijaliste, magistre i doktore nauka, nije potvrđeno ( $F=0,255$ , Sig. 0,775).

### Diskusija rezultata

Naša polazna teza bila je da medicinsko osoblje poseduje viši nivo empatičnosti u odnosu na prosvetne radnike. Sama priroda zdravstvenog poziva upućuje na veću izloženost ljudskoj patnji, te i na potrebu, shodno Hofmanovoj teoriji, da se smanji empatijska neprijatnost i otkloni nevolja osobe sa kojom empatišemo. Neosporno je da empatičnost predstavlja bitnu komponentu ostvarivanja profesionalne uloge u pomagačkim profesijama, posebno u zdravstvenoj struci, ali pitanje je: u kojoj meri?

Osnovni nalaz našeg rada govori o tome da su ispitanici u našem uzorku – i zdravstveni i prosvetni radnici, empatični – aritmetička sredina nivoa empa-

tičnosti za ceo uzorak je 48,84, za zdravstvene radnike aritmetička sredina nivoa izraženosti empatije je 49,42, a za prosvetne radnike 48,33, te možemo govoriti o afektivnoj osetljivosti obe podgrupe ispitanika. Naravno, može se postaviti pitanje jesu li naši ispitanici davali socijalno poželjne odgovore, što je veoma teško izbeći u ovakvoj vrsti istraživanja. Naše istraživanje pokazuje da ne postoje statistički značajne razlike između zdravstvenih i prosvetnih radnika u stepenu izraženosti empatije –  $T=0,542$ ,  $Sig=0,589$ . Postavlja se pitanje zašto zdravstveni radnici u našem uzorku nemaju viši stepen izraženosti empatije?

Smatramo da je posao zdravstvenih radnika stresniji u odnosu na poziv prosvetnog radnika, te se češće dešava da budu izloženi riziku od preteranog unošenja u problem pacijenata i „uosećavanja“ sa njima. „Preterana empatija može posmatrača da pomeri iz doživljaja empatije u doživljaj sopstvene uznemirenosti, potpuno prebacujući njegovu pažnju sa žrtve na sebe... terapeuti imaju težak zadatak balansiranja između objektivnosti sa empatijom“ (Hofman, 2003: 188). Sindrom izgaranja na poslu posebno je prisutan u ovoj pomagačkoj profesiji, odatle i mogućnost da se zdravstveni radnici „brane“ od preteranog „uosećavanja“, čuvaju svoje mentalno zdravlje, stvarajući emocionalnu distancu u odnosu na stresogeno okruženje u kome rade. Lekari pacijentima pristupaju „hladne glave“ i trude se da ih emocije ne preplave i time ih onemogućе da adekvatno i efikasno ukažu pomoć. Odgovornost posla kojim se bave često ih primorava na racionalne, efikasne i efektivne odluke i ne ostavlja im vremena, ni mesta, za potpuno afektivno uživanje. Još jedan moment treba istaći – preterana empatičnost mogla bi da ugrozi njihovu profesionalnost, ali i autoritet – emocionalna distanca štiti i njihov profesionalni autoritet.

„Probuđena empatijska neprijatnost ne mora uvek da dovede i do prosocijalnog ponašanja, čak ni do želje da se učestvuje u prosocijalnim delima... brojni faktori utiču na to hoće li empatija u nekoj situaciji biti probuđena... u situacijama u kojima empatijska neprijatnost prevazilazi individualnu 'optimalnu' granicu tolerancije bola i neprijatnosti, briga se pre usmerava na sebe samoga, nego na osobu u nevolji“ (Stojiljković, 2009: 76). Takođe, i ličnosne individualne razlike (umanjivanje značaja problema, kognitivni uvid, bez afektivnog uživanja), kao i karakteristike situacija (kada je npr. više osoba odgovorno), utiču na nivo izražavanja empatičnosti. Sve ovo treba imati u vidu kada razmatramo pojavu i stepen izraženosti empatičnosti zdravstvenih radnika.

Očigledno je da ispitanici iz našeg uzorka uspešno uspostavljaju ravnotežu između zahteva profesije, sa jedne strane, i emocionalnog naboja koji prati njihov poziv, sa druge strane. Smatramo da su ovo neki od razloga zašto zdravstveni radnici u našem uzorku ne pokazuju značajno viši nivo empatičnosti u odnosu na prosvetne radnike.

Prosvetni radnici iz našeg uzorka su empatični – aritmetička sredina stepena izraženosti empatičnosti u našem uzorku je 48,33 – nešto je niža, ali ne i statistički značajna, u odnosu na zdravstvene radnike. Empatija je bitna komponenta vaspitno-obrazovnog procesa. Rodžers smatra da nastavnik treba da bude „kao

osoba onakav kakav jeste i da je otvoreno svestan svojih stavova... da oseća prihvatanje svojih pravih osećanja. Na taj način on postaje prava osoba u odnosima sa svojim učenicima... onaj nastavnik koji može toplo da prihvata, koji pruža bezuslovnu naklonost i koji može da se uživi u osećanja... taj nastavnik će mnogo učiniti da uspostavi uslove za učenje" (Rodžers, 1985: 221). Uspešni, prijateljski interpersonalni odnosi predstavljaju jedan od važnih činilaca učenja u razredu. Od suštinske je važnosti da nastavnici održe otvorenim kanale komuniciranja sa decom, i pri tome ostvare klimu emocionalne topline, poverenja i razumevanja. U literaturi ima istraživanja koja podržavaju tezu o značaju empatije za nastavnički poziv, mada se uglavnom radi o istraživanjima empatičnosti nastavnika koji rade sa specifičnim grupama dece (Anđelković i sar, 2009; Asbury, 2001; Morgan, 1997).

Morgan (1997) tvrdi da je empatija značajna u svim oblastima nastave, ali je od presudne važnosti u nastavi namenjenoj deci sa emocionalnim poremećajima. Posebno se ističe značaj empatije kao sposobnosti koja dopire do dečjih odbrana i doprinosi razumevanju pravog značenja njihovog ponašanja. Esberi (Asbury, 2001) analizira empatiju kod nastavnika koji rade sa decom problematičnog ponašanja i predlaže empatijski tretman prosvetnih radnika kao uvod u tehniku modifikacije ponašanja kako bi se popravio odnos nastavnik–učenik. Empatijijski tretman podrazumeva napuštanje egocentričnog stava i izveden je iz tehnike podsticajnog ponašanja, usmerene na lična osećanja prosvetnih radnika.

Pitanje koje se nameće je: da li bi viši nivo empatičnosti bio neophodan i koristan za nastavni proces, kako u radu sa decom redovne populacije, tako i u radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju?

Pozvaćemo se na Hofmanovu teoriju – emocionalna distanca nastavnika je često neophodna u vaspitno-obrazovnom radu – i profesija nastavnika spada u pomagačke, nastavnici su često zamena za roditelje ili terapeute, deca veliki deo vremena provode u školi i emocionalno se vezuju za prosvetne radnike – posebno za vaspitače i učitelje, naravno, važi i obrnuto. Preterano emocionalno uživanje može štetiti osnovnom cilju nastavničkog poziva – upravljanju podučavanjem i organizovanju okruženja za podučavanje (Morgan, 1997). Obrazovno-vaspitna praksa, barem u našoj zemlji, još uvek stavlja naglasak na obrazovanje – nastavnici „jure“ da ostvare nastavni plan i nemaju vremena da se bave ličnošću učenika (to je posao roditelja, stručnih saradnika, terapeuta), škole su još uvek (uglavnom) viđene kao fabrike znanja – obrazovno-vaspitni rad je i dalje pre svega obrazovni ili ga barem, takvim doživljavaju nastavnici. Preterana senzitivnost nastavnika za učenike i njihove probleme može voditi u izgaranje na poslu – posao prosvetnog radnika jeste zahtevan u smislu emocionalnog davanja, ali, negde se mora postaviti granica – mešanje posla i privatnog života vodi izgaranju na poslu – to, očigledno, znaju naši ispitanici. Takođe je prisutan i problem autoriteta nastavnika – dodatno emocionalno uživanje može da ugrozi njihov autoritet kao nastavnika. Sve ovo, kao i lične i situacione karakteristike, moglo bi biti objašnjenje rezultata našeg istraživanja.

Naša pretpostavka da postoji razlika u izraženosti empatije s obzirom na pol – da žene u našem uzorku imaju viši stepen empatičnosti u odnosu na muškarce,

potvrđena je ( $T=3,674$ , Sig. 0,000). Dakle, postoji statistički značajna razlika u nivou empatičnosti između polova u korist žena.

Ovo je očekivani rezultat – skoro sva istraživanja koja smo konsultovali iznose iste rezultate. Joksimović i Vasović (1990, prema Stojiljković, 1997) su utvrdile da se prosocijalna orijentacija devojaka ispoljava naročito kroz empatiju, brigu za drugog, humanitarno interesovanje i humanitarnu vrednosnu orijentaciju. I kad su u pitanju učenici (Janković, 2010), studenti (Stojiljković, 1997; Kuburić, 1997), socijalni radnici (Žegarac, 1997), zdravstveni i administrativni radnici (Radovanović, 1993; Pešić, 2006) žene pokazuju viši nivo empatičnosti. Hofman (2003) ove razlike u empatičnosti među polovima u korist žena tumači većom sklonošću nervnog sistema žena ka emocionalnom pobuđivanju. Fiziološku osnovu ovih rezultata Baron-Koen nalazi u razlici nivoa maskulinih, odnosno femininih hormona, počev od prenatalnog razvoja, kao i nivoa hormona osoba homoseksualne orijentacije, što čini osnovu njegovog teorijskog razmatranja odnosa među polovima – Empatichnosti–Sistematičnosti kao dveju odvojenih dimenzija koje, po njemu, definišu ženski, odnosno, muški pol. U istraživanju sprovedenom na uzorku koji su činili 71 muškarac i 126 osoba ženskog pola, žene su statistički značajno empatičnije u odnosu na muškarce –  $T=3,4$ , Sig. 0,0001 (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Do istih nalaza došli su i istraživači sa Univerziteta Gent u Belgiji, Centra za kognitivne neuronauke Dartmut koledža u SAD, Centra za studije uma Univerziteta u Kaliforniji ispitujući studente humanističkog i prirodno-naučnog usmerenja ( $N=1720$ ), kao i ispitivanje formi Količnika empatičnosti i sistematičnosti (EQ and SQ) na studentima koje su sproveli istraživači Departmana za psihologiju Univerziteta Čiba u Japanu, Centra za autizam i Univerziteta u Kembridžu ([www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com), [www.thesychologist.org.uk/archive](http://www.thesychologist.org.uk/archive)).

Ispitanice u našem uzorku, i prosvetni i zdravstveni radnici, empatičnije su u odnosu na muškarce – aritmetička sredina na skali empatičnosti za ženski pol je 52,32, a za muškarce 45,52 (od mogućih 80 poena na skali) – razlika je nešto manje od 7 poena. Smatramo da tradicionalna uloga žena kao majki i onih koje brinu i staraju se o deci, podrazumeva i viši nivo empatičnosti. Majčinstvo je za žene, prema nekim tvrđenjima, najvažniji izvor ličnog identiteta (Arendell, 2000, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006), to je središnja uloga za ženu i merilo njene ženstvenosti (Walker, 2000, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Po Bolbiju (1969, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006), vezanost – nega (jedan od tri sistema odnosa roditelj–dete) karakteristika je majčinske prakse i podrazumeva usmeravanje, naređivanje, kanalisanje ponašanja; u punoj meri je prisutna u oblicima sigurnog vezivanja za majku i preduslov je za razvoj detetove sposobnosti emocionalne regulacije, što olakšava uspostavljanje društvenih odnosa sa drugima, utiče na prilagođavanje školi i na školski uspeh. Smatramo da žene u našem uzorku imaju sličan stav prema deci koju leče ili podučavaju i time možemo protumačiti viši nivo empatičnosti žena u odnosu na muškarce. Žene su, bez obzira na poziv kojim se bave, emocionalno empatičnije, podložnije prihvatanju neprijatnih i prijatnih emocija i voljne da se bave i tuđim i svojim osećanjima.



Naša pretpostavka da postoji razlika u izraženosti empatije s obzirom na radni staž donekle se pokazala tačnom, naime uzorak naših ispitanika poddelili smo na tri kategorije s obzirom na dužinu radnog staža – do 15 godina, od 16 do 30 i preko 30 godina. Pretpostavka je bila da su empatičniji ispitanici koji imaju kraći radni staž; istraživanje je, međutim, pokazalo da najviši nivo empatičnosti imaju ispitanici čiji je radni staž od 16 do 30 godina –  $F=4,076$  i  $Sig=0,020$ . Moguće je da ispitanici koji imaju kraći radni staž imaju izraženiji egocentrični stav ili samozakupljenost, a ta sklonost da se pojedinac toliko bavi svojim osećanjima može da ga spreči da razume drugog (Asbury, 2001). Osobe sa kraćim radnim stažom imaju potrebu dokazivanja pred drugima i samodokazivanja, i visok nivo aspiracija. Za njih je od velike važnosti uspešno ispunjavanje zadataka jer na taj način pokazuju da su sposobni da ispune sve zahteve koji se pred njih postave (Opačić, 1995, prema Pešić, 2006). Oni tek treba da se dokažu u svojoj struci i profesionalnoj ulozi, te su, smatramo, više zaokupljeni time kako uspešno ostvariti svoju profesionalnu ulogu (izlečiti, odnosno poučiti), nego osećanjima onih sa kojima rade. Tu su takođe i značajni lični razvojni zadaci – partnerska veza ili brak, osnivanje porodice, rađanje i odgajanje sopstvene dece, što ne ostavlja mnogo prostora i vremena za „profesionalnu“ empatiju sa drugima. S druge strane, moguće je da su ispitanici sa dužim radnim stažom već sagoreli na poslu – i zdravstveni i prosvetni radnici, emocionalno se značajno „troše“ tokom svoje profesionalne karijere, tako da je, pred kraj radnog veka, samozakupljenost rezultat njihovog emocionalnog osiromašivanja. Takođe, i godine provedene u jednoj profesiji, naučena emocionalna distanciranost, kao i autoritet koji su stekli tokom svoje profesionalne karijere, udaljava ih od emocionalnog uosećavanja za drugima.

Najempatičnijom se pokazala druga kategorija – ispitanici čiji je radni staž od 16 do 30 godina – to su godine profesionalne karijere koje se smatraju najplodnijim, osoba je u usponu karijere, a sa druge strane, već se dokazala kao kompetentan profesionalac, ovladala veštinama socijalne interakcije potrebnim za uspešno ispunjavanje profesionalne uloge i može se posvetiti uosećavanju sa drugima, tačnije empatija ovim ispitanicima daje kvalitet više u ispunjavanju njihove profesionalne uloge. Sa druge strane, njihovi lični razvojni zadaci su već ispunjeni – u ovom periodu većina osoba je zasnovala porodicu, deca su u godinama kada im nije neophodna veća briga roditelja, što, takođe, ispitanike iz našeg uzorka usmerava na češće i lakše decentriranje i usmeravanje na empatiju sa osobama na profesionalnom nivou.

Ostaje pitanje zašto nisu potvrđene i naše ostale pretpostavke – u našem uzorku nije se pokazalo da su mlađi ispitanici empatičniji u odnosu na starije, kao ni ispitanici sa uslovno nižim obrazovanjem – viša škola, u odnosu na visoku i specijalizaciju, odnosno magisterijum i doktorat nauka.

Naša pretpostavka je bila da mlađe osobe imaju viši nivo empatičnosti od starijih, što se nije pokazalo u našem istraživanju kao osnovano – zapravo nije bilo statistički značajnih razlika između podgrupa ispitanika s obzirom na starost. Mladi ljudi su usmereni na pitanja svog sopstvenog identiteta i na razvoj životnog

plana. Mlađi ispitanici su upravo oni koji imaju i kraći radni staž – tek se dokazuju u svojoj profesionalnoj ulozi, samozaokupljenost je na visokom nivou (Igen, 1981, prema: Asbury, 2001), takođe, tek ostvaruju lične razvojne zadatke, te iz tih razloga njihova empatičnost je manje izražena. Stariji ispitanici ne razlikuju se statistički značajno od mlađih – pretpostavljamo da je tu došao do izražaja fenomen izgaranja na poslu posle dugog niza godina bavljenja stresnim zanimanjima kakva su i zanimanja zdravstvenih i prosvetnih radnika. Takođe, postavlja se opravdano pitanje da li se empatičnost ovih ispitanika stvarno ne razlikuje od empatičnosti mlađih ispitanika, ili su oni ovladali veštinom uspostavljanja emocionalne distance, koja ih štiti od preteranog uosećavanja, ili je, možda, potreba da se sačuva autoritet doprinela da manifestno nema razlika u empatičnosti mlađih i starijih ispitanika.

Naša poslednja pretpostavka bila je da, uslovno, niži nivo obrazovanja – viša škola (medicinski tehničari, fizioterapeuti, laboranti, vaspitači i učitelji) podrazumeva viši nivo empatičnosti od osoba sa višim nivoom obrazovanja – lekari, profesori, lekari-specijalisti, magistri i doktori nauka. Ni ova pretpostavka nije potvrđena – razlike u nivou empatičnosti nisu bile statistički značajne. Smatramo da iako, možda, vaspitači i učitelji, kao i medicinski tehničari i fizioterapeuti, provode više vremena sa decom, odnosno pacijentima, te se više emocionalno vezuju i imaju mogućnost da više empatišu sa njima. U suštini, svi prosvetni i zdravstveni radnici rade isti posao – podučavaju, odnosno leče – pružaju pomoć, te se nisu pojavile statistički značajne razlike u nivou empatičnosti s obzirom na nivo obrazovanja. Očigledno je da ispitanici iz našeg uzorka umeju da se emocionalno distanciraju i time zaštite od preteranog uosećavanja koje bi škodilo ispunjavanju njihove profesionalne uloge.

## Zaključak

„Empatija je iskra ljudske brige za druge ljude, lepak koji socijalni život drži zajedno. Ona može biti krhka, ali je bez svake sumnje izdržala celu evoluciju i verovatno će tako biti dok god bude bilo ljudske vrste“ (Hofman, 2003: 12). Empatija ima specifičnu ulogu u takozvanim pomagačkim profesijama kojima pripadaju zdravstveni i prosvetni radnici. Pitanje na koje smo pokušali da odgovorimo u ovom radu je: da li postoje razlike u nivou empatičnosti zdravstvenih i prosvetnih radnika? Očigledno da je empatičnost bitna komponenta uspešnog ostvarivanja profesionalne uloge kako zdravstvenih, tako i prosvetnih radnika, ali postavlja se pitanje u kojoj meri? Da li preterano uosećavanje nosi rizik po kvalitet obrazovno-vaspitnog procesa i efikasnost i uspeh lečenja?

Uzorak ispitanika u našem istraživanju pokazuje viši nivo empatičnosti u odnosu na aritmetičku sredinu testa empatičnosti Baron-Koena i Vilrajtove u pomenutom istraživanju ( $AS=48,84$  prema  $AS=44,5$ ), ali nije bilo statistički značajnih razlika između zdravstvenih i prosvetnih radnika – i jedni i drugi pružaju pomoć, i

jedno i drugo zanimanje traži mnogo emocionalnog davanja i ima visok rizik profesionalnog izgaranja. Naši ispitanici su, generalno empatični, ali čini se da postoji naučena emocionalna distanciranost, kao i potreba da se sačuva autoritet profesije, a takođe ne treba prenebregnuti ni ličnosne karakteristike, kao i situacione komponente koje mogu da utiču na ispoljavanje nivoa empatičnosti.

Neselektivna empatija može dovesti do povećane razdražljivosti i hronične emocionalne iscrpljenosti, do sekundarne traumatizacije, do izgaranja na poslu i teškoća u ispunjavanju profesionalnih zadataka. Empatijsko razumevanje ne mora uvek voditi i racionalnom i svrsishodnom ponašanju, preterano uosećavanje vodi u preplavljenost afektima, posebno u osećanje nelagode, koje može da blokira akciju.

Sa druge strane, preterana profesionalizacija zanimanja i nezainteresovanost za ličnost osoba (dece, pacijenata) kojima prosvetni i zdravstveni radnici pružaju pomoć i koje obučavaju, vodi u drugu krajnost – poziv zdravstvenog radnika treba da se zasniva, pre svega, na ljudskom, humanom odnosu sa pacijentima, dok proces učenja mora da „prepliće kako kognitivne, tako i instinktivne i afektivne događaje u jednu nerazmršivu šaru“ (Redl, 1969, prema Morgan, 1997: 63).

Zdravstveni i prosvetni radnici tokom svog školovanja stiču profesionalne kompetencije, ali personalnim i interpersonalnim kompetencijama poziva ovladavaju tek kad otpočnu svoju profesionalnu karijeru. Smatramo da je važno još tokom perioda detinjstva, a naročito tokom školovanja za pomagačke profesije, raditi na „emocionalnom vaspitanju“ koje podrazumeva unapređivanje emocionalne prijemčivosti, decentracije i prevazilaženje samozaokupljenosti, podsticanje razvoja empatije, stavljanja na mesto drugog i uosećavanja, razvoj asertivnosti i sticanje veština nenasilne komunikacije, što je preduslov za uspešno bavljenje pomagačkim profesijama, ali i preduslov očuvanja mentalnog zdravlja osoba koje se ovim profesijama bave.

## Literatura

- Anđelković, V., Stojadinović N., Stojiljković, S. (2009). Empatičnost nastavnika mladih sa poremećajima ponašanja. U: Stefanović-Stanojević, T. Vidanović, S., Anđelković, V. (ured). *Primenjena psihologija: Obrazovanje i razvoj* (175–197). Filozofski fakultet: Niš.
- Asbury, F. R. (2001). Empatijski tretman, *Psihologija u svetu*. vol. 6/4, 189–195.
- Baron–Cohen, S., Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism and Normal Sex Differences, *Journal of Autism and Development Disorders*, Vol. 34/2.163–173.
- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Goldenmarketing, Tehnička knjiga.
- Hofman, M. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.
- Janković, B. (2010). *Empatija, temperament i karakter kod srednjoškolaca različitog obrazovnog profila*, diplomski rad, Filozofski fakultet u Nišu.
- Krstić, D. (1996). *Psihološki rečnik*. Beograd: Savremena administracija.
- Kuburić, Z. (1997). Odnos između empatije i religioznosti, U: *Vaspitanje i altruizam* (291–307). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Međedović, J. (2009). Ka novom teorijskom konceptu empatije, U: Stojiljković, S., Nešić, V., Hedrih, V. (ured). *Ličnost, profesionalno usmerenje i radni kontekst* (5–22). Niš: Filozofski fakultet.
- Morgan, S. R. (1997). Model empatijskog procesa namenjen nastavnicima dece sa emocionalnim poremećajima, *Psihologija u svetu*, vol. 2/1, 58–65.
- Pešić, M. (2006). *Empatičnost i samopoštovanje zdravstvenih i administrativnih radnika*, diplomski rad, Filozofski fakultet u Nišu.
- Rot, N. (1983). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stojiljković, S. (1997). Osetljivost za druge i altruističko ponašanje, U: *Vaspitanje i altruizam* (197–209). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojiljković, S. (2009). *Ličnost i moral*. Niš: Filozofski fakultet i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vukosavljević-Gvozden, T. (ured.) (2007). *Psihoanaliza nakon Frojda – Razvoj relacije perspektive*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Žegarac, N. (1997). Empatijski stil u jednoj pomažućoj profesiji, U: *Vaspitanje i altruizam* (308–319). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

[www.psihijatrija.com/.../empatija.htm](http://www.psihijatrija.com/.../empatija.htm)

[www.vrtic-zepce.com](http://www.vrtic-zepce.com)

[www.thesychologist.org.uk/archive](http://www.thesychologist.org.uk/archive)

[www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

[www.highbeam.com](http://www.highbeam.com)

Mirjana Stanković Đorđević

## EMPATHY OF EMPLOYEES IN EDUCATIONAL AND HEALTH ORGANIZATIONS

*Summary:* Emotional empathy with others is the basis of effective practice and successful communication in helping professions such as medicine and education. The main purpose of our research was to determine the degree of empathy felt by members of two helping professions – medicine and education. The variables of the research were both conditionally independent, including occupation, gender, years of service, level of education, and conditionally dependent, including the empathy. The basic assumption was that there is statistically significant difference in the degree of empathy of health and education workers. The survey instrument was Cambridge Behaviour Scale. The sample consisted of health and education workers of the municipality of Pirot (N=116 respondents). The main finding of our research is that there are no statistically significant differences in the degree of empathy of health and education workers. The research has shown that women have higher level of empathy than men, and the highest degree of empathy has found in the respondents with 16 to 30 years of work experience. Health and education workers acquire professional competencies during their profes-

nal training, but they master the personal and interpersonal competencies of their profession only when they start their professional careers. We strongly believe that it is extremely important to work on "emotional education" even during childhood, and especially during the process of education for helping professions, because it is a precondition for successful career in helping professions, as well as for the preservation of mental health.

*Key words:* empathy, health workers, educational workers, emotional education

DOPRINOS ŠKOLE POZITIVNOM SAMOOPAŽANJU UČENIKA<sup>7</sup>

*Sažetak:* Školsko iskustvo ima značajnu ulogu u formiranju slike o sebi i može imati najjače i najduže efekte na samopoštovanje pojedinca. Različiti oblici ponašanja učenika i njihove osobine, u školskim uslovima, podležu evaluaciji koja se uglavnom ostvaruje u interakciji sa nastavnicima, vršnjacima i drugim akterima školskog života. Povratne informacije od „značajnih drugih“ doprinose konstituisanju slike o sebi i samopoštovanja, a njihovo se dejstvo kasnije odražava na funkcionisanje pojedinca u različitim oblastima. U okviru brojnih doprinosa koje škola ostvaruje u razvoju učenika, čini se da je nedovoljno pažnje posvećeno značaju koji škola može da ostvari u samopažanju učenika. Problem se razmatra u literaturi, empirijski se istražuje, ali konkretnija operacionalizacija postupaka kojima bi se moglo usmeravati pozitivno samopažanje učenika kao da izostaje, ili se bar nedovoljno eksplicira kao značajan vaspitno-obrazovni cilj škole. Cilj ovog rada je da ukaže na rezultate istraživanja o povezanosti samopažanja i pojedinih faktora ličnosti, i povezanosti samopažanja i funkcionisanja pojedinca. Saznanja iz empirijskih izvora biće polazna osnova u izdavanju situacija koje pogoduju formiranju pozitivnog samopažanja učenika i koncipiranju postupaka kojima se realizacija ovog značajnog vaspitno-obrazovnog cilja može učiniti izvesnijom.

*Ključne reči:* samopažanje, škola, učenici, vaspitno-obrazovni cilj, kompetencije nastavnika

## Uvod

Albert Ajnštajn je kazao da su najvažniji uslovi za ostvarenje i očuvanje motivacije za rad u školi, ali i u životu, zadovoljstvo u radu i zadovoljstvo ostvarenim rezultatima. Čini se da je i Ajnštajn, rekavši to na svoj način, prepoznao da škola ima zadatak da svakom učeniku obezbedi da sebe pozitivno opaža, da formira pozitivnu sliku o sebi i razvije samopoštovanje. U suprotnom, škola će biti ugrožavajuća sredina koja ne obezbeđuje mogućnost da se ostvari zadovoljstvo i posti-

<sup>6</sup> [blagicaz@ucfak.ni.ac.rs](mailto:blagicaz@ucfak.ni.ac.rs)

<sup>7</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orjentisanom na evropske integracije“, br. 179018, koji finansira Ministarstvo nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

gne uspeh. Logična posledica koja iz toga proizilazi je izbegavanje ugrožavajućeg ambijenta, ili ako je to neophodno, formalni boravak u njemu sa razvijenim strategijama izbegavanja učešća u aktivnostima, radi očuvanja pozitivnog identiteta.

Razvijanje pozitivnog samoopažanja učenika je značajan zadatak koji škola treba da ispuni, samim tim što je škola usmerena ka napredovanju i razvoju svakog pojedinačnog učenika. Međutim, suočavamo se sa postojećom obrazovnom praksom u kojoj škole ne ostvaruju dovoljno prilagođen ambijent za napredovanje većine učenika, za ostvarenje njihovih obrazovnih postignuća, pa samim tim i pozitivnog samoopažanja. Opredeljenost škole i njena deklarativna namera da podstiče pozitivno samoopažanje učenika nije dovoljna. Da bi škola ostvarila svoju misiju u konstituisanju pozitivnog samoopažanja učenika neophodno je da sa deklarativnog opredeljenja pređe na primenu adekvatnih strategija.

Postavljeni zadatak zahteva ozbiljan pristup i sagledavanje problema sa različitim aspektata. Koncipiranje gotovih rešenja nije moguće zbog različitih uslova u kojima se odvija obrazovni proces i individualnih karakteristika učenika. Naša je namera da se u radu osvrnemo na neke aspekte sagledavanja samoopažanja učenika, na povezanost samopažanja i obrazovnih postignuća i ukažemo na preporučene strategije i postupke kojima se samoopažanje učenika može poboljšati. Očekujemo da ćemo na ovaj način napraviti sistematizaciju nekih od dosadašnjih saznanja i eventualno otvoriti nove dileme.

## Opšta saznanja o samoopažanju (self-konceptu) i samopoštovanju

Psihološki konstrukt koji se u literaturi imenuje kao self-koncept, pojam o sebi, samoopažanje ili samopoimanje, značajan je i legitiman konstrukt unutar veoma različitih referentnih okvira. U zavisnosti od bazične orijentacije autora, samoopažanje se definiše na različite načine, pa se tako, sledeći različite teorijske pravce i škole, možemo sresti sa mnogobrojnim određenjima ovog pojma (Zlatković, 2007). Međutim, nije nam namera da se detaljno bavimo suptilnim razlikama među terminima i dodeljivanjem prednosti nekom od njih. Uz neznatne razlike oni se odnose na „ideje, osećanja i stavove koje ljudi imaju o sebi“ (Woolfolk, 2004), ili, iz pozicije Pijaževog viđenja, na izgrađenu kognitivnu shemu koja organizuje naše impresije, osećanja i stavove o nama samima. Dakle, govorimo o subjektivno doživljenom entitetu, ukupnoj svesti jedne osobe o sebi.

Uporedo sa terminom self-koncept, i njemu srodnim terminima, koristi se i termin *self-esteem*, tj. samopoštovanje. Self-koncept je kognitivna struktura, verovanje o tome ko smo mi. Samopoštovanje je afektivna reakcija na saznanje ko smo mi, tj. odnosi se na osećanja izazvana sagledavanjem kvaliteta koje pojedinac opaža kod sebe (Coopersmith, 1967). Samopoštovanje predstavlja evaluativni aspekt slike o sebi, nastaje kao rezultat interpersonalnih odnosa sa značajnim osobama (značajni drugi), i njegova uloga je u suočavanju pojedinca sa spoljašnjim

informacijama (Lacković-Grgin, 1994). Evaluativni aspekt slike o sebi podložniji je uticaju situacionih faktora i naglašava značaj procesa socijalnog poređenja. Samopoštovanje se uglavnom posmatra kao neodvojiva dimenzija slike o sebi, zato što se uz svaki deskriptivni podatak o sebi veže i određeni vrednosni sud. Vezivanje određenih vrednosnih sudova uz elemente slike o sebi daje tim elementima različitu važnost, tj. dovodi do uspostavljanja vrednosne hijerarhije različitih obeležja, dajući nekim informacijama o sebi primat u odnosu na druge.

Na taj način postaje aktuelno pitanje strukture self-koncepta i načina njegovog sagledavanja u literaturi. U samim počecima interesovanja za koncept samopoimanja, on je predstavljan kao jednodimenzionalni konstrukt, kao generalizovano samoopažanje tj. generalizovano iskustvo o sebi. Međutim, s vremenom je bila sve uočljivija višedimenzionalnost ovog konstrukta, a kasnije i koncipiranje multidimenzionalnih hijerarhijskih modela, sa globalnim self-konceptom na vrhu. Self-koncept kao multidimenzionalni konstrukt sastoji se od više posebnih aspekata (faceta), međusobno povezanih, ali, ipak, dovoljno različitih. Ševelsonov multidimenzionalni hijerarhijski model slike o sebi (Opačić, 1995) jedan je od najprisutnijih modela u literaturi. Na vrhu modela nalazi se prilično stabilan opšti koncept o sebi koji je nastao integracijom tzv. akademskog i neakademskog self-koncepta, koji predstavljaju niže stratume u hijerarhiji. Akademski domen čine evaluacije o sopstvenoj kompetenciji u pogledu pojedinih školskih predmeta, dok se u okviru „neakademskog“ domena razlikuju socijalni, emocionalni i fizički self-koncept. Svaki od pomenutih domena nastaje integracijom specifičnih elemenata koji se nalaze niže u hijerarhiji i koji su sve manje stabilni, a u sve većoj meri zavisni od situacije. Unutar fizičkog domena razlikuju se faktori fizičkog izgleda i fizičkih sposobnosti, a unutar socijalnog domena nalazi se evaluacija od strane roditelja i vršnjaka. Na samom dnu modela su samoevaluacije ponašanja u sasvim specifičnim situacijama. Obrnuto prikazan model podrazumeva da se niži stratumi u hijerarhiji odnose na specifičnija područja samoprocene, pa se oni integrišu na višim nivoima, a opšti, generalni koncept o sebi najviši je u hijerarhiji.

Novija istraživanja potvrdila su multidimenzionalnost self-koncepta i u specifičnim oblastima (Byrne & Gavin, 1996; Vispoel, 1995). Akademski self-koncept se počeo posmatrati kao multidimenzionalni jer se pokazalo da globalni akademski self-koncept neće moći da objasni postignuća u različitim nastavnim oblastima. Neke nastavne oblasti su toliko različite da globalni akademski self-koncept ne može biti valjan prediktor postignuća u svakoj pojedinačnoj oblasti. Nalazi istraživanja su ukazali na postojanje samoopažanja (self-koncepta) u specifičnim oblastima (npr. engleski jezik, umetnost itd.), pa čak i njihovu multidimenzionalnu hijerarhijsku strukturu (Byrne & Gavin, 1996).

Diferencijacija self-koncepta je veoma značajna za adaptaciju pojedinca. Proces raščlanjivanja predstave o sebi, kao oblik adaptacije, minimizira unutrašnju neusklađenost i omogućava da se nekongruentna informacija izoluje unutar jednog segmenta self sistema. Ukoliko nije ostvarena diferencijacija samopoštovanja svaki zahtev za adaptacijom je pretnja globalnom samopoštovanju i ener-



getskom balansu celog sistema, naročito ako pojedinac ne može da zadovolji postavljene zahteve.

Self-koncept nastaje kroz konstantnu samoevaluaciju u različitim situacijama i evaluaciju od strane „značajnih drugih“, pa se može govoriti o dva izvora samoopazanja i samopoštovanja: spoljašnjem ili eksternom i unutrašnjem ili personalnom (Coopersmith & Feldman, 1974). Self-koncept se razvija kroz samoprocenu ličnog napredovanja, pa ukoliko je rano iskustvo sa značajnim zadacima neprijatno, može se koncipirati niže samopoštovanje. U kontekstu školskog okruženja ova je konstatacija veoma značajna jer može da doprinese negativnom samoopazanju i formiranju niskog samopoštovanja, sa svim posledicama koje iz toga mogu proizići. Na kasnijim školskim uzrastima učenici upoređuju svoja izvođenja, ne samo sa izvođenjima drugih, već i sa sopstvenim standardima ili važećim standardima u okruženju.

U procesu samoopazanja nije nebitna i grupna pripadnost, pozicija učenika u grupi kojoj pripada određuje njegovo samoopazanje. Na osnovu pozicije učenika u grupi može se konstituisati „efekat velike ribe u malom ribnjaku“, kada učenik poseduje izrazite sposobnosti i opaža svoje kompetencije, ali i „efekat male ribe u velikom ribnjaku“, kada je učenik inferioran u odnosu na grupu kojoj pripada (Woolfolk, 2004).

Mlađi učenici imaju generalno pozitivniji i optimističniji pogled na sebe. Sa sazrevanjem učenici postaju mnogo realističniji, mada kod mnogih izostaje realan sud o sopstvenim sposobnostima (Paris & Cunningham, 1996). Tako samoopazanje ne mora biti konzistentno sa realnim stanjem, mnogi učenici pate zbog nekompetentnosti i potcenjuju svoje sposobnosti, a opet, neki učenici imaju pozitivniju sliku o sebi u odnosu na realne kapacitete.

Još je mnogo faktora koji se mogu odraziti na samoopazanje i samopoštovanje učenika. Tako polni i etnički stereotipi mogu doprineti negativnom samoopazanju u okruženju koje se rukovodi stereotipima.

## Odnos samoopazanja i školskog postignuća

Za postizanje optimalnog školskog postignuća značajni su činioci koji se vezuju za funkcionisanje pojedinca (sposobnosti, osobine ličnosti, motivacija itd.), ali i spoljašnji (socioekonomski uslovi, porodični odnosi, vrsta prethodnog obrazovanja, kriterijumi ocenjivanja itd.). Uprkos činjenici da je školsko postignuće učenika rezultat dejstva čitavog niza međusobno povezanih faktora, sve do početka 60-ih godina 20. veka istraživanja faktora školskog postignuća bila su uglavnom usmerena na efekte različitih aspekata socioekonomskog statusa i inteligencije. Međutim, već u istraživanjima koja su vršena 70-ih godina uočava se dominantna težnja istraživača da obuhvate jedan širi korpus značajnih varijabli, pa je sve prisutniji stav da je za uspešniju predikciju školskog uspeha neophodno uvođenje motivacionih faktora i faktora ličnosti. Tako Berns (Burns, 1982) uvodi

samopoštovanje, kao faktor ličnosti i motivacije čiji je doprinos u objašnjenju uspeha u obrazovnim aktivnostima značajan.

U toku detinjstva i adolescencije školsko iskustvo ima značajnu ulogu u razvoju self-koncepta i može imati najjače i najduže efekte na samopoštovanje pojedinca. Već pri ulasku u školu deca poseduju predispozicije da u njoj postignu ili ne postignu uspeh. Njihovi obrazovni rezultati podležu evaluaciji koja se odvija putem interakcije, i to najviše s nastavnicima, ali i sa vršnjacima. To vrednovanje, obavljeno od značajnih drugih, doprinosi razvoju njihovog školskog samoopažanja zato što se odvija kontinuirano i sistematično. Pri tome se zahvataju rezultati učenja u različitim predmetnim oblastima. Broj tih oblasti, kao i broj osoba koje obavljaju vrednovanje, povećava se s godinama školovanja. Zahvaljujući porastu njihovih kognitivnih kapaciteta, učenici postaju sposobni da samoopažaju sebe u različitim predmetnim područjima. U zavisnosti od toga da li uspevaju ili ne uspevaju u školovanju, u zavisnosti od prirode povratnih informacija, kao i u zavisnosti od toga kako primaju informacije i pronalaze razloge eventualnih uspeha ili neuspeha, razviće se i njihovi pojedinačni aspekti školskog samoopažanja. Školsko samoopažanje u svakom obrazovnom predmetu rezultat je i učestalosti i konzistentnosti informacija o sopstvenoj adekvatnosti, odnosno neadekvatnosti u predmetnoj oblasti. Budući da se učestalost informacija o uspehu ili neuspehu s godinama školovanja povećava, na višim nivoima obrazovanja može se očekivati potpunije oblikovanje, pa time i stabilnije, kako opšte školsko samoopažanje, tako i samopažanje u pojedinim nastavnim predmetima.

Pitanje odnosa samoopažanja (samopoštovanja) i školskog postignuća razrešava se na različite načine. Jedna grupa autora smatra da učenik najpre treba da bude uspešan u školi kako bi izgradio pozitivnu sliku o sebi i svojim akademskim sposobnostima (Kifer, 1975), dok druga grupa smatra da je pozitivna slika o sebi nužan preduslov visokog školskog postignuća (O'Malley & Bachman, 1979). Postoji niz empirijskih podataka koji idu u prilog i jednom i drugom stanovištu, dok najnoviji istraživački nalazi ukazuju na dinamičnu i recipročnu interakciju između pozitivne slike o sebi i visokog školskog postignuća.

Prisutnost socijalnih kriterijuma u proceni sopstvene uspešnosti, odnosno pritisak značajnih drugih da učenik ostvari što bolji uspeh u školi, doprinosi da se školsko postignuće doživljava kao reprezent vlastite vrednosti. Tako uspešan učenik počinje da se oseća kompetentnim i superiornim, a neuspešan nekompetentnim i inferiornim. Međutim, učenik polazi u školu sa visokim, niskim ili umerenim samopoštovanjem i već tada formira očekivanja o svojim budućim postignućima. Formirana očekivanja učenika se ostvaruju jer se on u obavljanju školskih zadataka ponaša u skladu sa njima. Empirijska istraživanja potvrđuju da učenici sa niskim samopoštovanjem imaju niže školsko postignuće i da nisko školsko postignuće dovodi do smanjivanja samopoštovanja (Johnson & Ahlgren, 1976).

Nalazi istraživanja Šmeka i saradnika (Schmeck et al, 1991) ukazuju da samopoštovanje može uticati na doslednost u stilu ponašanja, što podrazumeva i preferencije učenika prema određenim strategijama učenja. Utvrđene su nega-

tivne korelacije između samopoštovanja i orijentacije učenika na: jednostavno reprodukovanje, površan pristup učenju i tendenciju da se prebrzo ili bez dovoljno dokaza izvode generalizacije. Takođe, dobijene su pozitivne korelacije između samopoštovanja učenika i orijentacije prema učenju koja naglašava traganje za značenjem i smislom, povezivanje sadržaja učenja sa realnim životom, kritičko vrednovanje informacija, konceptualno organizovanje i međusobno upoređivanje informacija koje se proučavaju. Dakle, rezultati istraživanja ukazuju da su učenici sa visokim samopoštovanjem skloniji izboru onih strategija koje obezbeđuju kvalitetnije učenje. Drugim rečima, samopoštovanje ima značajne efekte na način na koji učenici pristupaju informacijama i situacijama učenja.

Marš (Marsh, 1992, prema: Huitt, 1997) je pokazao da je povezanost self-koncepta i obrazovnog postignuća veoma specifična. Opšti self-koncept i neakademski aspekti self-koncepta ne reflektuju se značajno na postignuće u akademskim poslovima; mere opšteg akademskog self-koncepta umereno su povezane sa akademskim uspehom. Mere specifičnih akademskih self-konceptata visoko su povezane sa uspehom u tom sadržajnom prostoru, tj. uspeh učenika u jednom školskom predmetu biće najviše povezan sa njegovim samoopažanjem u tom predmetu, nešto manje sa samoopažanjem u drugim predmetima, a relativno najmanje sa dimenzijama neakademskog samoopažanja. Najveći broj nalaza pokazuje da studenti sa visokim self-konceptom, kao i studenti koji imaju u sebe više poverenja u pojedinačnim nastavnim oblastima, imaju viši rang školskog i bihevioralnog nadzora (Coopersmit, 1967; Alban-Metalfe & Beverli, 1981, Piers & Harris, 1964, Purkey, 1970, prema: Opačić i Kadijević, 1997). Generalno, pokušaj da se poveća pozitivna samoevaluacija može imati pozitivne efekte na rezultate sposobnosti (Finn, 1971, prema Opačić i Kadijević, 1997).

Iako većina istraživanja iz ove oblasti ukazuje na visoku pozitivnu povezanost samopoštovanja i školskog postignuća, konstatovana su i određena odstupanja. U istraživanjima je uočena sklonost učenika ka samoveličanju i precešnjivanju sopstvenih sposobnosti i njihova nedovoljna angažovanost u školskim aktivnostima i obavezama.

### Orijentacija ka praksi – kako doprineti pozitivnom samoopažanju i samopoštovanju učenika?

Prethodno izneta saznanja o odnosu samoopažanja i samopoštovanja sa školskim postignućem, zahtevaju razmatranje postojeće obrazovne prakse. Otvoreno je pitanje koliko postojeća koncepcija kurikuluma u procesu vaspitno-obrazovnog rada, a još više njena realizacija, pogoduje razvijanju pozitivnog samoopažanja i samopoštovanja učenika. Dominantna kultura izjednačava postignuće sa ljudskom vrednošću (Covington & Omelich, 1984) i stvara uverenja da je pojedinac vredan jedino ako ostvaruje uspeh u nekoj oblasti. Pri tom su neke oblasti prioritetnije od drugih, pa ostvarenje postignuća u njihovim okviru pruža

veću mogućnost za formiranje visokog samopoštovanja. Kriterijumi su prisutni i u školskom okruženju; tako će samo najbolji učenici, oni koji ostvaruju visoka školska postignuća, i to pre u nekim nastavnim oblastima nego u drugim, moći da formiraju visoko samopoštovanje. Na taj način, princip pravednosti u obrazovanju, sadržan u koncepciji „kvalitetnog obrazovanja za sve“, ne može biti ostvaren u oblasti samopoštovanja, samopoštovanje može biti privilegija uglavnom onih učenika koji ostvaruju visoka obrazovna postignuća. Dominantna kultura formira kriterijume vrednovanja ne samo u oblasti sposobnosti i postignuća, kriterijumi se primenjuju i na osobine ličnosti, socijalno poreklo, etničku pripadnost, pol, ali i brojne druge činioce, a njihovo dejstvo utiče na školsko postignuće i samoopažanje učenika.

Učenici koji ne mogu da postignu visoka školska postignuća štite svoje samopoštovanje razvijanjem strategija izbegavanja i tako ulaze u začarani krug neuspeha. Neke od strategija izbegavanja su (Vizek-Vidović i sar, 2003):

- ne učestvuju, izbegavaju školske aktivnosti sa racionalizacijom: *ako ne radim ništa ne mogu biti neuspešan,*
- postavljaju nerealno visoke zahteve – *optužbe za neuspeh su manje ako je nešto objektivno teško,*
- postavljaju preniske ciljeve *jer tada sigurno neće doživeti neuspeh,*
- odlažu rad do poslednjeg trenutka *jer da je bilo vremena sigurno bi uspeli,*
- ne ulažu napor i tako sebi obezbeđuju opravdanje: *da su se više potrudili bilo bi bolje.*

Formiranje pozitivne slike o sebi pojavljuje se kao značajan vaspitno-obrazovni cilj škole, što u uslovima realno prisutnih razlika među učenicima, aktuelnih vrednosti kulture i preovlađujuće nastavne prakse, nije nimalo lako. Međutim, dobit od ostvarenja ovog cilja bila bi tolika da se ovaj zadatak škole ne sme zanemariti.

Nastavnici, kao neposredni realizatori vaspitno-obrazovnog rada, kao „značajni drugi“ koji daju povratne informacije i obrazlažu ih, doprinose konstituisanju samopoštovanja učenika, pre svega, akademskog aspekta samopoštovanja. Ostvarenje ovog značajnog vaspitno-obrazovnog cilja zahteva odgovarajuće kompetencije nastavnika. Poželjno je da nastavnik poseduje znanja o razvoju samopoštovanja, o tome kako samoopažanje i samopoštovanje utiče na učenikovo ponašanje u školi, kako školski život utiče na učenikovo samoopažanje i samopoštovanje, koji faktori doprinose njegovom razvoju itd. Znanja su samo jedna od komponenti potrebnih kompetencija, i nisu dovoljna. Da bi nastavnik bio efikasan, neophodno je da poznaje i primenjuje strategije kojima se može doprinosti pozitivnom samoopažanju učenika. Međutim, njihova primena je uslovljena trećom komponentom, pozitivnim stavom nastavnika o značaju samoopažanja učenika i značaju primene adekvatnih strategija.

Razvijanje pozitivnog samoopažanja učenika nedovoljno se eksplicira kao značajan vaspitno-obrazovni cilj i izostaje konkretnija operacionalizacija postupaka kojima se može usmeravati pozitivno samoopažanje učenika.

Pokušaji poboljšanja učenikovog samopoštovanja imali su različite forme (Beane, 1991): aktivnosti usmerene na ukupan lični razvoj učenika, programi psihosocijalne podrške gde se kurikulum fokusira direktno na poboljšanje samopoštovanja, i strukturalne promene u školi u kojima se ističu kooperacija, participacija učenika i društveno učešće.

Pre više od sto godina Viljem Džejms je isticao da je samopoštovanje određeno time koliko uspešno unapređujemo zadatke ili bogatimo ciljeve koje vrednujemo. Ako orijentacija ka unapređivanju zadataka i bogaćenju ciljeva ne postoji, onda ne postoji pretnja samopoštovanju, ali onda i ne možemo očekivati suštinsko napredovanje. Suzan Harter (Hartter, 1990) je uočila da deca koja su smatrala da je njihova aktivnost značajna i koja su prepoznavala svoju kompetentnost u aktivnosti, imaju bolje rezultate od učenika koji su prepoznavali značaj aktivnosti ali su preispitivali svoju kompetenciju u toj oblasti. Zato se čini da je jačanje kompetencija učenika najsigurniji način jačanja njihovog samopoštovanja. Na primer, učenik koji je razvio matematičke kompetencije razvije samopoštovanje za sebe u toj nastavnoj oblasti, pa i kada se trenutno nađe u potencijalno ugrožavajućoj sredini, tj. sa potencijalno ugrožavajućim zadatkom, njegovo matematičko samopoštovanje nije odmah na udaru.

Način individualnog objašnjenja uspeha ili slabosti ima takođe značaj u formiranju samopoštovanja. Bitno je da učenici dovode u vezu svoje uspehe sa sopstvenim akcijama, odnosno da uspeh ne pripisuju sreći ili podršci drugih. Povratna informacija nastavnika, usmerena na aktivnosti učenika i na uloženi trud, doprinosi da se kod učenika razvije preispitivanje sopstvenih aktivnosti u procesu učenja, a skrene pažnja od preispitivanja sposobnosti. Psiholog Loren Slejter smatra da je neophodno usmerenje ka realnom samoopažanju koje bi postepeno vodilo ka samokontroli procesa učenja (Woolfolk, 2004). Kroz proces samokontrole tj. samoregulisano učenje može se realizovati veći stepen samopoštovanja.

Realno poboljšanje kompetencija učenika i razvijanje samokontrole u procesu učenja, uz poređenje postignuća sa svojim prethodnim postignućem, orijentacija je koja doprinosi pozitivnom samoopažanju. Nastavnicima se daju i konkretne preporuke za podsticanje pozitivnog samoopažanja učenika (Vizek-Vidović i sar, 2003). Neke od njih su:

1. Vrednovati i prihvatiti sve učenike kroz vrednovanje njihovih pokušaja, kao i postignuća;
2. Kreirati fizički i psihološki sigurnu klimu za sve učenike;
3. Uvažiti učenikove sklonosti i očekivanja;
4. Izabrati najpogodnije procedure (metode) učenja za svakog učenika;
5. Izgraditi jasne standarde vrednovanja učenikovih aktivnosti i pomoći učenicima da nauče da sami vrednuju sopstveno napredovanje;
6. Izgraditi kod učenika sopstvene, postojeće metode samokritike i samonagrađivanja;
7. Izbeći destruktivna poređenja i takmičenja učenika, ohrabriti učenike da se takmiče sa svojim ranijim postignućima;

8. Prihvatiti učenike i kada odbiju da učestvuju u aktivnosti, ili iz njihovog ponašanja nastane neka posledica;
9. Zapamtiti da se pozitivan self-koncept gradi preko uspeha u aktivnostima i pozitivnog vrednovanja od „značajnih drugih“;
10. Ohrabriti učenike da preuzmu odgovornost za svoje reakcije, ukazati na mogućnost izbora u načinu reagovanja u toku izvođenja aktivnosti;
11. Učiti učenike kako da podrže jedni druge, razviti modele grupne podrške;
12. 12) Pomoći učenicima da postave jasne i nepristrasne ciljeve i da promišljaju o sredstvima kojima mogu da ih obogate;
13. Osvetliti vrednosti različitih etničkih grupa i mogućnosti njihovog usavršavanja, itd.

Navedene sugestije su polazna osnova u podsticanju samopoštovanja učenika, ali kada postoji orijentacija ka konkretnom učeniku, onda je neophodan individualizovani pristup u razvijanju poverenja učenika u vlastite sposobnosti i uspešnog učenja. U individualizovanom pristupu potrebno je uočiti jake strane i potrebe za podrškom konkretnog učenika, uopštene preporuke o podsticanju samopoštovanja učenika prilagoditi potrebama konkretnog učenika, sa deklarativnog prihvatanja podsticanja samopoštovanja učenika preći na primenu jasno operacionalizovanih postupaka, pratiti efekte preduzetih postupaka i vršiti korekcije kada je to potrebno.

Jako je bitno da u individualizovanom pristupu zanemarimo socijalne kriterijume poželjnog školskog uspeha. To bi značilo da konkretnog učenika ne poredimo sa poželjnim kriterijumima koji su izvan njega i u odnosu na koje on može biti inferioran i nekompetentan. Svako poređenje sa drugima može biti „izgubljena bitka“ za pojedinca, a to znači i negativno samoopažanje i pad samopoštovanja. Suština je ostati u granicama mogućeg, a to znači poređenje sa samim sobom. U procesu razvijanja strategija jačanja samopoštovanja učenika potrebno je delovati u polju ličnih potencijala i kompetencija pojedinca.

## Zaključak

Prepoznavanje značaja samoopažanja i samopoštovanja doprinelo je da se od 70-ih godina 20. veka broj istraživanja u ovoj oblasti povećava. Rezultati istraživanja doprinose preispitivanju, dopunjavanju i modifikovanju početnih saznanja, pa se očekuje da će samoopažanje i samopoštovanje biti predmet i nekih budućih istraživanja. U ovom trenutku mogu se uočiti različiti pristupi u definisanju termina, u razmatranju strukture self-koncepta, u tumačenju principa funkcionisanja self-koncepta, u razmatranju veza sa drugim fenomenima itd.

Preporučene strategije razvijanja pozitivnog samoopažanja učenika su takođe različite, od onih koje su direktno usmerene na jačanje pozitivnog samoopažanja, preko oblikovanja sredine koja doprinosi pozitivnom samoopažanju, do očekivanja da se jačanjem kompetencija učenika u konkretnoj nastavnoj obla-

sti može unaprediti samoopažanje i samopoštovanje učenika. I pored toga što korelacije između samoopažanja i obrazovnih postignuća nisu visoke, očekujemo da će dalje razvijanje strategija kojima se može unaprediti samoopažanje i samopoštovanje učenika imati značajno mesto u koncipiranju školskih programa i u procesu razvijanja nastavničkih kompetencija. Uostalom, poželjnije je da ljudi vrednuju sebe pozitivno, da im se „dopada šta oni vide“, da poseduju visoko samopoštovanje (Woolfolk, 1995), pa razvijanje pozitivnog samoopažanja i samopoštovanja učenika ostaje značajan vaspitno-obrazovni cilj škole.

## Literatura

- Beane, J.A. (1991). Sortig out the self-esteem controversy, *Educational Leadership*, 49(1), 25–30.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: in theory, measurement, development, and behaviour*, London: Longman.
- Byrne, B. M., Gavin, D. A. W. (1996). The Savelson model revisited: testing for the structure of academic self-concept across pre-, early-, and late adolescents, *Journal of Educational Psychology*, 88, 215–228.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*, San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S., Feldman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom, in: Coop, R. H., White, K. (eds.): *Psychological concepts in the classroom*, Harper & Row, New York, pp. 192–225.
- Covington, M. V., Omelich, C. L. (1984). An empirical examination of Weiner's critique of attribution research, *Journal of Educational Psychology*, 76, 1214–1225.
- Harter, S. (1990). *Processes underlying adolescent self-concept formation - From childhood to adolescence: A transitional period*, Newbury Park, CA: Sage.
- Huitt, W. (1997). *The SCANS report revisited*, paper delivered at the Fifth Annual Gulf South Business and Vocational Education Conference, Valdosta State University, retrieved May 22, 2010 from the World Wide Web <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regszs/self.html>.
- Johnson, D. W., Ahlgren, A. (1976). Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling, *Journal of Educational Psychology*, 68, 92–102.
- Kifer, E. (1975). Relationship between academic achievement and personality characteristics: a quasi-longitudinal study, *American Educational Research Journal*, 12, 191–210.
- Lacković–Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- O'Malley, P. M., Bacham, J. G. (1976). *Self-esteem and education attainment: A longitudinal analysis*. San Francisco: Paper for American Educators' Recourse Association.
- Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Opačić, G., Kadrijević, Đ. (1997). Matematički self-koncept: operacionalizacija i njegova empirijska validnost, *Psihologija*, 30, 4, 395–412.
- Paris, S. G., Cunningham, A. E. (1996). Children becoming students, in Beliner, D., Calffe, R. (Eds.): *Handbook of Educational Psychology* (pp. 117–146), New York: Macmillan.

- Schmeck, R., E., Geisler-Bernstien, E. & Cercy, S. P. (1991). Self-concept and learning: the revised inventory of learning processed, *Educational Psychology*, 11, 343–363.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in the arts. An extension of the Shavelson model, *Journal of Educational Psychology*, 87, 134–145.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Visoko učilište Vern.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology* (ninth edition), Boston: Allyn and Bacon.
- Zlatković, B. (2007). *Self-koncept i uspeh u studiranju*. Vranje: Učiteljski fakultet.

Blagica Zlatković

## SCHOOL CONTRIBUTION TO PUPILS' POSITIVE SELF-PERCEPTION

*Summary:* The school experience plays an important role in the formation of a person's self-image and may have the strongest and the longest effects on one's self-esteem. Different behaviours and characteristics of pupils within the school setting are subjected to evaluation, mainly through interactions with teachers, peers and other participants of school life. Feedback from "significant others" contributes to building up of a self-image and self-esteem, whose effect is later reflected on the individual's behaviour in different fields. Having in mind the variety of influences that school has on a pupil's development, it seems that little attention is paid to the importance which a school can have in the process of self-perception. The literature considers this problem empirically, but it lacks the operative proceedings that could drive positive self-perception, which, on the other hand is just not being explicitly regarded as an important educational goal of a school. The main goal of this paper is to point out the research results proving the connection of self-perception and some personality factors, and the connection of self-perception and the individual's functioning. The research findings will be a starting point for identifying situations suitable for creating self-perception in pupils. Also, the findings are going to be the basis for the design of procedures which could improve the realization of this important educational goal.

*Key words:* self-perception, school, pupils, educational goal, teacher's competences



## STILOVI UČENJA KAO FAKTOR POSTIGNUĆA

*Sažetak:* Rad se bavi stilovima učenja kao jednim od faktora školskog postignuća. Najjednostavnije rečeno, stilovi učenja su načini na koje osoba najčešće ili najlakše uči. Ozbiljnije psihološke definicije stilove učenja tretiraju kao kognitivne, afektivne i fiziološke crte ličnosti, koje predstavljaju relativno trajan pokazatelj načina na koji učenici opažaju i kako se odnose prema sredini koja služi kao izvor znanja. S obzirom na to da kognitivna komponenta predstavlja nezaobilazni aspekt stilova učenja, oni svakako predstavljaju važan faktor postignuća kada je u pitanju školsko učenje. Kao osnovu za razlikovanje stilova učenja autori primenjuju različite kriterijume i u odnosu na njih razvijaju različite modele stilova učenja. U radu će biti prikazano nekoliko različitih modela: MB model koji stilove učenja razlikuje na osnovu četiri bipolarne dimenzije zasnovane na Jungovoj tipologiji ličnosti; Felder-Silvermanov model stilova učenja na osnovu načina obrade informacija; neurofiziološki model Tonija Buzana; Kolbov model stilova učenja na osnovu faza iskustvenog učenja. Biće takođe prikazan model stilova učenja na osnovu perceptualnih modaliteta, baziran na Gardnerovoj teoriji multiple inteligencije. Poznavanje stilova učenja važno je za svaku osobu koja se na bilo koji način bavi učenjem, a posebno za nastavnike koji, prepoznajući stilove učenja svojih učenika, mogu da prilagode nastavni proces njihovim stilovima učenja i tako im omogućе da uče lakše i efikasnije. S druge strane, organizujući nastavni proces tako da uključuju različite stilove učenja, nastavnici doprinose tome da svi učenici razvijaju veštine vezane za različite stilove učenja i tako poboljšavaju svoje ukupne kapacitete za učenje.

*Кljučне речи:* stilovi učenja, stilovi mišljenja, nastava i učenje, postignuća

### Uvod

Interesovanje za faktore školskog postignuća predstavlja jedno od dominantnih područja psihologije obrazovanja. Takvo interesovanje je sasvim razumljivo kada se ima u vidu da školska postignuća zapravo predstavljaju najprepoznatljiviju meru kvaliteta obrazovanja. Istraživanja činilaca obrazovnih postignuća ukazuju na dve velike grupe faktora (Zlatković, 2007): unutrašnje (sposobnosti, osobine ličnosti, motivacija, afektivni

<sup>8</sup> gordana.djigic@filfak.ni.ac.rs

faktori, pažnja, navike, stavovi) i spoljašnje (fizički uslovi, školska sredina, porodična sredina, opšti društveno-ekonomski i politički odnosi). Postoje i pokušaji da se utvrdi mera doprinosa pojedinih faktora školskom postignuću učenika. Iako neka istraživanja skreću pažnju na veliki značaj sredinskih činilaca (Biro i sar., 2009; Bradley & Corwyn, 2002), ipak se može reći da su psihološki uslovi najvažniji jer u procesu učenja i sve ostale vrste faktora postaju psihološki uslovi učenja, budući da učenik reaguje na njih (Stevanović, 1990). Genc (1988) navodi podatak da sposobnosti, osobine ličnosti i motivacija zajedno objašnjavaju oko 75% školskog uspeha, a da se svega 25% može pripisati delovanju različitih fizičkih i socijalnih faktora. Iako nalazi o meri uticaja pojedinih faktora, kao ni o njihovom međusobnom odnosu i povezanosti nisu sasvim saglasni, ipak se može zaključiti da sva istraživanja nedvosmisleno potvrđuju značaj grupe unutrašnjih ili psiholoških faktora za ostvarivanje školskih postignuća. S obzirom na to da pokušaji izdvojenog proučavanja pojedinih faktora iz ove grupe nisu saglasni u proceni mere njihove važnosti za školska postignuća, u pedagoškoj psihologiji je došlo do formulisanja koncepta koji objedinjavaju veći broj psiholoških faktora. Ovaj rad se bavi jednim takvim konceptom – stilovima učenja. Radi se o složenom konceptu koji povezuje kognitivne aspekte učenja sa afektivnim i drugim aspektima ličnosti učenika.

## Pojam i različiti modeli stilova učenja

Stilovi učenja se najjednostavnije mogu opisati kao načini na koje osoba najlakše i najčešće uči. I laicima je poznato da različiti ljudi vole da uče i lakše uče na različite načine: čitajući učeni sadržaj, slušajući dok neko drugi izlaže sadržaj koji treba da nauče, stvarajući slike o onome što uče, posmatrajući ili izvodeći neke radnje relevantne za učeno gradivo; neki ljudi uče koncentrišući se u potpunoj tišini, drugi vole da uče kroz diskusiju sa drugima, itd. Dakle, mogućnost da uče u skladu sa sopstvenim stilom učenja može se smatrati važnim faktorom postignuća u učenju, te stoga stilovi učenja zavređuju pažnju i proučavanje.

Određenje stilova učenja kao načina na koji neko voli da uči i najčešće uči deluje jednostavno, ali je nedovoljno precizno i ne daje jasnu sliku o prirodi ovog koncepta. Prema nekim autorima (Keefe, 1987, prema: Tubić, 2004a), stilovi učenja se, zbog relativne trajnosti i doslednosti ispoljavanja u ponašanju, mogu smatrati crtama koje obuhvataju različite aspekte funkcionisanja osobe u situaciji učenja (tabela 1):

Tabela 1. Aspekti funkcionisanja osobe u situaciji učenja (Keefe)

| Kognitivni                          | Afektivni  | Fiziološki   |
|-------------------------------------|--|--|
| način opažanja i obrade informacija | pažnja, emocije i vrednovanja, što utiče na selekciju draži, prioritet u pristupu različitim sadržajima, očekivanja, pojavu anksioznosti ili frustracija | umor, dnevni ritam aktivnosti, teškoće u učenju zbog slabog osvetljenja, buke, gužve i sl. |

Takođe, stilovi učenja predstavljaju proizvod interakcije osobe i okruženja za učenje, koje pored fizičke sredine uključuje i druge osobe (nastavnici, roditelji, vršnjaci).

Stilovi učenja se često koriste sinonimno sa pojmovima kao što su kognitivni stilovi i strategije učenja. Ipak, treba uočiti razliku među ovim pojmovima. Moglo bi se reći da su i kognitivni stilovi i strategije učenja uži pojmovi od pojma stilovi učenja. *Kognitivni stil* se odnosi samo na kognitivni aspekt funkcionisanja u situaciji učenja – to je sredstvo rešavanja problema, vrsta ili tip mišljenja, opažanja i pamćenja. *Strategije učenja* se odnose na metode koje učenik koristi za razumevanje, integraciju i zadržavanje novih informacija, tj. upravljanje izvorima znanja. Strategije učenja su manje stabilna kategorija u odnosu na stilove učenja, one su podložne kontroli i promeni u toku samog procesa učenja, dok je stil učenja trajnija i stabilnija dispozicija pojedinca da uči na određeni način.

U literaturi se mogu naći klasifikacije stilova učenja koje se zasnivaju na različitim kriterijumima njihovog razlikovanja. Neki od tih kriterijuma su:

- osobine ličnosti
- način obrade informacija
- neurofiziološke osnove pojedinih mentalnih funkcija
- faze iskustvenog učenja
- perceptualni modaliteti.

Na osnovu ovih kriterijuma razvijeni su neki poznati modeli stilova učenja koji će biti predstavljeni u daljem tekstu.

### Modeli stilova učenja zasnovani na dimenzijama ličnosti

Jedan od najpoznatijih modela – MB (Isabel Myers & Katherine Briggs) model razlikuje stilove učenja na osnovu Jungove tipologije ličnosti. Po ovom modelu, individualni profil se određuje na osnovu položaja duž četiri bipolarne dimenzije (Bjekić i Dunjić-Mandić, 2007; Montgomery & Groat, 1998; Felder & Brent, 2005). Za različite polove svake od ovih dimenzija karakteristične su različite sklonosti pojedinaca (tabela 2).

Tabela 2. Sklonosti pojedinaca koji pripadaju različitim tipovima iz MB modela stilova učenja

| DIMENZIJE                    | POLOVI DIMENZIJA, NJIHOVE KARAKTERISTIKE I SKLONOSTI U SITUACIJI UČENJA |  |
|------------------------------|---|--|
|                              | <i>Ekstravertni tip</i>   | <i>Introvertni tip</i>                                     |
| ORIJENTACIJA<br>PREMA ŽIVOTU | Sklonost grupnoj interakciji, isprobavanju, primeni                     | Sklonost promišljanju, fokusirane na unutrašnji svet ideja |
|                              | odgovara im kooperativno učenje   | odgovara im samostalno učenje                              |
| PERCEPCIJA                   | <i>Senzorni tip</i>   | <i>Intuitivni tip</i>                                      |
|                              | Fokusiranost na činjenice i procedure, rutinu                           | Imaginativne osobe, fokusirane na značenja i mogućnosti    |
|                              | odgovara im praktičan rad   | odgovara im bavljenje fundamentalnim naučnim sadržajima    |
| ODLUČIVANJE                  | <i>Misaoni tip</i>  | <i>Emotivni tip</i>  |
|                              | Orijentacija na objektivnost i logiku                                   | Subjektivna orijentacija i potraga za harmonijom           |
|                              | odgovara im objektivna analiza sadržaja                                 | odgovara im diskusija u grupi                              |

|                                     | <b>Sudija</b>  | <b>Opažajni tip</b>   |
|-------------------------------------|--|---|
| ODNOS PREMA<br>SPOLJAŠNJEM<br>SVETU | Osobe koje planiraju i prate, kontrolišu planove                     | Osobe koje se spontano prilagođavaju izmenjenim okolnostima |
|                                     | odgovara im rad u skladu sa unapred predviđenim programom i rokovima | odgovara im istraživački rad i kreativno rešavanje problema |

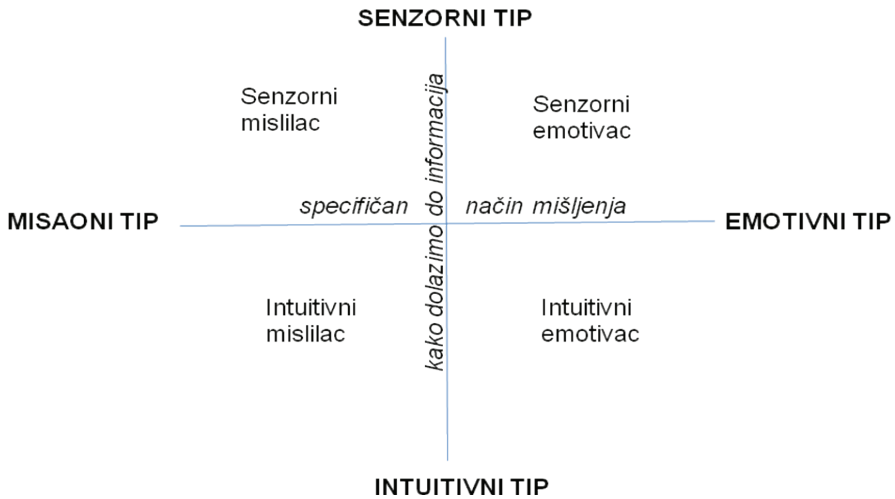
U skladu sa ovim modelom razvijen je i instrument za utvrđivanje pripadnosti nekom od razlikovanih tipova – *Myers-Briggs Type Indicator*. Instrument je razvijen u Americi, postao je popularan još 40-ih godina prošlog veka, a i do danas je ostao u širokoj upotrebi (Pashler et al., 2009). Neka istraživanja u kojima je ovaj instrument korišćen za ispitivanje stilova učenja pokazala su zanimljive rezultate koje bi trebalo uzeti u obzir prilikom planiranja nastavnog procesa.

Naime, jedno istraživanje je pokazalo da više od dve trećine studenata pripada ekstravertnom tipu na prvoj dimenziji i senzornom tipu na drugoj dimenziji. Nasuprot tome, nastava na fakultetima je tako organizovana da mnogo više odgovara introvertnom i intuitivnom tipu (Schroeder, 1993; Grasha, 1996, prema: Montgomery & Groat, 1998).

Takođe se u istraživanjima dosledno pokazuje da postoje polne razlike po dimenziji Mišljenje–Emocije. Oko dve trećine osoba ženskog pola ima profil u kome dominiraju emocije, dok kod isto toliko muškaraca u profilu dominira mišljenje (Kroeger & Thuesen, 1988, prema: Montgomery & Groat, 1998). Ove polne razlike u profilu mogu stvoriti probleme u učenju osobama suprotnog pola u oblastima koje se smatraju dominantno muškim ili ženskim profesijama.

Jedna longitudinalna studija (Felder et al., 2002, prema Felder & Brent, 2005) pokazala je da su studenti koji pripadaju intuitivnom tipu bili mnogo uspešniji u odnosu na studente senzornog tipa u učenju visoko apstraktnih sadržaja, dok je situacija bila obrnuta u učenju predmeta koji su više praktični. Na programima za obrazovanje inženjera mislioci su bili uspešniji od emotivaca, i sudije su nadmašile studente koji pripadaju opažajnom tipu. Kada su prvi put bili suočeni sa radom na zadacima u grupi, ekstraverti su reagovali pozitivnije od introverata. Balansirana nastava je redukovala ili eliminisala ranije postojeće razlike u uspešnosti između studenata senzornog i intuitivnog tipa, kao i između ekstraverata i introverata. Studenti koji pripadaju intuitivnom tipu su se, u odnosu na studente senzornog tipa, samoprocenjivali kao mnogo uspešniji na zadacima koji traže sposobnost kreativnog rešavanja problema i pridavali su veći značaj mogućnosti da se u svojoj karijeri bave kreativnim poslom. Većina onih koji pripadaju senzornom tipu svoju budućnost je videla na poslu inženjera u velikim kompanijama, dok je većina onih koji pripadaju intuitivnom tipu planirala da radi u malim kompanijama, ili da nastavi školovanje i bavi se istraživanjem. Emotivci su bili skloniji društvenokorisnom radu u odnosu na mislioce.

Nešto jednostavniju verziju ove tipologije predstavlja dvodimenzionalni model Luiz Kraus (Krause, 1996, prema Tubić, 2004a, 2004b), po kome se u preseku dveju dimenzija razlikuje četiri stila učenja (slika 1).



Slika 1. Prikaz dvodimenzionalnog modela stilova učenja Luiz Kraus

Učenje senzornog mislioca je bazirano na memorisanju velikog broja činjenica i detalja i predstavlja učenje tipično za tradicionalnu školu.

Senzorni emotivci se takođe u učenju oslanjaju na sadržaje koje primaju putem čula, ali ih propuštaju kroz filter sopstvenog iskustva. Više im odgovara učenje u grupi nego samostalni rad.

Intuitivni mislilac se oslanja na logičko mišljenje i zaključivanje, ali mu je važno da na samom početku učenja stekne uvid u celinu i da razume ono što uči. Ovaj tip učenja karakterističan je za naučni i istraživački rad.

Intuitivni emotivac je stil koji je karakterističan za kreativne učenike koji uče kroz metafore i povezivanje novih sadržaja sa onim koji su im već poznati, bez obzira na to koliko su ti sadržaji međusobno udaljeni.

Ispitivanje stilova učenja razlikovanih po ovom modelu, na uzorku studenata Univerziteta u Novom Sadu (Tubić, 2004b), dalo je rezultate slične stranim nalazima opisanim u vezi sa MB modelom stilova učenja. I u uzorku naših studenata senzorni tip je preovlađujući – njemu pripada oko 76% ispitanih. Takođe, postoje značajne razlike između studentkinja i studenata u pogledu raspodele po dimenziji mišljenje–emocije. Kod studentkinja je izraženiji emotivni pol, a kod studenata misaoni pol. Utvrđene su i razlike u zastupljenosti različitih stilova učenja kod studenata različitih fakulteta. Tako na studijama psihologije ima najviše senzornih emotivaca, na studijama tehničkih nauka najviše intuitivnih mislilaca, intuitivni emotivci su najčešći na akademiji umetnosti, a senzorni mislioci dominiraju među studentima prava.

### Stilovi učenja zasnovani na načinu prerade informacija

Osnovni kriterijum za razlikovanje stilova učenja u Felder-Silverman modelu stilova učenja (Felder & Silverman, 1988) je način prijema i prerade informacija. Ovaj model, pored stilova učenja, razlikuje i paralelne stilove nastave.

Stilovi učenja se razlikuju na osnovu odgovora na pet pitanja:

1. Koju vrstu informacija osoba radije koristi: *senzorne* ili spoljašnje (vizuelne informacije, zvuci, fizičke senzacije) ili *intuitivne*, tj. unutrašnje (mogućnosti, uvidi)?
2. Koju vrstu čulnih informacija osoba lakše opaža: *vizuelne* (slike, dijagrami, grafikoni, demonstracije) ili *auditivne* (reči, zvuk)?
3. Koji način organizacije informacija najviše odgovara osobi: *induktivni* (date su činjenice na osnovu kojih se zaključuje o principima) ili *deduktivni* (dati su opšti principi na osnovu kojih se izvode konkretne primene i posledice)?
4. Koji je način obrade informacija karakterističan za osobu: *aktivni* (kroz učešće u nekoj fizičkoj, praktičnoj aktivnosti ili diskusiji) ili *refleksivni* (kroz introspekciju)?
5. Koja je vrsta napredovanja u razumevanju sadržaja karakteristična za osobu: *sekvencijalno* (korak po korak) ili *globalno* (skokovito, holistički)?

Za ispitivanje individualnih stilova učenja autori ovog modela razvili su instrument *Indeks stilova učenja – Index of Learning Styles Questionnaire* (Solomon & Felder, 2012). Upitnik se sastoji od 44 pitanja na koja ispitanik odgovara birajući jednu od dve ponuđene mogućnosti. Na osnovu kombinacije odgovora određuje se individualni stil sagledan na osnovu svih 5 opisanih dimenzija. Ispitivanje individualnih razlika u pogledu stilova učenja iz Felder-Silverman modela (Alumran, 2008), na uzorku od preko 800 učenika i studenata uzrasta od 17 do 30 godina, daje nalaze koji su generalno saglasni nalazima o zastupljenosti stilova iz prethodno opisanih modela: vizuelni stil je najzastupljeniji i mnogo češći od verbalnog, aktivni je češći od refleksivnog, senzorni je češći od intuitivnog, sekvencijalni je zastupljeniji od globalnog stila. Muškarci češće pripadaju intuitivnom tipu, a žene senzornom. Kada je u pitanju područje učenja, među studentima informacionih tehnologija zastupljeniji je aktivni stil nego među studentima prava ili pojedinih nauka. Takođe, studenti u oblasti obrazovanja češće pripadaju tipu aktivnog učenika u odnosu na studente pojedinih nauka. Najzad, vizuelni – verbalni i sekvencijalni – globalni stil pokazali su se kao dobri prediktori akademskog postignuća. Naime, vizuelni stil je u negativnoj korelaciji sa postignućem, što je svojevrstan paradoks ako se ima u vidu nalaz da je ovaj stil najčešći. To ukazuje na ozbiljnu neusaglašenost načina na koji se organizuje nastava u školama i na fakultetima sa dominantno prisutnim stilom učenja. Sa druge pomenute dimenzije sekvencijalni stil je u pozitivnoj korelaciji sa školskim postignućem, pa se iz toga može zaključiti da nastava u školama i na fakultetima odgovara ovom stilu učenja.

Na osnovu načina organizacije i predstavljanja sadržaja, takođe se mogu razlikovati i stilovi nastave. Svakom od opisanih stilova učenja najviše odgovara određeni stil nastave (tabela 3).

Tabela 3. Dimenzije stilova učenja i nastave

| Karakterističan stil učenja |                                | Odgovarajući stil nastave |                                |
|-----------------------------|--------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| Percepcija                  | {<br>Senzorna<br>Intuitivna    | Sadržaj                   | {<br>konkretni<br>apstraktni   |
| Ulaz informacija            | {<br>Vizuelno<br>Auditivno     | Predstavljanje sadržaja   | {<br>vizuelno<br>verbalno      |
| Organizacija sadržaja       | {<br>Induktivna<br>Deduktivna  | Organizacija sadržaja     | {<br>induktivna<br>deduktivna  |
| Prerada informacija         | {<br>Aktivna<br>Refleksivna    | Uključivanje učenika      | {<br>aktivna<br>pasivna        |
| Razumevanje                 | {<br>sekvencijalno<br>globalno | Perspektiva               | {<br>sekvencijalna<br>globalna |

Zapažajući da je nastavna praksa nekompatibilna sa stilovima učenja studenata, Felder i Silverman (1988) daju konkretne preporuke o tome kako nastavu približiti stilovima učenja. Po njima, u nastavi treba:

- povezivati gradivo koje se uči sa ranije učenim, onim koje sledi u okviru istog predmeta, sa gradivom drugih predmeta i sa ličnim iskustvom učenika (*induktivno/globalno*);
- obezbediti ravnotežu konkretnih informacija (*senzorno*) i apstraktnih koncepata (*intuitivno*);
- uravnotežiti gradivo koje naglašava metode praktičnog rešavanja problema (*senzorno/aktivno*) i ono koje naglašava bazično razumevanje (*intuitivno/refleksivno*);
- obezbediti jasne ilustracije intuitivnih i senzornih sklopova i ohrabrivati sve učenike da vežbaju sa obe vrste sklopova informacija (*senzornim/intuitivnim*), ne očekujući da odmah budu uspešni u svakom sklopu;
- pratiti naučni metod u prikazivanju teorija: dajte konkretne primere pojava koje teorija opisuje ili predviđa (*senzorno/induktivno*); zatim razvijajte teoriju (*intuitivno/induktivno/sekvencijalno*); prikažite proveru teorije i izvedite njene konsekvence (*deduktivno/sekvencijalno*); predstavite njene primene (*senzorno/deduktivno/sekvencijalno*);
- koristiti slike, šeme, grafikone, skice, filmove, demonstracije, pre, tokom i nakon verbalnog predstavljanja sadržaja (*senzorno/vizuelno*);
- uključivati kad god je to moguće praktičan rad učenika, koristiti računar u nastavi (*senzorno/aktivno*);
- ostaviti tokom časa učenicima malo vremena da promišljaju o sadržaju koji im se saopštava (*refleksivno*);
- obezbediti učenicima mogućnost da urade nešto aktivno, npr. petominutnu moždanu oluju u maloj grupi (*aktivno*);
- zadavati učenicima da vežbaju neke osnovne procedure koje uče (*senzorno/aktivno/sekvencijalno*), ali zadavati i otvorene probleme koji zahtevaju analitičko i sintetičko mišljenje (*intuitivno/refleksivno/globalno*);

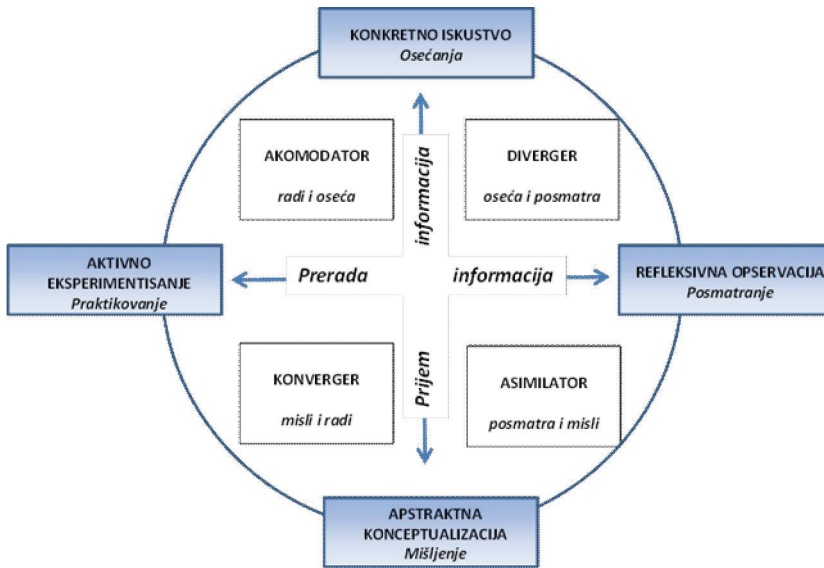
- nuditi učenicima mogućnost da sarađuju pri izradi domaćih zadataka (*aktivno*) jer aktivni učenici najbolje uče kroz interakciju sa drugima;
- pohvaljivati kreativna rešenja, čak i kada nisu tačna (*intuitivno/globalno*);
- razgovarati sa učenicima o stilovima učenja.

### Neurofiziološki model stilova učenja

Baveći se procesom pamćenja i načinima na koje se on može unaprediti, Toni Buzan (2000) preispituje neuro-fiziološke osnove pamćenja i drugih kognitivnih procesa. U vezi s tim navodi nalaze o tome da je naš mozak podeljen na dva glavna dela koji obavljaju različite mentalne funkcije – radi se o levoj i desnoj hemisferi. Prema tim nalazima, leva hemisfera mozga odgovorna je za rad sa rečima, brojevima, nizovima, listama, ona funkcioniše logički, u njoj se vrši analiza, dok je desna hemisfera odgovorna za funkcije koje su povezane sa ritmom, prostornim shvatanjem, trodimenzionalnošću, geštaltom – celinom, imaginacijom, sanjarenjem, bojama. Takođe, postoje nalazi koji ukazuju na to da su obe hemisfere latentno sposobne da obavljaju sve vrste funkcija, kao i da korišćenje jedne hemisfere pogoduje razvoju druge hemisfere. Na osnovu ovih nalaza, može se uslovno govoriti o stilovima učenja leve i desne hemisfere, a Buzanova je preporuka da se maksimalno koriste obe hemisfere u svakoj situaciji učenja. Ovakva preporuka zasnovana je na očekivanju da će unošenje npr. boja, oblika, ritma i sl., poboljšati učenje verbalnog materijala, rad sa brojevima ili učiniti efikasnijom analizu nekog sadržaja ili logičko zaključivanje. Na tome se zasniva i tehnika *mapa uma* koju Buzan preporučuje kao tehniku „savršenog uma“.

Iako je Buzanovo razlikovanje stilova učenja zasnovano na drugačijem kriterijumu – na nalazima o neurološkoj lokalizaciji psihičkih funkcija, mogu se uočiti izvesne sličnosti sa prethodno opisanim modelima stilova učenja. I u ovom modelu se mogu u različitim stilovima prepoznati suprotni polovi nekih dimenzija koje su u osnovi različitih stilova učenja u ranije opisanim modelima, npr: logika–imaginacija, verbalno–neverbalno, senzorno– intuitivno, sekvencijalno–globalno, aktivno–refleksivno. Stoga se može reći da se svi do sada opisani modeli, iako izdvajaju različiti broj različito imenovanih stilova učenja, iako se zasnivaju na različitim kriterijumima i imaju različite polazne osnove (prethodni u psihologiji, a ovaj u fiziologiji), uzajamno podržavaju u smislu da svi prepoznaju neke srodne dimenzije mentalnog funkcionisanja kao osnovu za razlikovanje stilova učenja. Slične su i preporuke autora različitih modela koje insistiraju na tome da proces učenja, odnosno podučavanja ili nastave treba da uključi elemente različitih stilova učenja.





Slika 2. Kolbov model stilova učenja

Stilovi učenja definisani ovim modelom su sledeći (Felder & Brent, 2005):

- *Diverger* (uči kombinujući konkretno iskustvo i refleksivnu opservaciju) – pogoduje mu povezivanje gradiva koje uči sa njegovim postojećim iskustvom, interesovanjima, budućom karijerom; da bi doprineo uspešnom učenju ovog tipa, nastavnik treba da funkcioniše kao motivator;
- *Asimilator* (najlakše uči kroz apstraktnu konceptualizaciju i refleksivnu opservaciju) – odgovaraju mu informacije koje su predstavljene na strukturiran, logičan način i treba mu dovoljno vremena za promišljanje; onima koji uče ovim stilom odgovara nastavnik koji funkcioniše kao ekspert;
- *Konverger* (kombinuje u učenju apstraktnu konceptualizaciju i aktivno eksperimentisanje) – voli da radi na dobro definisanim zadacima, rešava probleme i nalazi rešenja praktičnih pitanja; nastavnik treba da funkcioniše kao vodič, da obezbeđuje vođenu praksu i povratne informacije o postupcima koje učenik uči;
- *Akomodator* (najefikasnije uči kroz konkretno iskustvo i aktivno eksperimentisanje) – voli izazove, ima praktičan eksperimentalni pristup, više se oslanja na intuiciju nego na logiku; nastavnik treba da postavlja otvorena pitanja i pruža mogućnost učenicima da sami otkrivaju; problemska nastava je najpogodnija za učenike koji pripadaju ovom stilu učenja.

Za procenu individualnih stilova učenja autor ovog modela je razvio *Inventar stilova učenja* (*Learning Style Inventory* – Kolb, 1994, prema: Felder & Brent, 2005). Istraživanja zastupljenosti stilova učenja kod studenata različitih fakulteta i kod pripadnika različitih profesija pokazuju da pojedini stilovi učenja dominira-

ju u zavisnosti od gradiva koje se uči. Istraživanja sa studentima tehničkih nauka (Sharp, 2001; Bernold et al., 2000; prema: Felder & Brent, 2005) pokazuju da su kod njih dominantni stilovi asimilatora (apstraktno-refleksivno učenje) i konvergera (apstraktno-aktivno učenje). Istraživanje sprovedeno u Sloveniji (Marentič-Požarnik, 1995, prema: Bjekić i Dunjić-Mandić, 2007) pokazuje da su ista ova dva stila najzastupljenija kod studenata matematike, dok su kod studenata pedagogije najizraženiji stilovi divergera (konkretno-refleksivno učenje) i akomodatora (konkretno-aktivno učenje).

Takođe, postoje nalazi koji govore o polnim razlikama u pogledu sklonosti ka određenim stilovima učenja iz ovog modela (Montgomery & Groat, 1998). Pokazalo se da je stil asimilatora (apstraktno-refleksivno učenje) prisutno kod 48% odraslih muškaraca i kod svega 20% žena. Kod žena je sklonost ovim stilovima ravnomernije raspoređena, ali se kao najzastupljeniji izdvajaju stil divergera (konkretno-refleksivno učenje) i konvergera (apstraktno-aktivno učenje). Iz toga sledi da ženama više odgovara učenje uz nastavnika koji deluje kao motivator ili vodič, dok muškarcima više odgovara nastavnik u ulozi eksperta.

Posebno je zanimljiv i za nastavnu praksu važan nalaz jednog eksperimentalnog istraživanja (Spurlin, 2003, prema: Felder & Brent, 2005) koje je pokazalo da nastava koja se izvodi tako da uključuje sva četiri ciklusa iz Kolbove teorije iskustvenog učenja, doprinosi efikasnijem učenju i boljem postignuću i onih studenata koji uz tradicionalnu nastavu postižu niža postignuća.

### Model stilova učenja zasnovanih na perceptivnim modalitetima

Na kraju ovog pregleda biće prikazan i model baziran na Gardnerovoj teoriji multiple inteligencije. Hauard Gardner (Gardner, 1993; Gardner, Kornhaber, & Wake, 1999) je formulisao teoriju po kojoj ne postoji samo jedna opšta sposobnost, već više međusobno nezavisnih inteligencija. Opisao je sedam različitih vrsta inteligencije, uz napomenu da je moguće da ih ima još. Prema Gardnerovoj teoriji multiple inteligencije postoje:

- 1 *Jezička inteligencija* – zadužena je za razumevanje i upotrebu reči i jezika;
- 2 *Logičko-matematička inteligencija* – uključuje upotrebu i procenjivanje apstraktnih odnosa, rad sa brojevima;
- 3 *Muzička inteligencija* – odnosi se na muziku, tonove, ritam;
- 4 *Telesno-kinestetička inteligencija* – predstavlja sposobnost upotrebe, tj. upravljanje finim i složenim pokretima nekih ili svih delova tela u rešavanju problema ili stvaranju nekog produkta;
- 5 *Prostorno-vizuelna inteligencija* – odnosi se na sposobnost zapažanja vizuelno datih i prostornih informacija;
- 6 *Interpersonalna inteligencija* – predstavlja sposobnost prepoznavanja i razlikovanja osećanja drugih ljudi, njihovih raspoloženja, misli, verovanja, namera;
- 7 *Intrapersonalna inteligencija* – predstavlja samosvest, sposobnost prepoznavanja sopstvenih osećanja, motiva i namera, ili središnji deo inte-

ligencije koji omogućava čoveku da upozna sopstvene sposobnosti i da ih upotrebi na najbolji mogući način.

Inteligencija pojedinca, dakle, predstavlja kombinaciju više sposobnosti, razvijenih u različitoj meri. Svaka od opisanih vrsta inteligencije podrazumeva i za nju karakterističan stil učenja ili rada, odnosno način na koji osobe koje imaju razvijenu određenu vrstu inteligencije najradije uče i razvijaju svoje lične snage, ali i prevazilaze svoje slabosti. To znači da bi osoba koja ima slabije razvijenu telesno-kinestetičku i visoko razvijenu logičko-matematičku inteligenciju, lakše naučila izvođenje neke radnje kada bi to povezala sa nekim numerički ili matematički predstavljenim podacima ili sa nekim principima zasnovanim na logičkom mišljenju.

Na osnovu ovog teorijskog polazišta i na osnovu proučavanja učenja dece sa disleksijom i drugih učenika kod kojih uobičajene nastavne metode nisu bile efektivne, posebno je razvijen tzv. VAK model stilova učenja (<http://www.businessballs.com/howardgardner/multipleintelligences.htm>). Ključni kriterijum za razlikovanje stilova učenja predstavljaju perceptivni modaliteti sa kojima pojedinac najefikasnije uči ili radi. VAK model razlikuje tri osnovna stila koji su povezani sa tri perceptivna modaliteta od najvećeg značaja za učenje kod ljudi:

- *Vizuelni stil* – zasniva se na posmatranju i čitanju slika, dijagrama, demonstracija, izvoda, filmova, grafikona itd;
- *Auditivni stil* – zasniva se na prenosu informacija slušanjem izgovorenih reči, sopstvenih ili tuđih, tonova i zvukova;
- *Kinestetički stil* – zasnovan je na fizičkom iskustvu – dodir, držanje, pokret, praktično izvođenje.

Ovakav multisenzorni pristup učenju i nastavi ima jasne praktične implikacije. Na primer: dete koje ne može da uči lako čitajući slova i reči (vizuelni stil) možda bi lakše učilo prateći prstima oblik slova (kinestetički); dete sa slabom razvijenom jezičkom inteligencijom (auditivni stil) bi lakše učilo uz slike, filmove, demonstracije (vizuelni stil).

Na osnovu ovog modela razvijen je instrument namenjen za procenu, tačnije samoprocenu stila učenja – *VAK Learning Styles Self-Assessment Questionnaire* (<http://www.businessballs.com>).

## Značaj stilova učenja za školsko učenje i postignuće

U radu su predstavljene različite klasifikacije stilova učenja. Kriterijum za razlikovanje stilova učenja u ovim klasifikacijama razlikuje se zavisno od toga koji je aspekt stilova učenja u fokusu autora. Uočljivo je da, ipak, svi autori uzimaju u obzir kognitivni aspekt kao ključni kada su u pitanju stilovi učenja, a unutar kognitivnog aspekta ističu se procesi prijema i prerade informacija koji se povezuju sa drugim aspektima ličnog funkcionisanja.

Kao i sve druge tipologije, i tipologije stilova učenja imaju ograničenja. S obzirom na to da one predstavljaju podele po nekim kriterijumima koji se tiču

uglavnom nekih dimenzija, jasno je da ne postoje čisti tipovi koji imaju ekstremno izražene karakteristike koje pripadaju isključivo jednom tipu. Kod svakog pojedinca se mogu prepoznati dominantne karakteristike koje pripadaju nekom tipu, ali i one koje se vezuju za jedan ili više drugih tipova i koje su pri tom izražene u manjoj ili većoj meri. Svrha ovog prikaza različitih klasifikacija stilova učenja nije usmeravanje čitaoca na traganje za čistim predstavnicima određenih tipova, već skretanje pažnje na raznovrsnost postojećih stilova učenja, na ličnosne karakteristike i dimenzije koje leže u njihovoj osnovi, sa željom da ovaj tekst doprinese boljem razumevanju mehanizama koji povezuju efikasnost procesa učenja sa stilovima učenja.

Poznavanje stilova učenja može pomoći učenicima da biraju način učenja koji će za njih same biti najefikasniji. Neki učenici su u tome veštiji, a neki manje vešti, što zavisi svakako prvenstveno od uzrasta učenika, ali i od njihovih sposobnosti, kako intelektualnih, tako i sposobnosti za pažljivo samoposmatranje i meta-analizu sopstvenog procesa učenja, razvijenosti repertoara različitih strategija učenja, itd. Da bi kod učenika razvijali veštine upravljanja sopstvenim procesom učenja u skladu sa njima svojstvenim stilovima učenja, nastavnici mogu podsticati razgovor sa učenicima o tome kako su radili na određenim zadacima, kako su pristupali nekom gradivu, šta su radili – koje su operacije izvršili na sadržajima sa kojim su radili, i, u vezi s tim, kako sami učenici procenjuju svoj uspeh, kao i na promišljanje o tome da li uočavaju još neki način kako bi mogli da uče neko gradivo i da li bi neki drugi način za njih mogao biti efikasniji.

Drugi način primene poznavanja stilova učenja direktnije se tiče nastavnika i načina na koji on organizuje nastavu, tj. izbora metoda učenja i nastave. S jedne strane, poznavanje različitih stilova učenja i njihovo prepoznavanje kod učenika sa kojima radi, nastavniku omogućava da individualizuje nastavu i omogući svakom učeniku (u idealnom slučaju) da uči na način koji njemu najviše odgovara. Ovo je svakako teško ostvariv ideal, ali je takvo prilagođavanje moguće u praksi činiti onda kada je to neophodno da bi se pojedinačnom učeniku obezbedilo napredovanje. Spremnost nastavnika da vrše ovakvu vrstu individualizacije nastave posebno je važna u uslovima inkluzivnog obrazovanja. Mnogo je važnije da nastavnik, koristeći raznovrsne metode učenja u nastavnom procesu – mehaničko i smisleno učenje, verbalno i praktično učenje, receptivno i učenje putem otkrića, konvergentno i divergentno učenje, transmisivno i interaktivno učenje, učenje u klasičnom okruženju i učenje u kabinetским, laboratorijskim uslovima ili uz neku drugu opremu (Ivić i sar., 2001), obezbedi svim učenicima mogućnost da uče koristeći svoje stilove učenja ili da se oprobaju u različitim načinima učenja i tako poboljšaju svoje ukupne kapacitete za učenje. Pritom treba imati u vidu nalaze pomenutih istraživanja koja pokazuju da je dominantni stil kod više od dve trećine ispitanih studenata ekstravertni i senzorni, što znači da je poželjan oblik učenja kooperativno učenje zasnovano na praktičnom radu, što predstavlja osnovna obeležja aktivne nastave. Čini se da najdirektnije implikacije na nastavnu praksu imaju rezultati istraživanja koji govore o tome da nastava organizovana tako da se

odvija po fazama iz Kolbove teorije iskustvenog učenja deluje pozitivno na postignuća svih, dok u tradicionalnoj nastavi studenti koji pripadaju stilovima divergera i akomodatora postižu slabije rezultate u učenju.

Pored primene saznanja o različitim stilovima učenja, njihovim karakteristikama i zastupljenosti u populaciji učenika u organizaciji same nastave, ona mogu naći svoju primenu i u procesu profesionalne orijentacije, na šta upućuju nalazi brojnih istraživanja o različito zastupljenim stilovima učenja studenata različitih fakulteta ili pripadnika različitih profesija.

## Literatura

- Alumran, J. I. A. (2008). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement for Bahraini University students, *Individual Differences Research*, Vol. 6, No. 4, 303–316.
- Biro, M., Smederevac, S., Tovilović, S. (2009). Ekonomski i kulturalni faktori školskog postignuća romske dece, *Psihologija*, vol. 42, br. 3, 273–288.
- Bjekić, D., Dunjić-Mandić, K. (2007). Stilovi učenja i profesionalne preferencije maturanata gimnazije, *Pedagogija*, 1, 48–59.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Buzan, T. (2000). *Savršeno pamćenje*. Beograd: Finesa
- Felder, R. M., Brent, R. (2005). Understanding student differences, *Journal of engineering education*, 94 (1), 57–72.
- Felder, R. M., Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education, *Engineering education*, 78(7), 674–681.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence*. Parts retrieved 2007 from <http://tip.psychology.org/gardner.html>
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W.K. (1999). *Inteligencija – različita gledišta*. Zagreb: Naklada Slap.
- Genc, L. (1988). Motivacioni uslovi uspešnog studiranja, *Zbornik 6 Instituta za pedagogiju*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 45–57.
- Howard Gardner's multiple intelligence*, retrieved May 2011 from: <http://www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences.htm>
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Montgomery, S., Groat, L. (1998). *Student learning styles and their implications for teaching*, University of Michigan: CRLT Occasional paper No. 10.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2009). Learning styles – concepts and evidence, *Psychological science in the public interest*, Vol. 9, No. 3, 105–119.
- Solomon, B. A., Felder, R. M. *Index of Learning Styles Questionnaire*, retrieved June 2012 from: <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>
- Stevanović, B. (1990). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tubić, T. (2004a). Stilovi učenja kao faktor postignuća, *Norma*, X, 1–2, 55–66.
- Tubić, T. (2004b). Kako studenti uče? Prilog proučavanju stilova učenja studenta, *Pedagoška stvarnost*, 9–10, 796–810.

VAK *Learning Styles Self-Assessment Questionnaire*, retrieved May 2011 from: <http://www.businessballs.com>

Zlatković, B. (2007). *Self-koncept i uspeh u studiranju*. Vranje: Učiteljski fakultet.

Gordana Đigić

## LEARNING STYLES AS FACTOR OF SCHOOL ACHIEVEMENT

*Summary:* The paper is concerned with learning styles as a factor of school achievement. Simply put, learning styles are the ways in which people most often or most easily learn. Serious psychological definitions of learning styles treat them as cognitive, affective and physiological traits that are relatively enduring indicator of how students perceive and how they relate to an environment that serves as a source of knowledge. Since the cognitive component is an essential aspect of learning styles, they certainly are an important factor of achievement in school learning. As a basis for distinguishing learning styles, authors apply different criteria and use them to develop different models of learning styles. The paper presents several different models: MB model that differs learning styles on the basis of four bipolar dimensions based on Jung's typology of personality; Felder-Silverman model of learning styles based on the method of processing information; neuro-physiological model of Tony Buzan; Kolb's model of learning styles based on experiential learning phases. The model of learning styles related to different perceptual modalities, based on Gardner's multiple intelligence theory will be shown also. Knowing the learning styles is important for each person in any way engaged in learning, especially for teachers who, recognizing the learning styles of their students, can adapt their teaching styles and enable students to learn easier and more efficient. On the other hand, organizing the teaching process to include different styles of learning, the teacher contributes to ensuring that all students develop skills related to different learning styles and thus improve their overall capacity for learning.

*Key words:* learning styles, thinking styles, teaching and learning, achievements

## KRITIČKI PREGLED MODELA I TEORIJA ČITANJA NA MATERNJEM I STRANOM JEZIKU

*Sažetak:* Čitanje predstavlja složen kognitivni proces dekodiranja simbola sa ciljem pronalazjenja značenja koja se nalaze „iza“ simbola, odnosno razumevanja pročitano. Čitanje predstavlja način usvajanja jezika, sredstvo komunikacije i način razmene ideja i informacija. U radu su predstavljeni različiti psihološki aspekti procesa čitanja kao načina komunikacije na maternjem i stranom jeziku. Dat je pregled tri vrste modela kognitivnog procesiranja (čitanje odozdo nagore, odozgo nadole, interaktivno čitanje) i dva tipa komponentnog modela (dvokomponentni i trokomponentni model). Modeli procesiranja se usredsređuju na to kako se čitanje kao proces odvija u realnom vremenu. Komponentni modeli se fokusiraju na interakciju različitih komponenata kod samog čitaoca, ne objašnjavajući na koji način veštine čitanja na maternjem jeziku utiču na veštine čitanja na stranom jeziku. Pitanje da li čitanje na stranom jeziku predstavlja jezički problem ili problem sa veštinama čitanja, postavlja se kako bi se objasnio složen proces čitanja na stranom jeziku. Da bi se detaljnije upoznali sa kognitivnim procesima koji su sastavni deo čitanja na stranom jeziku, predstavljene su dve suprotstavljene hipoteze – hipoteza donjeg jezičkog praga i hipoteza jezičke međuzavisnosti. U radu se ukazuje i na posebne veštine čitanja koje se prenose iz maternjeg u strani jezik.

*Ključne reči:* čitanje, komunikacija, maternji jezik, strani jezik

### Uvod

Čitanje je deo svakodnevne upotrebe jezika u cilju međusobne komunikacije i razumevanja napisane poruke. Ono ne predstavlja isključivo dekodiranje pisanih simbola već i pronalazjenje značenja koje se nalazi „iza“ simbola, odnosno razumevanje onoga što je pročitano.

Čitanje je oblik komunikacije pri čemu pojedinac prima poruku, tumači je i oblikuje kroz proces razmišljanja. Čitanje predstavlja i način usvajanja jezika, razmene ideja i informacija i efikasan je način razvoja pismenosti i jezika sa snažnim uticajem na razvoj razumevanja pročitano teksta, ali i leksike, gramatike i veštine pisanja. Istraživanja u oblasti usvajanja stranog jezika ukazuju na činjenicu da su učenici

<sup>9</sup> milevicabojoivic@gmail.com

koji više čitaju uspešnji u izradi različitih vrsta testova, odnosno da vreme provedeno u čitanju ima pozitivan uticaj na različite aspekte vladanja stranim jezikom. Ovaj uticaj je potvrđen u istraživanjima koja su ispitivala odnos ove dve varijable, pri čemu je razvoj formalnih aspekata stranog jezika kod učenika praćen primenom testova koji mere vladanje gramatičkim, morfološkim ili sintaksičkim kategorijama (na primer, poznavanje upotrebe restriktivnih odnosnih rečenica, konjunktiva, itd.), odnosno primenom testova koji mere integrisana jezička znanja i veštine (TOEFL test – Test of English as a Foreign Language) (Krashen, 2003; Krashen 2004).

Čitanje je kompleksna aktivnost i može se definisati na različite načine: kao izvlačenje informacija iz teksta (Gibson & Levin, 1975), kao psihološka igra pogađanja (Goodman, 1973), konstruisanje značenja kao odgovor na tekst i ne zahteva prepoznavanje reči i slova, već interaktivnu upotrebu grafonemskih, sintaksičkih i semantičkih elemenata radi konstruisanja značenja (Goodman, 1981), kao proces primanja i interpretiranja informacija enkodiranih u određeni oblik u formi štampanog teksta (Urquhart & Weir, 1998). Čitanje predstavlja izvođenje značenja odnosno složen postupak koji se sastoji u shvatanju smisla pročitanih reči (Kobola, 1977, prema: Butirić, 2011).

## Modeli i teorije čitanja

Modeli i teorije čitanja su od velikog značaja kako istraživačima tako i nastavnicima jezika kako bi objasnili kognitivne procese koji se odvijaju u toku procesa čitanja. U početku se čitanje na maternjem jeziku posmatralo kao jednosmerni protok ideja i znanja koje pisac–pošiljalac poruke prenosi čitaocu–primaocu poruke, pri čemu se čitalac fokusira na poruku u tekstu i pokušava da razume značenje poruke. U međuvremenu je shvatanje procesa čitanja doživelo promene jer se konstruisanje značenja sagledava kao aktivni proces koji pretpostavlja ne samo jezička znanja čitaoca, već i čitaочеvo znanje o svetu uskladišteno u njegovoj memoriji.

Mnogi modeli čitanja su razvijeni kako bi objasnili proces razumevanja pročitano na maternjem jeziku čitaoca. Korisno je razlikovati dve klase modela – modele kognitivnog procesiranja i komponentne modele (Urquhart & Weir, 1998). Modeli procesiranja se usredsređuju na to kako se čitanje kao proces odvija u realnom vremenu. Komponentni modeli uglavnom određuju komponente procesa čitanja i ne bave se time kako se proces čitanja odvija. Obe klase modela su kritikovane, i to modeli kognitivnog procesiranja zbog svoje nedovršenosti, a komponentni modeli zato što pojednostavljaju ceo proces.

## Modeli Kognitivnog Procesiranja

Modeli kognitivnog procesiranja prema smeru mogu biti: a) sekvencioni odnosno linearni, što znači da se proces čitanja odvija u etapama pri čemu svaka etapa mora da se završi pre nego što naredna započne, i b) nesekvencioni odno-



sno simultani gde se obrazac čitanja sintetiše na osnovu simultanih informacija iz različitih izvora (Stanovich, 1980). Prema vrsti se mogu svrstati u: čitanje odozdo nagore (*bottom-up* procesiranje), odozgo nadole (*top-down* procesiranje) i interaktivno čitanje.

### Čitanje odozdo nagore

Čitanje odozdo nagore započinje time što čitalac procesira vizuelne informacije iskazane pisanim tekstom, zatim prepoznaje reči, rečenice i pasuse iz vizuelnih znakova-grafema. Razvoj veština čitanja smatra se linearnim, akumulativnim procesom pri čemu se ovladavanje procesima nižeg nivoa smatra preduslovom za ovladavanje procesima višeg nivoa. Dva tipična modela *bottom-up* procesiranja su Gofov model (Gough, 1972, prema: Rayner & Pollatsek, 1989; Urquhart & Weir, 1998) nazvan *One Second of Reading*, i Labergov i Semjuelov model automatskog procesiranja informacija (LaBerg & Samuel, 1974).

U Gofovom modelu, koji jeste model čitanja naglas, čitanje se opisuje kao sekvencioni mentalni proces. Čitalac započinje *fiksacijom* vizuelnog inputa koji ulazi u vizuelni sistem u *ikoničkoj memoriji*. Zatim nizove slova serijski prepoznaje *skener* koji primenjuje mentalne alate za prepoznavanje obrazaca u *dugotrajnoj memoriji*. Slova se čitaju i čuvaju u *registru grafičkih simbola*. Zatim se podaci *dekodiraju* u fonemsku prezentaciju niza slova. Dati niz fonema predstavlja input mentalnom *bibliotekaru* koji ga potom čuva na *fonemskoj traci*. Dolazi do procesa poklapanja fonemske prezentacije sa *leksikonom* i podaci se privremeno čuvaju u *primarnoj memoriji* dok se rečenica ne prepozna. Zatim rečenicu obrađuje komponenta zvana *Merlin* gde se primenjuju sintaksički i semantički alati koji pripisuju značenje rečenici. Rečenicu obrađuje *editor* primenjujući *fonološka pravila*. Konačno, rečenica odlazi u *vokalni sistem* gde čitalac usmeno izgovara napisani procesovani tekst. U ovom modelu tekstualne (slova, reči, rečenice) i procesne komponente (*skener*, *dekoder*, *bibliotekar*, *Merlin*) teku paralelno. Model ne objašnjava procesiranje informacija višeg reda (Rayner & Pollatsek, 1989). Drugim rečima, nije jasno kako *Merlin* procesuje rečenicu i kako se značenje teksta izvlači iz niza slova i rečenica. Dalje, proces čitanja ovako opisan, čitaocu pripisuje pasivnu ulogu gde on ima veoma malo slobode da varira linearnu sekvencu procesa.

Model automatskog procesovanja informacija (LaBerg & Samuel, 1974) sadrži tri memorijska sistema: sistem vizuelne memorije, fonološke memorije i semantičke memorije. Ovi sistemi sadrže tri različite reprezentacije ulaznih podataka. Proces čitanja je linearan i započinje sistemom vizuelne memorije koji sadrži detektore koji prepoznaju ulazne nizove slova i reči. Ulazne podatke obrađuje sistem fonološke memorije koji registruje fonološke reprezentacije slova i reči. Konačno, sistem semantičke memorije prepoznaje semantičku reprezentaciju pročitanih reči i rečenica. Ovaj model pretpostavlja dva osnovna procesa: dekodiranje i razumevanje. Vešti čitaoci obraćaju veću pažnju na razumevanje jer je proces dekodiranja već automatizovan, dok manje vešti čitaoci podjednaku pažnju poklanjaju i procesu dekodiranja i procesu razumevanja pročitano. Ovaj model ne

uspeva da objasni uticaj sintakse na sistem semantičke memorije i važnost značenja kod procesa čitanja. On ne dozvoljava modifikaciju procesa nižeg nivoa od strane procesa višeg nivoa.

### Čitanje odozgo nadole

Kod *top-down* modela procesovanja (čitanje odozgo nadole) čitalac neprestano pokušava da pogodi potencijalno značenje teksta. Proces čitanja je vođen od strane viših kognitivnih procesa (npr. izvođenje značenja na osnovu konteksta, predznanje).

Kenet Gudman (Goodman, 1967, prema: Wallace, 1992) je odredio čitanje kao psiholingvističku igru pogađanja gde čitalac primenjuje grafofonemski, sintaksički i semantički sistem kontekstualizacije kako bi razumeo štampani tekst. Ovaj model se sastoji od četiri ciklusa – optičkog ciklusa, percepcije, sintaksičkog i ciklusa konstruisanja značenja – pri čemu se ciklusi preklapaju dok čitalac neprestano pokušava da predvidi značenje teksta. U navedenim ciklusima na delu su sledeći procesi (Carrell et al., 1998): prepoznavanje–inicijacija (čitalac prepoznaje vizuelne grafičke simbole u tekstu), predviđanje (čitalac anticipira značenje ulaznih podataka), potvrđivanje (čitalac nastoji da proverí svoje predviđanje potvrđivanjem ili opovrgavanjem uz pomoć novih informacija bilo da su one očekivane ili ne), ispravljanje (čitalac vrši korekciju ukoliko ne može da potvrdi predviđanje) i terminacija (čitalac okončava proces čitanja kada je zadatak završen ili zato što nema motivaciju da nastavi sa čitanjem). Značaj koji je Gudman pripisao stvaranju hipoteza imao je priličan uticaj na teorije čitanja na stranom jeziku, toliko da su neki autori smatrali da je uspešan čitalac dobar pogađač (Hosenfeld, 1984, prema: Urquhart & Weir, 1998). Rejner i Polacek (Rayner & Pollatsek, 1989) su kritikovali ovaj model zbog nedostatka preciznosti i nemogućnosti da pokaže kako se procesi višeg reda (inferencija, predviđanje) odvijaju. Dalje, model neadekvatno objašnjava logičko sekvenciranje nevizuelnih informacija, nemogućnost razlikovanja važnih i manje važnih informacija, nemogućnost interpretiranja rečenice i nemogućnost da se objasni na koji način predznanje utiče na asimilaciju značenja.

### Interaktivno čitanje

Kod interaktivnog modela procesovanja procesi nižeg i višeg reda odigraju se simultano i u međusobnoj interakciji. Za ovaj model je važno i ono što je napisano/štampano, ali i ono što sam čitalac doprinosi tekstu primenjujući i *bottom-up* i *top-down* procese.

Jedan od najčešće citiranih interaktivnih modela je onaj koji je razvio Rumelhart (Rumelhart, 1977, prema: Carrel et al., 1998; Urquhart & Weir, 1998). Rumelhartov interaktivni model sintetiše sintaksičko, semantičko, ortografsko i leksičko znanje. Informaciju na grafemskom nivou registruje vizuelno skladište informacija iz koga alat pod nazivom *feature extraction device* ekstrahuje informacije koje predstavljaju senzorni input za neku vrstu centra za prijem poruka, odnosno mehanizma za sintetisanje obrazaca (*pattern synthesizer*). Sva četiri oblika znanja stu-

paju u interakciju i sintetišu se kako bi se dobila najverovatnija interpretacija. Ovaj model je fleksibilan i zbog toga što omogućava interakciju čitaočevog kulturološkog znanja sa drugim oblicima znanja (sintaksičko, semantičko). Slabosti ovog modela se odnose na nedostatak preciznijeg određenja nivoa važnosti različitih oblika znanja i na to kako se postiže razumevanje izvan nivoa rečenice (Rayner & Pollatsek, 1989).

Interaktivni model koji se često citira ne samo u istraživanjima čitanja na maternjem, već i u istraživanjima koji se bave procesom čitanja na stranom jeziku je Stanovičev model (Stanovich, 1980). Ovaj model odlazi korak dalje u odnosu na Rumelhartov model jer uvodi ideju kompenzovanja procesa višeg nivoa procesima nižeg nivoa i obratno. Tako je Stanovič svoj model nazvao interaktivno-kompenzacijski model. Na primer, slabosti koje postoje u okviru ortografskog znanja mogu biti kompenzovane prednostima u oblasti sintaksičkog znanja. Dakle, pretpostavka je da nedostaci koji postoje na jednom nivou mogu biti nadomešteni na drugim nivoima. Ideja kompenzacije se javlja i u istraživanjima čitanja na stranom jeziku (Alderson & Urquhart, 1985) gde se pretpostavlja da predznanje može da nadomesti neadekvatne jezičke veštine čitaoca. Slabost ovog modela sa eksperimentalnog stanovišta je što je veoma efikasan u objašnjavanju rezultata, ali nema moć predviđanja (Rayner & Pollatsek, 1989; Urquhart & Weir, 1989).

Ideja interakcije je bacila svetlo na novu perspektivu čitanja, odnosno da je čitanje aktivan proces čitaoca sa ciljem razumevanja teksta. Evoluiranje linearnih modela u interaktivne modele čitanja nije karakteristično samo za istraživanja čitanja na maternjem već i na stranom jeziku. Zbog toga što je razumevanje a ne dekodiranje osnovni cilj čitanja, fleksibilnost čitaoca u primeni različitih nivoa procesiranja upravo mu i pomaže da postigne cilj.

## Komponentni modeli

Kao što smo pomenuli ranije, prema komponentnim modelima (*componential models*) čitanje je proces koji se sastoji od određenih elemenata pri čemu naglasak jeste upravo na tim elementima koji su sastavni deo procesa čitanja, a ne na samom procesu čitanja. Osnovna klasifikacija komponentnih modela obuhvata dvokomponentne i trokomponentne modele.

### Dvokomponentni modeli

Najjednostavniji dvokomponentni model se sastoji od sledeća dva elementa (Hoover & Tunmer, 1993, prema: Urquhart & Weir, 1998): *prepoznavanja reči i jezičkog razumevanja*.

Pomenuti autori, koji svoj model vide kao pojednostavljeni prikaz (*simple view*), smatraju da obe komponente imaju podjednak značaj, varijable vide kao odvojene, a dokazi koji idu u prilog ovakvom shvatanju mogu se svrstati u dve grupe. Prva grupa se odnosi na očiglednu činjenicu da osobe koje ne poseduju

čitalačku pismenost na maternjem jeziku, razumeju jezik ali ne umeju da čitaju zbog nedostatka veštine dekodiranja; slično važi i za disleksičare koji imaju normalno razvijenu jezičku kompetentnost ali im takođe nedostaju veštine dekodiranja. Nasuprot tome, deca koja pate od hiperleksije pokazuju visok nivo veštine dekodiranja ali nizak nivo jezičke kompetentnosti. Druga vrsta dokaza potiče od statističkih tehnika merenja doprinosa koji različiti faktori imaju u procesu čitanja gde dekodiranje čini 38%, a jezičko razumevanje 13% varijanse razumevanja pročitano kod učenika petog razreda (Stanovich et al., 1984). Ako prepoznavanje reči pretpostavlja pristup mentalnom leksikonu, onda ono jeste i važan deo jezičke kompetentnosti. Zatim, shvatanje termina jezička kompetentnost dodatno usložnjava ceo problem jer ga autori definišu kao sposobnost da se odgovori na pitanja koja se odnose na oralni narativ. Ovakvo određenje je i preusko, jer postoji očigledna ograničenost tipom teksta, ali i preširoko, jer takva sposobnost obično pretpostavlja mnogo više od jezičke kompetentnosti. Prema daljem opisu koji autori navode da je jezička kompetentnost sposobnost da se preuzmu leksičke informacije (odnosno semantičke informacije na nivou reči) i da se izvedu interpretacije rečenice i diskursa (Hoover & Tunmer, 1993, prema: Urquhart & Weir, 1998), možemo zaključiti da je njihovo viđenje jezičke kompetentnosti bliže shvatanju totalnog razumevanja (Caroll, 1972, prema: Urquhart & Weir, 1998) koje obuhvata procese inferencije, dedukcije i rešavanja problema.

Može se reći da je i kod izvornih govornika sasvim moguće da se neki aspekti maternjeg jezika učenika razvijaju na različit način od učenika do učenika koji imaju istu bazičnu kompetentnost. Mogle bi se očekivati varijacije u kasnijem čitalačkom delovanju koje ovaj model ne uzima u obzir. Međutim, kako je ovaj model razvijen kod mladih čitalaca na maternjem jeziku, veoma je teško generalizovati njegovu primenjivost kod čitalaca na stranom jeziku (Urquhart & Weir, 1998). Huver i Tamner (Hoover & Tunmer, 1993, prema: Urquhart & Weir, 1998) pretpostavljaju da se kod učenika stranog jezika njihovo znanje jezika može proveriti testom usmenog razumevanja; međutim, vrlo je verovatno da ovi učenici imaju bolje rezultate na testu čitanja nego na njemu ekvivalentnom usmenom testu.

### Trokomponentni modeli

U primeni trokomponentnih modela na proces čitanja na stranom jeziku, osnovna pitanja koja se postavljaju su da li je čitanje razvojni problem i da li znaenje nekog aspekta stranog jezika, na primer sintakse, može da kompenzuje neki drugi aspekt, recimo, semantiku.

Kodi (Coady, 1979, prema: Carrell & Eisterhold, 1983; Urquhart & Weir, 1998) je razvio osnovni psiholingvistički model po kome *predznanje čitaoca* na stranom/ drugom jeziku ulazi u manje ili više uspešnu interakciju sa *konceptualnim sposobnostima* i *procesnim strategijama* kako bi se postiglo razumevanje pročitano. Prema ovom modelu *konceptualne sposobnosti* su ekvivalentne intelektualnim sposobnostima učenika. *Procesne strategije* podrazumevaju različite podkomponente sposobnosti čitanja, uključujući i one koje predstavljaju opštejezičke veštine pro-

cesovanja a koje se takođe primenjuju i na usmeni jezik (odnos grafema–morfonema, slog–morfema odnos, sintaksička informacija, leksičko značenje i kontekstualno značenje) i poznavanje sistema i sposobnost primene tog znanja (na primer, poznavanje fonologije nekog jezika implicira sposobnost identifikovanja fonema i primenu ovog znanja u procesu slušanja). Dok čitaoci napreduju ka procesnim strategijama koje su na višem nivou procesovanja (kontekstualno značenje) sve su manje zavisni od procesnih strategija nižeg nivoa (grafema–morfema) i obratno. Za ovog autora *predznanje* predstavlja sastavni deo razumevanja pročitano, ukazujući na to da učenici koji pripadaju zapadnom kulturološko-jezičkom kontekstu brže nauče engleski jezik, odnosno da im predznanje može pomoći da prevaziđu sintaksičke manjkavosti.

Ako ovaj model uporedimo sa prethodno navedenim dvokomponentnim modelom, zaključujemo da nedostaje jedna važna komponenta – *prepoznavanje reči*. Kod ovog koncepta na posredan način kroz odnos grafema–fonema uključuje u komponentu procesnih strategija. Takođe bi se moglo tvrditi da ovaj model predstavlja model razumevanja pročitano a ne model procesa čitanja. Međutim, ovde je verovatnije reč o tome da se istraživanjima procesa čitanja na stranom jeziku uglavnom bave primenjeni lingvisti, sa naglaskom na veštinama čitanja višeg nivoa poput organizacije diskursa ili interpretacije vezanog teksta, pri čemu se oblast prepoznavanja reči zapostavlja. Razlozi za ovu pojavu mogu se objasniti time što su potencijalni ispitanici verovatno već prerasli fazu prostog prepoznavanja reči kada su postali dostupni istraživačima.

Iz prethodno navedenog trokomponentnog modela Bernardova je razvila trokomponentni konstruktivistički model koga čine tri elementa: *jezik, pismenost i znanje o svetu* (Bernhardt, 1991). *Jezička varijabla* podrazumeva vidljive elemente u tekstu – prepoznavanje slova i reči, neke fonološke aspekte, leksičko znanje, morfosintaksičko znanje. *Pismenost* obuhvata interpersonalne varijable kao što su namera za čitanjem, pažnja, poželjni nivo razumevanja, postavljanje cilja i praćenje razumevanja. *Pismenost* se odnosi na operacionalizovano znanje kako pristupiti tekstu, zašto mu treba pristupiti i šta sa njim činiti jednom kada mu se pristupi. *Znanje o svetu* pretpostavlja predznanje koje čitalac već poseduje i koje može da upotrebi kako bi popunio praznine u eksplicitno jezičkim elementima u tekstu. Pretpostavlja se da znanje koje se učenicima/čitaocima nudi pre samog procesa čitanja predstavlja relevantno znanje za razumevanje teksta na stranom jeziku, kao i da čitaoci primenjuju to znanje u procesovanju teksta na stranom jeziku. Dalje, ako se pojavi interferencija, smatra se da ona nastaje kao rezultat nedostatka znanja o svetu. Konačno, za procesovanje teksta na stranom jeziku značajnije je poznavanje teme nego poznavanje jezika.

Doprinos ovog modela Bernardove je u tome što je zasnovan na empirijskim istraživanjima, koja uključuju čitaoce na različitim jezicima, a ne isključivo na teorijskim razmatranjima i samim tim je relevantan za istraživanja u oblasti čitanja na stranom jeziku. Dalje, ovaj model ukazuje na postojanje interakcije između jezika, pismenosti i predznanja, pri čemu predznanje ili znanje o svetu predstavlja važnu

komponentu procesovanja teksta. Takođe, naglašava se da se sposobnosti čitanja razvijaju i poboljšavaju s vremenom. Slabost ovog modela ogleđa se u tome što je testiran na ispitanicima koji su upoznati sa ortografskim sistemom engleskog jezika, ali ne i na ispitanicima kod kojih je ortografska tradicija maternjeg jezika potpuno različita (kineski, arapski, hebrejski, grčki jezik), jer se ortografske razlike koje postoje između čitaočevog maternjeg i engleskog jezika često pokazuju kao uzrok dodatnih teškoća (Grabe, 1991). Što se tiče prepoznavanja reči i fonografemskih osobina, ovaj model se ne može generalizovati na ispitanike čiji je ortografski sistem maternjeg jezika različit od ortografskog sistema engleskog jezika.

## Odnos čitanja na maternjem i stranom jeziku

Pomenuti komponentni modeli ne objašnjavaju na koji način veštine čitanja na maternjem jeziku utiču na veštine čitanja na stranom jeziku.

Pitanje da li čitanje na stranom jeziku predstavlja problem vladanja stranim jezikom ili problem sa veštinama čitanja, postavlja se kako bi se objasnio složen proces čitanja na stranom jeziku. Radi detaljnijeg upoznavanja sa kognitivnim procesima koji su sastavni deo čitanja na stranom jeziku, predstavljene su dve suprotstavljene hipoteze – hipoteza donjeg praga i hipoteza jezičke međuzavisnosti.

### Hipoteza donjeg jezičkog praga

Mnogi nastavnici stranog jezika veruju da neuspešno i neefikasno čitanje na stranom jeziku predstavlja posledicu nedostatka efikasnih veština i sposobnosti čitanja na maternjem jeziku. Klark (Clark, 1988, prema: Alderson, 2000) svojom hipotezom kratkog spoja (*short-circuit hypothesis*) tvrdi, a na osnovu dva istraživanja gde je ispitivao uspešne i neuspešne čitaoce kojima je španski maternji jezik a engleski strani jezik, da neadekvatno znanje stranog jezika sprečava da uspešni čitaoci na maternjem jeziku budu uspešni i efikasni čitaoci i na stranom jeziku. Alderson (Alderson, 1984) pretpostavlja da verovatno postoji jezički prag (hipoteza donjeg praga – *threshold hypothesis*) kog čitaoci na stranom jeziku moraju preskočiti kako bi njihove sposobnosti čitanja iz maternjeg jezika bile prenete u kontekst čitanja na stranom jeziku.

### Hipoteza jezičke međuzavisnosti

Kao suprotnost hipotezi donjeg jezičkog praga, hipoteza jezičke međuzavisnosti sugerise da se čitaoci oslanjaju na iste veštine čitanja bilo da čitaju na maternjem ili stranom jeziku. Ova hipoteza implicira da se sposobnost čitanja na maternjem jeziku može preneti u strani jezik, da su sposobnosti čitanja na maternjem i stranom jeziku međuzavisne i da imaju zajedničko jezgro, i da jednom kad se sposobnosti čitanja na maternjem jeziku usvoje, nije ih potrebno ponovo usvajati na stranom jeziku (Cummins, 1979; 1991). Rezultati istraživanja Elen Blok (Block, 1986; 1992), koja se bave strategijama čitanja na maternjem i stranom jezi-

ku, pokazuju da ne postoje razlike između njih i da čitaoci primenjuju iste strategije kada čitaju i na maternjem i na stranom jeziku.

Neke od bitnih veština koje se mogu preneti iz jednog jezika u drugi (Dudley-Evans & St John, 1998) su: odabir relevantnih informacija; upotreba naslova, podnaslova; čitanje na preskok; skeniranje; identifikovanje organizacionih obrazaca; razumevanje odnosa unutar rečenice i između rečenica; upotreba kohezivnih sredstava i markera diskursa; predviđanje, dedukovanje informacija i pogađanje; identifikacija glavnih ideja; procesovanje i procena informacija tokom procesa čitanja; transfer ili primena informacija za vreme i nakon čitanja.

### Čitanje na stranom jeziku – jezički problem ili problem sa čitanjem?

Ako uzmemo u obzir dve gore navedene hipoteze sa suprotstavljenim premisama, pitanje da li je čitanje na stranom jeziku jezički problem ili problem pismenosti ostaje nerešeno.

Neki istraživači su nastavili da se bave ovim problemom i složili se da su obe hipoteze primenjive (Bernhardt & Kamil, 1995; Bossers, 1991; Carrell, 1991). Rezultati eksperimentalnog istraživanja Karellove (Carrell, 1991) u kome je ispitala dve grupe ispitanika (prvu grupu su sačinjavali učenici kojima je engleski jezik drugi jezik, a španski maternji; drugu grupu su sačinjavali izvorni govornici engleskog jezika kojima je španski strani jezik; obe grupe su bile podeljene u tri nivoa vladanja drugim, odnosno stranim jezikom na osnovu *proficiency* testova) pokazuju da su i vladanje stranim/drugim jezikom i sposobnost čitanja na maternjem jeziku značajni prediktori sposobnosti čitanja na stranom/drugom jeziku. Ipak se pokazalo da je za grupu čiji je maternji jezik bio engleski, vladanje stranim jezikom značajniji prediktor od sposobnosti čitanja na maternjem jeziku (kumulativno obe varijable čine 53% varijanse), dok je za grupu kojoj je španski bio maternji jezik značajniji prediktor sposobnost čitanja na maternjem jeziku (kumulativno obe varijable čine 35% varijanse). Za ovakve rezultate moguća su dva objašnjenja: 1) različita priroda učenja stranog jezika (izvorni govornici engleskog jezika) i drugog jezika (izvorni govornici španskog na tlu SAD), i 2) izvorni govornici engleskog jezika ukupno su imali niži nivo vladanja stranim jezikom nego što je to bio slučaj kod izvornih govornika španskog, kojima je engleski drugi jezik. Ono što takođe predstavlja problem u ovom istraživanju je činjenica da se pored rezultata učenika različitih nivoa vladanja stranim/drugim jezikom, jer su uporedive grupe one koje su na istom nivou znanja. Bosers (Bossers, 1991) u istraživanju kojim prati izvorne govornike turskog jezika koji uče holandski kao drugi jezik (pri čemu su prošli najviši nivo srednjoškolskog obrazovanja, pa se pretpostavlja visok nivo vladanja maternjim jezikom) pokazuje da obe varijable (sposobnosti čitanja na maternjem jeziku i vladanje stranim jezikom) igraju bitnu ulogu u sposobnosti čitanja na stranom jeziku, pri čemu vladanje stranim jezikom jeste značajniji faktor. Dodatna analiza je pokazala da čitanje na maternjem jeziku jeste značajniji od dva prediktora na visokim nivoima sposobnosti

čitanja na stranom jeziku. Bernard i Kamil (Bernhardt & Kamil, 1995) ispitujući odrasle učenike španskog kao stranog jezika a čiji je maternji jezik engleski, iznose da sposobnosti čitanja na maternjem jeziku čine do 20% varijanse čitanja na stranom jeziku. Međutim, prema njihovim istraživanjima snažniji indikator jeste znanje stranog jezika koje čini više od 30% varijanse (preostalih 50% čini neobjašnjenu varijansu – odnosi se na strategije razumevanja, motivaciju, interesovanja, poznavanje sadržaja, angažovanost).

## Zaključak

Dijagnostikovan značaj koji maternji jezik, odnosno pismenost, ima za čitanje na stranom jeziku ide u prilog razvoju maternjeg jezika, kao i poboljšanju transfere sposobnosti sa maternjeg u strani jezik. Što se procene sposobnosti čitanja tiče, veštine čitanja na maternjem jeziku potrebno je meriti i uključiti u odluku koja se tiče određivanja nivoa znanja i kursa stranog jezika koji učenik treba da pohađa. Neophodno je primeniti višestruke metode testiranja i uključiti ne samo kvantitativne mere (primenom *Cloze test* tehnike, tehnike višestrukog izbora) već i kvalitativne mere (primenom usmene metode provere razumevanja teksta) i integrativne mere pamćenja teksta (gde čitalac interpretira značenje pročitanoog teksta). Svakako da je potrebno pronaći način da ocenjivanje putem kvalitativnih mera ne oduzima mnogo vremena. Konačno, zbog toga što još uvek nije kompletno objašnjena varijansa za veštine čitanja na stranom jeziku, neophodno je pronaći koji faktori, pored sposobnosti čitanja na maternjem jeziku i vladanja stranim jezikom, utiču na sposobnosti i veštine čitanja na stranom jeziku. Ove varijable verovatno obuhvataju afektivne faktore i elemente procesa razumevanja pročitanoog.

## Literatura

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.): *Reading in a foreign language* (122–135). London: Longman.
- Alderson, J. C., Urquhart, A. H. (1985). The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests, *Language Testing*, 2(2), 192–204.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: CUP.
- Bernhardt, E. B. (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. In J. H. Hulstijn and J. F. Matter (Eds.): *Reading in two languages*, *AILA Review* 8, 31–44.
- Bernhardt, E. B., Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses, *Applied Linguistics*, 16, 15–34.
- Block, E. L. (1986). The comprehension strategies of second language readers, *TESOL Quarterly*, 20(2), 463–494.
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers, *TESOL Quarterly*, 26(2), 319–343.



- Bossers, B. (1991). On the threshold, ceiling, and short circuit: the relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. In J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Eds.): *Reading in two languages, AILA Review 8*, 45–60.
- Butirić, M. (2011). Radionice za djecu s posebnim potrebama: Disleksija, disgrafija i grafo-motorička disfunkcija u ogranku Spinut gradske knjižnice Marka Marulića u Splitu. Splitska udruga za osobe s disleksijom – D Y X Y, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske 54*, 1/2, 207–215.
- Carrell, P. L., Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy, *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573.
- Carrel, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency, *Applied Linguistics*, 12, 159–179.
- Carrell, P. L., Devine, J., Eskey, D. E. (1998). *Interactive approach in second language Reading*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. Hulstijn i A. Matter (Eds.), *AILA Review 8*, 75–89.
- Dudley-Evans T., St John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Gibson, E. J., Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. USA: MIT Press.
- Goodman, K. (1973): Miscues: windows on the reading process. In K. S. Goodman (Ed.): *Miscue analysis: Application to reading instruction*. Champaign, Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication, NCTE.
- Goodman, K. (1981). Letter from Kenneth Goodman, *Reading Research Quarterly*, 16(3), 477–478.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research, *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–406.
- Krashen, S. D. (2003). Explorations in language acquisition and use: the Taipei lectures. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. D. (2004). *Free voluntary reading: New research, applications, and controversies*, the RELC Conference, Singapore, April 2004. Retrieved August 18, 2011 from the World Wide Web <http://www.sdkrashen.com/articles/singapore/index.htm>.
- LaBerge, D., Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading, *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Rayner, K., Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. NJ, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency, *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32–71.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., Feeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress, *Reading Research Quarterly*, 19(3), 278–302.
- Urquhart, S., Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product, and practice*. New York: Longman.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: OUP.

Milevica Bojović

## CRITICAL REVIEW OF MODELS AND THEORIES OF READING IN FIRST AND SECOND LANGUAGES

*Summary:* Reading is a complex cognitive process of decoding symbols with the aim of finding meanings beyond symbols, i.e. comprehension. Reading is also the means of acquiring a language, means of communication as well as the way of exchanging ideas and information. The paper presents various psychological aspects of reading process as a means of communication in first and second languages. Three kinds of cognitive processing models (bottom-up reading, top-down reading, and interactive reading) and two types of componential models (two-component and three-component models) are illustrated. The focus of the processing models is on how the process happens in real time. The componential models focus on the interaction of various components possessed by a reader; however, they do not suggest the level of influence a person's knowledge of the first language has on his/her reading skills in second language. The question of whether reading in second language is the language problem or reading problem has been raised in order to explain complexity of reading in second language. To provide further insights into the cognitive processes of second language reading, two types of hypotheses are presented – linguistic threshold hypothesis and linguistic interdependence hypothesis. Also, the paper points out on some reading skills transferred from first to second language.

*Key words:* reading, communication, first language, second language

Jelisaveta Todorović<sup>10</sup>  
Ivana Simić  
Marina Hadži Pešić  
Univerzitet u Nišu  
Filozofski fakultet, Niš

UDK 159.923.2:371

## PORODICA I ŠKOLA – SISTEMSKI PRISTUP<sup>11</sup>

*Sažetak:* Porodica i škola su neraskidivo vezane, naročito u životnom ciklusu porodice sa predškolskim i školskim detetom. Postavlja se pitanje da li je iz ugla porodične sistemske psihoterapije moguće sagledavati školu kao posebnu kariku u porodičnom sistemu. Škola je obavezna od predškolskog nivoa. Obaveze roditelja u vezi sa pripremom deteta za školu i vaspitanjem deteta, kako bi sa što više odgovornosti prihvatilo školu, škola kao organizovana društvena priprema za integraciju jedinke u društveni sistem, sve to jasno naglašava neraskidivu vezu porodice i škole. Dobrobit svih članova porodice u tesnoj je vezi sa adaptiranošću deteta na školski sistem. Takođe važe i recipročne relacije. Porodični problemi ostavljaju posledice na školski uspeh. Cilj ovog rada je da se kroz ključne termine u razvoju porodične sistemske psihoterapije kao što su npr: ravnoteža, granice, moć, komunikacija, uverenja, utrougljavanje, i sl., analizira školski kontekst i sprega škole i porodice u cilju primene sistemskog pristupa na partnerski odnos između škole, roditelja i dece. Taj odnos bi trebalo da podrazumeva postojanje povezanosti i održavanja relacijskog zajedništva koje je negujuće i podržavajuće, ali sa poštovanjem razlika i mogućnošću za individualni razvoj i ostvarivanje autonomnih potreba.

*Ključne reči:* porodica, škola, životni ciklus porodice, porodična sistemska psihoterapija

### Uvod

Porodica predstavlja važno okrilje za svaku osobu. Ona pruža osećanje sigurnosti i ljubavi, pruža zaštitu svojim članovima, brine o njima i unapređuje razvoj svakog člana. Na taj način porodica ostvaruje svoju funkciju. No ona ne postoji samo kao zbir pojedinaca, ona je više od toga. Danas se na porodicu gleda kao na sistem koji ima svoje sisteme, balanse i disbalanse, koga na okupu drže snažne

<sup>10</sup> jelisaveta.todorovic@filfak.ni.ac.rs

<sup>11</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga“ br. 179002, koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

emocionalne relacije, ali i kapacitet da se prilagodi promenama, da se menja, ali i održi. Da bi porodični sistem uspešno balansirao koheziju i promenu, potrebna je komunikacija. Ukoliko je ona jasna, otvorena i obostrana, doprinosi održavanju balansiranih odnosa u porodičnom sistemu.

Savremena porodica predstavlja emotivnu zajednicu, što ukazuje na značaj interpersonalne komunikacije koja ne znači samo razmenu informacija, već da članovi porodice treba da dele zajedno i osećanja koja su vezana za njih same. Funkcionisanje porodičnog sistema zavisi od sposobnosti tog sistema da komunicira na adekvatan način, da prenese informacije, da razmeni informacije, da članovi porodice usklade ponašanje, neguju poverenje, rešavaju probleme i konflikte, da izraze radost i tugu. Porodična komunikacija se može razumeti kao proces primanja, davanja, interpretiranja i prenošenja značenja poruka koje članovi porodice šalju (Čudina–Obradović i Obradović, 2006; Kieren & Dogerty-Poirier, 1992; Olson, 2007).

Svaka porodica ima svoja pravila ponašanja. Neka od pravila su jasna, a neka podrazumevajuća, implicitna, koja određuju porodične uloge. Pravila imaju funkciju da pojasne i pojačaju uloge i da zaštite diferencijaciju sistema (Barker, 1992). Uverenja koja vezujemo za ostvarenje određenih pravila i uloga često nisu eksplicitna i više su formirana porodičnom tradicijom koja potiče iz porodice porekla, kao i ličnim očekivanjima i procenama.

Porodične uloge su proizvod ličnih i sredinskih faktora. Određene su polom, tradicijom i kulturom i kao takve su podložne promenama. Porodica je uronjena u društveni milje u kome njeni članovi žive. Upravo zato je i važno imati u vidu da porodica, kao ni pojedinac ne mogu biti sagledani nezavisno od društvenog okruženja i istorijskog vremena.

Porodica kao sistem može da produkuje i neke specifične forme komunikacije, koalicije među članovima (npr, majka i kći, otac i sin i sl.) i „trouglove“ (nezadovoljstvo partnerskim odnosom kompenzuje se preteranim radom, ili preteranim bavljenjem decom, sportsko-rekreativnim aktivnostima i sl.). Porodica produkuje disfunkcionalne i funkcionalne obrasce ponašanja, ona na neki način formira i simptomatsko ponašanje. Osnovno pitanje važno za opstanak porodice kao sistema, jeste kako razlikovati funkcionalno i disfunkcionalno u porodičnom životu.

U naopštijem smislu funkcionalno se odnosi na porodične obrasce koji omogućavaju dostizanje porodičnih ciljeva, koje porodica sebi postavlja. Disfunkcionalni su oni porodični obrasci kojima se ne ispunjava zadatak, već dolazi do pojave simptoma ili nezadovoljstva. (Milojković, Srna i Mićović, 1997). Da bi procenili da li je porodica u granicama funkcionalnih odnosa, treba imati u vidu domene funkcionalnosti. Tu se misli pre svega na *organizzazione procese u porodičnom životu* koji podržavaju integraciju porodice kao celine i definišu odnose i strukturu porodice.

## Domeni funkcionalnosti porodice

Značaj emocionalnih veza koje imaju članovi porodice jedni prema drugima naglašavaju mnogi autori koji su se bavili porodicom i odnosima u njoj. Ovo sta-

novište je blisko i svakodnevnom iskustvu. Olson se bavio komunikacijom i porodičnim odnosima veoma dugo i napravio je svojevrsni kružni model (tzv. *Circumplex model*), porodičnog funkcionisanja u kome je akcenat stavio na tri dimenzije: kohezivnost, fleksibilnost i komunikacija.

*Circumplex model* se sastoji od tri ključna koncepta za razumevanje porodičnog funkcionisanja. *Kohezija* se definiše kao *emocionalna veza koju imaju članovi porodice jedni prema drugima*. *Fleksibilnost* je u prošlosti bila definisana kao količina promene u porodičnom vođstvu, u odnosima među ulogama i u pravilima u vezi sa odnosima. Nova definicija porodične fleksibilnosti je *kvalitet i ekspresija vođstva i organizacije, odnosa među ulogama i pregovaranja*. *Komunikacija* se definiše kao *veštine pozitivne komunikacije koje koristi neki par ili porodični sistem*. Dimenzija komunikacije se posmatra kao olakšavajuća dimenzija koja pomaže porodicama da promene njihove nivoe kohezije i fleksibilnosti.

Prema ovom modelu elementi organizacionih procesa su dakle:

*Fleksibilnost*: Balans između stabilnosti i promene

*Kohezivnost*: Balans između bliskosti i individuacije.

Osim toga u organizacione procese spadaju i (Olson, 2007):

- *Komunikacija*
- *Sistem verovanja*.

Glavna hipoteza *Circumplex modela* je: *Balansirani nivoi kohezije i fleksibilnosti (od niskog do visokog nivoa) najpodesniji su za zdravo porodično funkcionisanje, dok se nebalansirani nivoi kohezije i fleksibilnosti (vrlo nizak ili vrlo visok nivo) asociraju sa problematičnim porodičnim funkcionisanjem*. O ovoj hipotezi najčešće se govori kao o kurvilinearnoj (Olson, 2007).

Longitudinalna istraživanja u većoj meri mogu da obezbede pouzdane podatke da li balansirani porodični odnosi jesu više adaptirani na promene nego tipovi koji pripadaju ekstremima. Ekstremi fleksibilnosti i kohezivnosti u stvari više odolevaju promenama i nisu adaptabilni. Mada, treba naglasiti da nije dovoljno istražena priroda kapaciteta porodice da se menja i prilagođava (Kounski, 2000).

Koje karakteristike s aspekta fleksibilnosti treba da odlikuju porodicu, pa da to nazovemo funkcionalnom fleksibilnošću? Porodicu treba da odlikuje stabilnost a to znači (Milojković, Srna i Mićović, 1997):

- predvidiva, konzistentna pravila, uloge i obrasci interakcije,
- stabilna struktura,
- rituali i rutina.

No istovremeno sa stabilnošću sistem treba da odlikuje i adaptabilnost, odnosno prilagođavanje promenjenim okolnostima i razvojnim imperativima u okviru porodičnih životnih ciklusa, naročito kada su krize u pitanju (Mitić, 1997).

Balans između stabilnosti i promene omogućava održavanje stabilnosti, ali i otvara mogućnost za prilagođavanje određenim životnim okolnostima i potrebama članova porodice.

Naveli smo da se zaključak Olsonovih istraživanja odnosi i na značaj komunikacije za održavanje funkcionalnosti porodičnog sistema. Tri ključna aspekta u komunikaciji su:

- jasnoća,
- otvoreno emocionalno izražavanje,
- kolaborativno rešavanje problema.

Na kraju spomenimo i verovanja. Kakva je uloga verovanja u razvoju i održavanju porodičnih sistema? Verovanja su staklo kroz koje posmatramo svet, ona se odnose na vrednosti, ubeđenja, stavove, pretpostavke, koje su okidači emocionalnih reakcija, koje inspirišu naše odluke i utiču na naše ponašanje (Milojković, Srna i Mićović, 1997). Verovanja takođe:

- doprinose osećaju povezanosti i organizuju iskustvo koje omogućava članovima porodice da razumeju krizne situacije;
- porodice konstruišu zajednička verovanja o tome kako svet funkcioniše i kako porodica funkcioniše u tom svetu;
- ova zajednička verovanja se razvijaju i potvrđuju u toku životnih ciklusa porodice i kroz transgeneracijske odnose i utiču na porodična pravila koja upravljaju porodičnim životom.

Sa druge strane, sociokulturni aspekti porodične sredine, odnosno, skup verovanja/vrednosti i socijalnih aktivnosti čiji pojavni oblik predstavljaju kulturne norme, kao prihvaćeni standardi ponašanja u jednom društvu, „očitavaće se“ i u svakodnevnom funkcionisanju porodice vezanom za školovanje dece. Kao primer mogu poslužiti stereotipi vezani za školovanje muške i ženske dece, ili praksa delegiranja odgovornosti jednom od roditelja za bavljenje detetovim aktivnostima vezanim za školu (Polovina, 2011).

## Životni ciklusi i koegzistencija

Porodica koegzistira sa svojim okruženjem, koje se kontinuirano menja. Porodica takođe doživljava kontinuiranu fluktuaciju i reorganizaciju, koje zahtevaju prilagođavanje, pa se porodični sistem mora prilagoditi i promenama van njega, a i u njemu samom. Visoka kohezija može pomoći porodicama da prebrode teškoće prilagođavanja, a balansirana fleksibilnost će ih učiniti srećnim i zadovoljnim. To je naročito važno kada porodica prolazi kroz različite životne cikluse od početne porodice, porodice sa malim detetom, porodice sa predškolskim detetom, porodice sa školskim detetom, porodice sa adolescentom, do faze rasturanja porodice, postroditeljske porodice i ostarele porodice (Milojković, Srna i Mićović, 1997). S obzirom na veoma dug period školovanja (osnovna škola, srednja škola i fakultet), porodici se na više ili manje direktan način nameće bavljenje školom i pozicijom deteta u školi. Škola i školski uspeh ili neuspeh, obaveze i aktivnosti u školi, učešće roditelja u školskom životu, sve to okupira porodicu i ima značajan doprinos u razvoju specifične dinamike porodičnog života. Takođe, načini funkcionisanja porodice i ono što se dešava u porodičnoj sredini odražavaju se na detetovo prilagođavanje i funkcionisanje u školi, pa samim tim ostvaruju uticaj na školsku sredinu. U rečenom možemo prepoznati i direktne i indirektne uticaje dva sistema/sredine koji se, preko deteta i situacije školovanja, neminovno prepliću (Polovina, 2011).

## Porodica sa školskim detetom, školski uspeh i školski ambijent

Porodični ciklus porodica sa školskim detetom traje od polaska deteta u školu do njegovog puberteta, kada porodica ulazi u fazu porodica sa adolescentom.

Polazak deteta u školu može se posmatrati kao razvojni zadatak i vezan je za proširenje okvira porodičnog – roditeljskog i detetovog funkcionisanja u socijalnom, emocionalnom i kognitivno-saznajnom smislu, i predstavlja prvi osamostaljujući iskorak deteta iz negujuće i zaštićene sredine u širu socijalno-radnu sredinu. Kao i u drugim tačkama prelaza u životnom ciklusu porodice, i ovde se javljaju neminovne promene vezane za procese koji se odvijaju u organizaciji porodičnog života, opsegu i sadržajima uloge roditelja, odnosu dete–roditelj, međusobnom odnosu roditelja shodno novim nivoima angažovanja i odgovornosti, i odnosu roditelj–dete. Sve ove promene značajno će uticati na dalji tok detetovog funkcionisanja u školi i ukupnu akademsku socijalizaciju (Polovina, 2011)

Porodica sa adolescentom predstavlja poseban životni ciklus, ali je i dalje reč o porodici sa detetom koje menja nivo školovanja i nalazi se pred novim zahtevima prilagođavanja. Naravno, odlazak na studije je period koji podrazumeva još jedno prilagođavanje na novi nivo školovanja, ali može biti, i često jeste, povezano sa napuštanjem mesta rođenja i porodice zbog odlaska na školovanje u drugi grad. To može predstavljati poseban problem za partnere, koji su godinama u žiži interesovanja imali pre svega decu, pomerajući tako pažnju sa svojih nezadovoljavajućih partnerskih odnosa na ono što predstavlja zajednički interes i brigu, a to su deca. U takvim porodicama nije neobična akademska neuspešnost, odlaganje završetka razvojnih zadataka i stagnacija.

Uobičajeno je da u fazi porodičnog života kada dete odlazi u školu, to daje mogućnost roditeljima za veće profesionalno angažovanje (naročito majki) i više vremena za partnerski odnos. U porodični sistem se uključuje novi, spoljni, školski sistem. Dete se socijalizuje, u njegov život ulaze školski drugovi, učitelji, roditelji drugova. Sistem se proširuje: autoritet postaju učiteljice i učitelji, nastavnici, vršnjaci. Uticaj roditelja više nije jedinstven i mnogostruko se prepliću uticaji i porodice i škole.

Jedan broj istraživanja koji se bazirao na *Circumplex modelu* porodičnih odnosa pokazao je da porodična kohezija i komunikacija doprinose razvoju empatije i profesionalnom sazrevanju kod mladića i devojaka. Za dečake porodična kohezija je takođe povezana sa izraženijim internalnim lokusom kontrole koji doprinosi profesionalnom sazrevanju (King 1989, prema Kouneski, 2000). Porodična fleksibilnost i komunikacije su imali značajne efekte na adolsecntno prilagođavanje. Henri i Lavlejs (Henry & Lovelace, 1995, prema: Kounski, 2000) identifikovali su čvrstu povezanost između zadovoljstva porodičnim životom sa zadovoljstvom porodičnom fleksibilnošću.

Pravila koja diferenciraju roditelje, kao i dečija prava i obaveze, održavaju hijerarhijsku organizaciju u porodicama i generacijske granice. Porodični savezi

koji se stvaraju predstavljaju udruživanje članova porodice oko zajedničkog cilja. No osim saveza u porodici se mogu stvarati i koalicije. Koalicije predstavljaju udruživanje dva člana protiv trećeg i za razliku od saveza koji jača porodični sistem, koalicije su znak nefunkcionalnosti porodičnog sistema. Osim koalicija, poseban vid disfunkcionalnosti u porodici jesu tzv. trouglovi (Bowen, 1978). Emocionalni proces u svakoj dijadi je nestabilan. Jedan ili oba člana dijade počinju da osećaju anksioznost i tenziju u odnosu, pa odnos lako postane konfliktnan. Da bi se održavala kakva-takva ravnoteža i izbegli sukobi, neka treća osoba (dete, posao, hobi...) bude meta zanimanja partnera, koji se oseća više diskomforno u odnosu (Milojković, Srna i Mićović, 1997). Naime i školski uspeh deteta može biti način utrougljavanja. Opsesivno insistiranje majke, recimo, na školskoj uspešnosti deteta može biti način da se kompenzuje nezadovoljstvo partnerskim odnosom.

Izbegavanje roditelja da ide u školu, ignorantski odnos prema pozivima i uključivanju u praćenje dečijeg napredovanja, može govoriti o dosta rigidnim obrascima funkcionisanja u porodici i zatvorenosti porodičnog sistema.

Među porodičnim činiocima koji imaju ključni uticaj na tok školovanja, obrazovne aspiracije i postignuća, najčešće se pominju sociokulturni, socioekonomski i obrazovno podsticajni aspekti porodice. Reč je o činiocima širokog raspona i različite prirode – od ekonomskih prilika u porodici učenika, preko kvaliteta porodičnih odnosa, negovanja obrazovno podsticajnih vrednosti, do roditeljskog praćenja detetovog rada u školi (Polovina, 2011). Kada se u porodici oseća otvorenost prema školi i onome što se u njoj dešava, prihvatanje škole kao ambijenta u kome se kroz partnerski odnos sa nastavnim osobljem može doprineti razvoju potencijala sve dece, pa i sopstvene, onda je odlazak i boravak u školi za dete neka vrsta produžetka podsticajnog porodičnog ambijenta. Proces mora biti obostran. Škola, pak, sa svoje strane, treba da prepozna potencijale roditelja za saradnju. U roditeljima treba da gleda saradnike sa čijim se kompetencijama udružuje u nastojanju da ostvari što bolje obrazovne i vaspitne ciljeve. Naravno, škola može *pojačati granice* između nje i roditelja, oštro podeliti uloge i nadležnosti, naglasiti hijerarhiju. Komunikacija može biti retka, oskudna i zvanična. S druge strane partnerski odnos bi podrazumevao dvosmernu, jasnu i podržavajuću komunikaciju, fleksibilne granice i promenljivu hijerarhiju. Tradicionalni odnos podrazumeva čvrste granice, razgraničene uloge, jasno utvrđenu hijerarhiju. Činjenica je da oba pristupa imaju pristalice, kako među porodicama učenika tako i među nastavnicima. No savremeni tokovi, kada je u pitanju reforma obrazovanja, partnerski odnos porodice i škole stavljaju u prvi plan. Ovo jeste neophodnost koja bi trebalo da omogući što kvalitetnije vaspitno i obrazovno delovanje škole i školskog sistema u celini, na psihofizički razvoj učenika.



## Elementi procene problematičnog ponašanja učenika u školi

U ovom kratkom pregledu kako se mogu neki koncepti iz porodične systemske psihoterapije prepoznati ili primeniti na interakciju između porodice i škole, nismo se bavili problematičnim ponašanjem u školi. Za podsticajan ambijent školske sredine važno je problematično ponašanje učenika umanjiti u najvećoj meri. Stoga ćemo napraviti osvrt na neke činioce koji kod deteta školskog uzrasta mogu doprineti problematičnom ponašanju. Prilikom njihove procene treba 'dijagnostikovati' sledeće:

- Koliko je problem u školi povezan sa karakteristikama deteta (niska motivacija, teškoće u učenju i sl.);
- Koliko je problem u školi povezan sa karakteristikama porodice (neefikasna kontrola, roditeljski problemi koji interferiraju sa uspešnim roditeljstvom);
- Kakva je uloga vršnjaka (zloupotreba psihoaktivnih supstanci, izostajanje iz škole i sl.);
- Da li postoje i kakvi su problemi u vezi sa školskom sredinom (npr. loše upravljanje razredom);
- Kakva je povezanost škole i porodice, da li ima dovoljno ili malo uzajamnog poverenja;
- I na kraju, kakav je širi društveni kontekst (kriminalna subkultura koja ne vrednuje akademski uspeh).

Ukoliko se pođe od svih ovih segmenata u proceni problematičnog ponašanja učenika, mišljenja smo da će ta procena biti realnija, pa će samim tim i delovanje svih aktera obrazovno–vaspitnog procesa (psiholog, pedagog, socijalni radnik, odeljenjski starešina, predmetni nastavnici, roditelji i druge institucije, kao što su centri za socijalni rad, policija, zdravstvene ustanove) biti efikasnije. Preporučljivo je identifikovati *snage* u relaciji porodica–škola i primeniti ih u intervencijama. Pri tome se mogu razotkriti svi navedeni parametri i proceniti koji od njih bi bio značajan oslonac u izgradnji pozitivnijeg ponašanja učenika.

Na kraju kada se bavimo problematičnim ponašanjem učenika spomenućemo i neke aspekte porodičnog života koji im idu na ruku. Problematična ponašanja kod dece u smislu buntovnog ponašanja razvijaju se postepeno i u okviru specifičnih interakcija roditelj–dete koje se mogu nazvati *prisiljavajućim*. Karakteriše ih *roditeljski stav* prisiljavanja uz *nedostatak uzajamne roditeljske podrške*. Kada ovakav ciklus prisiljavanja počne, dete se opire ispunjavanju roditeljskih zahteva i to sa sve jačom agresivnošću uprkos njihovim eksalirajućim zahtevima. Ovaj ciklus ponašanja završava se roditeljskim povlačenjem. Verovatnoća da će se ovaj ciklus ponovo pojaviti je velika jer povlačenje roditelja donosi olakšanje (potkrepljenje) i roditeljima i detetu. Roditelji doživljavaju olakšanje jer dete nije više agresivno, a dete doživljava olakšanje jer roditelji više ne zahtevaju saradnju. Kako se broj ovakvih ciklusa povećava, smanjuju se pozitivne interakcije na nivou roditelji–dete. Prisiljavajući obrasci ponašanja su u visokoj korelaciji sa niskim nivoom podrške

između roditelja, a povećavaju se u situaciji visokog porodičnog stresa. Takođe je problematično ponašanje u vezi i sa sistemom verovanja, po kome roditelji takvo ponašanje deteta pripisuju njegovim unutrašnjim karakteristikama pre nego spoljnim faktorima ili karakteristikama sistema.

## Zaključak

U ovom radu nastojali smo da ukažemo na neke moguće načine povezivanja porodice i škole koristeći sistemski pristup. Svaka od navedenih ideja traži opširniju elaboraciju, a činjenica je da ovim mogućnosti primene jednog teorijskog modela nastalog u okviru porodične sistemske psihoterapije nisu iscrpljene. Cilj rada je bio da ponudi neka rešenja, ideje, podsticajna razmišljanja, koja bi proširila dijapazon mogućih strategija i pristupa u uspešnom prilagođavanju učenika školskom ambijentu. Naša razmišljanja idu u pravcu razvijanja takvih modela koji bi prepoznali neophodnost kulturno osetljivih praksi saradnje porodice i škole, koje će uvažiti autentičnost roditeljskih pristupa socijalizaciji dece i uskladiti zahteve i očekivanja škole sa kulturom roditelja i njihovim socijalnim resursima.

## Literatura

- Barker, Ph. (1992). *Basic Family Therapy*, Third Edition, London, Blackwell Scientific Publications.
- Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*, NY and London: Jason Aronson.
- Kouneski, E. F. (2000). *The Family Circumplex Model, FACES II and FACES III, Overview of Research and Applications*, University of Minnesota, Twin Cities, Department of Family Social Science, 290 McNeal Hall, 1985 Buford Avenue, St. Paul, Minnesota 55108.
- Milojković, M. Srna, J., Mićović, R. (1997). *Porodična terapija*. Beograd: Centar za brak i porodicu.
- Mitić, M. (1997). *Porodica i stres*. Beograd, Institut za psihologiju, IP „Žarko Albulj“.
- Olson, D. H., Gorall, D. M. (2007). *FACES IV and Circumplex model, Validation Study*, St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata*, Niš, Prosveta.
- <http://www.thebowencenter.org/pages/theory.html> 20.6.2012.

Jelisaveta Todorović  
Ivana Simić  
Marina Hadži Pešić

## FAMILY AND SCHOOL SYSTEMS APPROACH

*Summary:* Families and schools are inextricably linked, especially in the life cycle of families with preschool and school child. The question is whether, from the perspective of systemic family therapy, it is possible to view school as a special link in the family system. School is obligatory from pre-school level. The obligations of parents towards a preparation of his child for school and education in order to accept more responsibility connected with school, as well as the school organized as a preparation for the social integration of individuals into the social system, clearly highlight the unbreakable bond of family and school. Benefit of all members of the family is closely related to child's adaptment to the school system. Also the reciprocal relations are valid. Family-related problems leave impact on academic achievement. The aim of this paper is to analyze school context and the interconnection between school and family through the key terms of systemic family therapy, such as: balance, boundaries, power, communications, opinions, triangles, and others, that is to implement a systematic approach to partnerships between schools, parents and children. This relationship should mean existence of the connection and maintainance of the relational togetherness that is nurturing and supportive, respectful for differences and offering the possibility for individual development and realization of autonomous needs.

*Key words:* family, school, family life cycle, a systemic family psychotherapy

Marina Hadži Pešić<sup>12</sup>

Univerzitet u Nišu

Filozofski fakultet, Niš

Kristina Brajović Car

Univerzitet u Beogradu

Fakultet za medije i komunikaciju, Beograd

Milica Mitrović

Univerzitet u Nišu

Filozofski fakultet, Niš

UDK 159.923.2:371

## KOMUNIKACIJSKI MODEL PERSONALNIH ADAPTACIJA LIČNOSTI I NJEGOVA PRIMENA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

*Sažetak:* Personalne adaptacije (u daljem tekstu PA) su normocentrični model viđenja ličnosti za razliku od patocentričnog modela poremećaja ličnosti (u daljem tekstu PL). Drugim rečima, PL predstavljaju negativan, disfunkcionalni aspekt PA. Na uzorku od 204 studentkinje Filozofskog fakulteta istraživanje je pokazalo da su dva najzastupljenija motivaciona pokretača *Budi jak* i *Zadovolji*, potom sledi motivacioni pokretač *Trudi se*. Prema modelu životnog skripta, to pretpostavlja da su na pomenutom uzorku najprisutnije personalne adaptacije koje nazivamo *Preterano reagujući entuzijasta*, *Šarmantni manipulator* i *Razigrani buntovnik*. Podaci dobijeni istraživanjem i ustanovljena konceptualna povezanost modela komunikacije, motivacionih pokretača i personalnih adaptacija, mogu biti značajni u radu na poboljšanju motivacije i spremnosti na saradnju kod pomenutih adaptacija ličnosti tokom obrazovnog procesa. Model PA se takođe može koristiti u svrhu evaluacije akademskog postignuća, kao dopuna standardne procene znanja i stilova učenja, ali i u nekim drugim oblastima prakse kao što su selekcija kadrova, psihološko savetovanje, koučing, kao i u svim drugim poljima koja zahtevaju strateški pristup komunikaciji.

*Ključne reči:* komunikacijski model, personalna adaptacija, motivacioni pokretač

### Uvod

Kontakt koji se uspostavlja između ljudi često je ključni faktor od kojeg zavisi uzajamno sporazumevanje ili nesporazumevanje, saglasnost ili oprečnost mišljenja, stavova ali i posledičnog emocionalnog reagovanja. Bitan u svakodnevnom životu, u profesionalnom radu sa ljudima, bilo da je reč o obrazovnom procesu,

<sup>12</sup> marinahadzipesic@yahoo.com

savetodavnom radu, koučingu ili dijagnostičkom psihološkom radu, kako u školskim okvirima tako i van njih, sastavni je deo, ako ne i najznačajniji, za uspešan rad. Kontakt, koji je ključ odnosa nastavnik–učenik, psiholog–učenik, savetnik–klijent, obuhvata sve aspekte verbalne i neverbalne komunikacije, empatiju, bezuslovno prihvatanje.

Ako normalnost shvatimo kao kontinuum, o čemu je još Frojd govorio u domenu poremećaja ličnosti, na jednom kraju tog kontinuuma su personalne adaptacije, dok su na drugom poremećaji ličnosti. Većina nas je nekada bila u situaciji da komunicirajući sa drugima primeti da je „kako“ često važnije od „šta“. Da je način na koji kažemo, saopštavamo nešto važniji od sadržaja i da ima veću komunikacijsku vrednost, nosi snažniju poruku. Kvalitet te poruke određen je, između ostalog, i kontaktom koji se uspostavlja između dve osobe. Naravno, od načina, procesa i sadržaja emitovanih signala zavisi odgovor na njega, koji može biti u pravcu nastavka komunikacije, ali i njenog prekida. Često je ključ za uspešnu komunikaciju u rukama osobe koja je započinje. Drugim rečima, inicijator komunikacije, ukoliko raspolaže fleksibilnošću u komunikaciji, u zavisnosti od sagovornika svoju poruku oblikuje na drugačije načine. Na taj način kvalitet kontakta raste, kao i kvalitet saradnje u ostvarenju zajedničkih ciljeva.

U okviru teorije i prakse Transakcione analize (u daljem tekstu TA) ponuđeno je nekoliko modela komunikacije. U ovom radu biće prikazan model koji se koristi u radu sa personalnim adaptacijama ličnosti. U radu sa adaptacijama ličnosti, a u zavisnosti od dominantnih ego stanja, motivacionog pokretača i životnog plana, koriste se specifični komunikacijski modeli koji mogu olakšati pristup i poboljšati kontakt između učesnika u obrazovnom procesu. Pored testovnog materijala, osnovni način dijagnostikovanja PA je na osnovu dominantnog motivacionog pokretača ličnosti.

Najpre da pojasnimo šta su to personalne adaptacije.

Radeći sa adolescentima, Pol Ver (Were, 1983) je otkrio načine na koje se oni adaptiraju uslovima života u svojim porodicama ne bi li ispunili porodična očekivanja. Iz istraživačkog rada nastao je model personalnih adaptacija, odnosno šest različitih stilova adaptacije koje ličnosti koriste. Do sličnih nalaza, nezavisno od Vera, došao je i Taibi Keler (Kahler, 1979, 1999) pišući o šest sklopova ličnosti.

Kelerov model ponudio je mnoge karakteristike ovih sklopova ličnosti, ali je najvažniji nalaz bio da se personalna adaptacija može lako dijagnostikovati na osnovu posmatranja ličnosti, načina na koji nešto radi i zašto to radi, drugim rečima – na osnovu socijalno prihvatljivog ponašanja naučenog u detinjstvu, u cilju odgovora na zahteve sredine (Kahler & Capers, 1974). Za svaku personalnu adaptaciju postoje: karakterističan kriptni proces, strukturalno ustrojstvo ličnosti, dominantna ego stanja, psihološke zabrane, sklonost ka odigravanju karakterističnih disfunkcionalnih socijalnih obrazaca i naravno, određeni motivacioni pokretači. Motivacioni pokretači predstavljaju pounutrene roditeljske moralne i vrednosne sudove i poruke koje dete preuzima tokom života i koji pokreću njegovo ponašanje. Naziv motivacioni pokretač je upotrebljen da bi se bolje objasnila

njihova osnovna karakteristika – kompulzivna, prisilna potreba da se te poruke slede. Naime, osoba misli da će biti i ostati prihvaćena onoliko dugo koliko poštuje ove poruke, koje se često zovu i kontrazabrane. To su one rečenice koje roditelji upućuju deci a počinju sa: „*moraš i treba da budeš ono što mislim da treba ili da radiš ono što ja odobravam*“. Najčešće se motivacioni pokretači (kontrazabrane) primaju u kasnijem detinjstvu kada je dete već ovladalo razumevanjem jezika. Pet je motivacionih pokretača koji imaju najveći značaj u okviru skriptnog procesa, a to su: *Budi savršen, Budi jak, Trudi se, Zadovolji, Požuri* (Kahler & Carpers, 1974). Većina ljudi ima jedan, dva ili više motivacionih pokretača i oni su karakteristični baš za tu osobu, ali su uvek jedan do dva najdominantnija. Svaki motivacioni pokretač ima svoje bihevioralne karakteristike (prateće tipične reči, ton, gestove, položaj tela, facijalnu ekspresiju).

Ovaj se model, nazvan *proces model dijagnostikovanja PA*, tokom dugogodišnjih kliničkih posmatranja u savetodavnom i psihoterapijskom radu, pokazao pouzdanim, što je kasnije predstavljalo utemeljenje da se on proveriti i u drugim područjima (škola, radna organizacija, poslovne komunikacije, obrazovanje, kočenje). Na primer, nastavnici ga mogu upotrebiti radi samoprocene sopstvenog predavačkog stila, i uopšte stila komunikacije, i sagledavanja potencijalnih prednosti i mana svog tipičnog predavačkog stila u izvođenju nastave. S druge strane, isti model mogu primeniti radi prepoznavanja dominantnih i preferiranih radnih stilova svojih učenika i studenata, kako bi eventualno prilagodili tome svoj pristup, vežbe i nastavne aktivnosti radi postignuća boljih rezultata.

Personalne adaptacije su normocentrični model viđenja ličnosti za razliku od patocentričnog modela poremećaja ličnosti i utoliko svoju primenu nalazi u širem području rada sa ljudima u odnosu na kliničku praksu. Drugim rečima, poremećaji ličnosti predstavljaju negativan, disfunkcionalni aspekt PA. Svakoj PA odgovara određena kategorija poremećaja ličnosti prema DSM-IV-R klasifikacionom sistemu. I dok poremećaji ličnosti predstavljaju patološki nivo funkcionisanja odrasle osobe, PA predstavljaju pre individualni adaptivni stil u susretu sa stresogenim okolnostima (Stewart & Joines, 2002). Već u psihološki formativnim godinama, kakva je adolescencija, jasno se mogu uočiti stečene individualne razlike između učenika. Pored školskih zadataka kao potencijalnih izvora stresa, školska sredina predstavlja kontekst unutar kojeg je prisutan i faktor burne vršnjačke interakcije i međusobnog usklađivanja kao dodatni izvor stresa. Utoliko, poznavanje pomenutog modela može olakšati razumevanje različitih reakcija učenika u susretu sa istim ili sličnim izazovima.

## Kategorije personalnih adaptacija

Šest prepoznatih personalnih adaptacija su:

**1. Preterano reagujući entuzijasta**

**2. Odgovorni radoholik**

**3. Brilljantni skeptik****4. Kreativni sanjar****5. Razigrani buntovnik****6. Šarmantni manipulator**

Svaka PA ima svoje pozitivne i negativne karakteristike. Što su izraženije negativne karakteristike, osoba je na onom delu kontinuuma koji je bliži poremećaju ličnosti.

Ovim PA odgovaraju sledeći poremećaji ličnosti prema DSM-IV-R klasifikacionom sistemu:

1. Histrionični poremećaj ličnosti,
2. Opsesivno-kompulsivni poremećaj ličnosti,
3. Paranoidni poremećaj ličnosti,
4. Shizoidni poremećaj ličnosti,
5. Pasivno-agresivni poremećaj ličnosti,
6. Antisocijalni poremećaj ličnosti.

Kao što smo napomenuli, svaka PA ima, za nju, karakteristično ponašanje. Tako je za **Preterano reagujućeg entuzijastu** karakterističan motivacioni pokretač – *Zadovolji druge*, za **Odgovornog radoholika** – *Budi savršen*, za **Briljantnog skeptika** – *Budi savršen i Budi jak*, za **Kreativnog sanjara** – *Budi jak*, za **Razigranog buntovnika** karakterističan je motivacioni pokretač – *Trudi se*, a za **Šarmantnog manipulatora** – *Budi jak i Zadovolji druge*.

Kasniji radovi Kelera i saradnika pokazali su da su motivacioni pokretači deo jednog šireg sklopa nazvanog mini skript, koji je, u stvari, sekvenca dugoročnog skriptnog ponašanja, skriptnih osećanja i verovanja ispoljenih u kraćoj jedinici vremena kao što je jedna izolovana socijalna epizoda. Drugim rečima, odigravanje skripta u vremenskom periodu od par sekundi do nekoliko minuta (Kahler, 1999).

Navešćemo neke od osnovnih ponašajnih karakteristika svake od PA, počev od onih najzastupljenijih u našem uzorku.

**Šarmantni manipulator:**

- Šarmantni su, lako se adaptiraju, vole promenu. Vole da dominiraju i kontrolišu.
- Harizmatične su vođe, šokiraju i zavode svojim nastupom.
- U težnji ka moći žrtvuju osećanja. Zavode ili zastrašuju da bi ostvarili svoje ciljeve.
- Da bi se osećali dobro potrebno im je uzbuđenje u kratkom vremenskom intervalu.
- Pod stresom ispoljavaju neosećajnost za druge, manipulisanje, kršenje pravila, rizikuju svoj posao i / ili zdravlje.
- Da bi stimulisali njihovu pažnju potrebno je koristiti direktivan način komunikacije.

**Preterano reagujući entuzijasta:**

- Puni su entuzijazma, inicijative i kreativnosti.
- Emocionalno su nestabilni, zavodljivi, dramatični, ispoljavaju strah od

- autonomije, otpisuju nezavisnost.
- Pod stresom lako upadaju u regresiju, posežu za „dečijim“ strategijama rešavanja problema – bežanje od problema kao i eskalacija emocija.
- Da bi se osećali dobro potrebno im je bezuslovno prihvatanje kao ličnosti kao i sredina koja stimuliše čula.
- Da bi se stimulisala njihova pažnja i interes potrebno je koristiti negujućí i emotivni stil komunikacije.

#### ***Razigrani buntovnik:***

- Spontani su, kreativni i zabavni. Lako pronalaze rešenje u susretu sa problemima.
- Umeju da od teškog zadatka naprave igru.
- Da bi se osećali dobro i bili efikasni, potreban im je kontakt sa dosta stimulacije i zabave i sa brzom izmenom situacije i odnosa u njoj. Prva reakcija u susretu sa novim je „sviđa mi se–ne sviđa mi se“
- Pod stresom su skloni nerazumevanju drugih, dosadi, odbacivanju odgovornosti.
- Da bi se stimulisala njihova pažnja koristiti energičan i reaktivan način komunikacije.

#### ***Kreativni sanjar:***

- Prijatni su u nastupu, teže izolaciji, preferiraju intimnu komunikaciju, nevešti su u „laganoj“ konverzaciji, ekscentrični, neverbalno se lakše izražavaju, verbalno su suzdržani. Potrebno ih je podsticati na aktivnost.
- Prepuštaju drugima inicijativu, skloni su simbiozi u trajnim relacijama.
- Pod stresom su pasivni, povlače se, ne završavaju započeto.
- Da bi se stimulisala njihova pažnja koristi se jasan, direktan stil komunikacije.

#### ***Briljantni skeptik:***

- Ambiciozni, kompetitivni. Pri rešavanju problema nude opcije.
- Imaju izoštren intelekt, dobri su organizatori, analitičari, prognozeri. Anticipiraju moguće greške. Kada postavljaju pitanja, očekuju jasne, direktne odgovore.
- Pod stresom postaju sumnjičavi, misle da su samo oni u pravu.
- Da bi se stimulisala njihova pažnja važno je ponuditi im činjenice u komunikaciji.

#### ***Odgovorni radoholik:***

- Oni su odgovorni i pouzdani, potporni stub društva, uzorni građani. Dobro su fokusirani na rešavanje problema. Perfekcionisti u svemu što rade.
- Vođeni su normama koje ne preispituju i ne prilagođavaju realnosti.
- Teškoće: ne uživaju u postignućima, kritični su prema sebi, ali i drugima koje procenjuju kroz svoje standarde.
- Skloni su da oslobađaju tenziju kroz rituale.



- Pod stresom su skloni pojačanoj kontroli.
- U komunikaciji je važno ponuditi im činjenice.

Autori modela personalnih adaptacija (Jones & Stewart, 2002) izdvajaju komunikacione opcije u radu sa personalnim adaptacijama klasifikujući ih kao sledeće komunikacione stilove: emotivni, negujući, upitni, direktivni i naredbodavni stil.

Stil komunikacije podrazumeva da u procesu razmene poruka sa drugima, koristimo određeno ego stanje, odnosno određeni deo ličnosti, provocirajući odgovor, iz, takođe, određenog ego stanja osobe sa kojom smo u kontaktu.

Ego stanja su strukturalne jedinice ličnosti koje imaju svoje načine ispoljavanja i funkcionisanja. Predstavljaju koherentan skup misli i osećanja i njima odgovarajućih ponašajnih obrazaca (Berne, 1961). Tri ego stanja su Roditelj, Odrasli i Dete. Svako od njih funkcioniše na određeni način: Roditelj može biti Negujući ili Kritikujući, a Dete može biti Slobodno ili Adaptirano.

Proces model takođe podrazumeva ne samo komunikacioni stil već i prirodu kontakta koji ostvarujemo sa osobom u odnosu na njena „otvorena vrata“ ili preferirano polje kontakta (bilo da je to osećanje, mišljenje ili ponašanje) – polje iz koga neće posledično proisteći komunikacijski problem ili nerazumevanje učesnika.

Emotivni komunikacioni stil podrazumeva razmenu osećanja između ego stanja Slobodno Dete oba učesnika u komunikaciji. To je kanal koji podrazumeva razmenu osećanja i upućivanje pažnje drugoj osobi. Bezuslovno prihvatanje ličnosti zbog onoga što ona jeste a ne zbog onoga što čini. Komunicirajući kroz ovaj kanal takođe empatišemo sa drugom osobom (npr. „*Stalo mi je do tebe, ti si mi značajna*“).

Negujući komunikacioni stil predstavlja razmenu poruke između Negujućeg Roditelja jednog učesnika u komunikaciji koja je upućena Slobodnom Detetu drugog učesnika u komunikaciji. To je stil komunikacije dobrog, nežnog i brižnog roditelja (npr. „*Zabrinut sam za tebe. Deluješ kao da si imao težak dan*“).

Upitni komunikacioni stil je razmena poruka između dva Odrasla ego stanja. Podrazumeva da od druge osobe tražimo, zahtevamo da uradi nešto ili kaže nešto na određeni način. Takođe, podrazumeva i razmenu informacija. Značajan je kanal u obrazovanju i poslovnoj komunikaciji gde se prevashodno razmenjuju podaci i ideje. Kako je kod svakog komunikacionog stila značajna i intonacija, kod ovog stila ona je upitna, odnosno, rečenica ima upitnu formu (npr. „*Kako se zoveš?*“, „*Hoćeš li da fotokopiraš ovaj primerak?*“, „*Koliko je 10 + 10?*“).

Direktivni komunikacioni stil je stil koji podrazumeva da drugoj osobi dajemo instrukciju i direktiju. Osoba se iz svog ego stanja Kritikujući Roditelj obraća ego stanju Odrasli druge osobe, onom delu koji je zadužen za racionalno razmišljanje u aktuelnoj situaciji. Direktivniji je od zahtevnog stila i rečenična intonacija nije u upitnom obliku. Takođe, i ovaj komunikacioni stil često srećemo u školskim uslovima (npr. „*Kaži mi svoje ime*“, „*Napravi kopije ovog materijala*“, „*Dodaj 10 na 10*“).

Naredbodavni stil komunikacije koristi se jedino u situacijama kada je potrebno prekinuti potencijalno opasnu eskalaciju osećanja ili nekog opasnog, po sebe i druge, ponašanja. Podrazumeva zapovest. Ego stanja uključena u razmenu poruka su Kritikujući Roditelj i Adaptirano Dete. (npr. „*Sedi*“, „*Smiri se*“, „*Pogledaj me*“).

Svakoј personalnoj adaptaciji odgovara odreђeni komunikacioni stil kao i preferirano polje kontakta. То значи, да ћемо брже успоставити адекватнији и стабилнији контакт са другом особом, који подразумева лакоћу разумевања и адекватну размену, ако користимо, за њу, одређени стил комуникације и иницирамо контакт уважавујући на првом месту мишљење, осећање или понашање особе у зависности од њене индивидуалне специфичности, то јест доминантне personalne adaptacije. Svako od nas je prevashodno osećajni, misaoni ili ponašajni tip ličnosti. Inicijalni ili preferirani kanal komunikacije je onaj kanal sa kojim prvo успостављамо контакт са другом особом, а даља комуникација се потом одвија са лакоћом.

Ako je preferirano polje kontakta **Osećanje**, drugoj osobi bismo uputili stimulus „kako si se osećao kada si to čuo...”

Ako je preferirano polje kontakta **Mišljenje**, drugoj osobi bismo uputili stimulus „šta si mislio kada si to čuo...”

Ako je preferirano polje kontakta **Ponašanje**, drugoj osobi bismo uputili stimulus „šta si uradio kada si to čuo...”

(Npr: drajver *Zadovolji* – adaptacija **Preterano reagujući entuzijasta** – stil комуникације emotivni i negujući – kanal комуникације Emocije („zabrinut sam za tebe, kako si se osećao kada si to čuo...“).

Navešćemo personalne adaptacije i za njih osnovni komunikacioni stil i preferirano polje kontakta:

- **Razigrani buntovnik** (emotivni stil) – preferirano polje kontakta je **ponašanje**.
- **Preterano reagujući entuzijasta** (emotivni i negujući stil) – preferirano polje kontakta je **osećanje**.
- **Šarmantni manipulator** (emotivni, negujući, direktivni stil) – preferirano polje kontakta je **ponašanje**.
- **Kreativni sanjar** (direktivni stil) – preferirano polje kontakta je **ponašanje**.
- **Odgovorni radoholik** (zahtevni, direktivni stil) – preferirano polje kontakta je **mišljenje**.
- **Briljantni skeptik** (zahtevni, direktivni stil) – preferirano polje kontakta je **mišljenje**.

## Rezultati istraživanja

Na uzorku od 204 studentkinje Filozofskog fakulteta u Nišu, а u cilju ispitivanja dominantnih motivacionih pokretača, zadat je Hejzelov upitnik, *Drivers Check List* (Hazzel, 1989), lista osnovnih biografskih podataka i upitnik za procenu partnerskih odnosa (Stefanović-Stanojević i Hadži Pešić, 2009). Istraživanje je pokazalo da su dva najzastupljenija motivaciona pokretača међу studentkinjama – *Budijak* (88 ispitanica ili 43,1%) i – *Zadovolji druge* (48 ispitanica ili 23,5%), potom sledi motivacioni pokretač *Trudi se* (34 ispitanica ili 16,7%), dok su najmanje zastupljeni motivacioni pokretači *Požuri* i *Budi savršen*. Prema proces modelu to upućuje

na konstataciju da su na pomenutom uzorku najprisutnije personalne adaptacije koje nazivamo *Šarmantni manipulator*, *Preterano reagujući entuzijasta*, *Razigrani buntovnik* i *Kreativni sanjar*. Najmanje prisutne personalne adaptacije su *Odgovorni radoholik* i *Briljantni skeptik*.

Svaki od pomenutih motivacionih pokretača ima svoje pozitivne i negativne strane koje se manifestuju u procesu obrazovanja, prema Rozmari Naper i Trudi Njutn (Napper & Newton, 2000). Pođimo od najčešće zastupljenog – *Budi jak*. Jake strane učenika motivisanog delovanjem ovog pokretača ogleda se u tome da lako prihvata i usvaja nove ideje, dok sa druge strane negativna manifestacija podrazumeva sklonost ka ignorisanju određenih sadržaja, samog nastavnog procesa i uključenih ljudi. Kod dominantnog pokretača – *Zadovolji druge* srećemo neverbalno prihvatanje i srdačnost u vidu smeškanja i klimanja glavom, retko praćeno pitanjima. Negativna strana ogleda se u tome što ovakve osobe otpor pružaju indirektno, suprotstavljajući se u odsustvu učitelja, dok ga samo naizgled uvažavaju u njegovom prisustvu. Motivacioni pokretač – *Trudi se* srećemo kod učenika koji uvek imaju spremno obilje pitanja i komentara odajući utisak veoma zainteresovane osobe, dok ih u negativnim manifestacijama prepoznamo kao kritične, sa odbacujućim komentarima, ne slušaju ili rade druge stvari umesto zadatih. Motivacioni pokretač – *Požuri*, obično brzo usvaja sve o čemu se govori i uvek kao da ide korak napred u svojim pitanjima i interesovanju. Teškoće koje se mogu javiti kod ovih ličnosti su agitacija, napetost, čak i napuštanje časa ili predavanja zbog nestrpljenja. *Budi savršen* kao motivacioni pokretač prepoznamo kod učenika kroz dodatnu zainteresovanost i širinu u interesovanjima. Takvi učenici obično postavljaju pitanja koja se tiču primene znanja, traže dodatnu literaturu, iznenađuju nas svojom perceptivnošću. S druge strane, biće prvi koji će uočiti greške, propuste ili nedorečenosti u predavanju, kriveći za sve što im je ostalo nejasno samog nastavnika, kroz svoje neprijatne komentare i pitanja.

## Zaključak i implikacije istraživanja

Na ispitivanoj studentskoj populaciji komunikacioni stilovi koje možemo primeniti i očekivati dobru saradnju, bilo u procesu obrazovanja ili eventualnog savetovanja, jesu emotivni, negujuć i zahtevni.

Drugim rečima, opisani model podrazumeva:

1. određenje dominantnog drajvera. Zatim, na osnovu njega sledi
2. zaključivanje o personalnoj adaptaciji, i na kraju
3. primena odgovarajućeg komunikacionog modela kroz inicijalni ili preferirani kanal komunikacije (mišljenje, osećanje ili ponašanje).

Podaci dobijeni istraživanjem i ustanovljena konceptualna povezanost modela komunikacije, motivacionih pokretača i personalnih adaptacija, mogu biti značajni u radu na poboljšanju motivacije i spremnosti na saradnju kod pomenutih adaptacija ličnosti tokom procesa razvoja i promene, ali i generalno tokom rada u brojnim oblastima u kojima je ovaj model primenljiv. Pored kliničke primene, model ima brojne

druge mogućnosti primene kao što je psihološko savetovanje, koučing, pregovaranje, medijacija, upravljanje timom, selekcija, regrutacija i motivacija zaposlenih.

Uzmimo, primera radi, obrazovni kontekst. U sistemu obrazovanja usmerenog na učenika ili studenta, pogotovo kada je reč o interaktivnoj nastavi u maloj grupi kakve su vežbe ili radionice, poznavanje specifičnosti dominantnih adaptacija omogućava prilagođavanje zadataka i vežbi tipu ličnosti. Ovakav pristup ima motivišući efekat, budući da angažuje one kanale izražavanja koji su najrazvijeniji kod određene osobe. Ujedno, primenom modela personalnih adaptacija i dominantnih kanala komunikacije, smanjuje se verovatnoća buntovnog reagovanja učenika – adolescenta. Buntovnost i pasivnost obično se javljaju usled osećanja nekompetentnosti i nezainteresovanosti u susretu sa tradicionalnim načinom prenošenja i provere znanja. Takođe, ovaj model nudi mogućnost selekcije i grupisanja učenika u radne grupe unutar kojih bi učenici, po principu sličnosti ili komplementarnosti u stilu komunikacije, podsticali jedni druge u akademskom ostvarenju i intelektualnom razvoju.

## Literatura

- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy*, New York: Grove Press.
- Hazell, W. (1989). Drivers as mediators of stress response, *Transactional Analysis Journal*, 4, 212–214.
- Kehler, T. (1979). *Process therapy in brief*, Little Rock: Human Development Publication.
- Kehler, T. (1999). The miniscript: 1999 addendum. *ITAA, TAJnet*, 4 (internet publication at [www.tajnet.org/articles/kahler-miniscript-addendum.html](http://www.tajnet.org/articles/kahler-miniscript-addendum.html)).
- Kehler, T., Carpers, H. (1974). The miniscript. *Transactional Analysis Journal*, 4(1), 26–42.
- Jones, V., Stewart, I. (2002). *Personality adaptation*, Nottingham and Chapel Hill: Lifespace Publishing.
- Napper, R., Newton, T. (2000). *Tactics*. Ipswich, UK: TA Resources.
- Stefanović-Stanojević, T., Hadži Pešić, M. (2009). Transactional Analysis and Attachment theory: differences and/or similarity, *Teme*, br. 4, 1231–1247.
- Were, P. (1983). Personality Adaptation, *Transactional Analysis Journal*, 13(1), 11–19.

Marina Hadži Pešić  
Kristina Brajović Car  
Milica Mitrović

## THE COMMUNICATION MODEL OF PERSONALITY ADAPTATION AND IT'S IMPLICATIONS FOR TEACHING

*Summary:* Personality adaptations (PA) are normocentric models of views on personality, as opposed to the pathocentric models of personality disorders (PD). In other words, PD represent the negative, dysfunctional aspect of PA. Using a sample of 204 female students of the Faculty of Philosophy, the

research has shown that the two most frequent drivers are Be Strong and Please me/others, followed by the Try Hard driver. According to the script process model, the assumption is then that in the sample mentioned above, the most frequent personality adaptations are the ones we refer to as the Enthusiastic Over-reactor, the Charming Manipulator, and the Playful Resistor. The data acquired in the research and the established conceptual link between the communication models, the drivers, and the Personality adaptations, can be significant in the work on improving motivation and willingness to cooperate in the above-mentioned personality adaptations during the educational process. The PA model can also be used for the evaluation purposes, as a complement to the standard evaluation of the learning outcomes and learners' styles, but also in some other areas of practice such as staff selection, education, psychological counseling, coaching, as well as all other areas which demand a strategic approach to communication.

*Key words:* communication model, personality adaptation, driver

## POLITIKA ISTINE U DISKURZIVNIM I INSTITUCIONALNIM PRAKSAMA „OMETENOSTI“

*Sažetak:* Polazeći od Fukoove teorije diskursa i Ferklafove verzije kritičke studije jezika, ovaj rad se bavi nekim aspektima makrosociolingvističke analize odnosa jezika i društva prelomljenog kroz prizmu koncepta „ometenosti“, koji je oformljen pod okriljem zapadnog logosa, odnosno evropocentričnih kulturnih modela i ideologija. Bazično uverenje autora je da jedna „širokogaona“ i interdisciplinarna perspektiva, kakva se ovde nudi u prožimanju kritičke sociolingvistike, kritičke studije ometenosti i diskurzivne psihologije, ima značajan kapacitet i emancipatorski potencijal u kreiranju alternativnih interpretacija i razumevanja takvih sociokulturnih koncepata i sociopsiholoških fenomena kakva je „ometenost“. Redefinisana u pogledu svog bazičnog, epistemološkog statusa, „ometenost“ se ne posmatra kao društvom ometano već postojeće funkcionalno ograničenje jedne osobe, kao negativno kulturom označena vrsta humanog diverziteta. Pri tom je poseban akcenat stavljen na ulogu naučnog i zdravorazumskog diskursa u utemeljenju dominantnih, samoočiglednih, „prirodnih“ i „objektivnih istina o ometenosti“ i njihovu legitimaciju kroz raznovrsne vidove institucionalnih praksi ili društvenih „tehnologija“ poput klasifikacije, normalizacije, marginalizacije, „lečenja“ i dr. Cilj je da se ukaže na skrovišta mesta u diskursu „ometenosti“ na kojima se kontinuirano proizvode, održavaju, šire i samoreprodukuju „objektivne činjenice“ u okviru dva ključna oslonca dominantne paradigme znanja – naturalizacije i esencijalizacije, i samim tim delegitimiše „prirodnost“ ometenosti u laičkim i naučnim diskursima. U zaključnom delu teksta ocrtava se sociopolitička mapa istine kodifikovana u pervazivnom diskursu „ometenosti“, i to na primeru tzv. politike identiteta.

*Ključne reči:* „ometenost“, diskurs, politika istine, institucionalna praksa, naturalizacija, politika identiteta

### Uvod

De Sosir bi danas mogao biti začuđen dvostrukim učinkom svog dela. Njegova lingvistička teorija nije samo postavila temelj strukturalističko-generativne lingvistike, nego je (ne)posredno inspirisala i sasvim suprotne obrasce mišljenja o (društvenoj) prirodi jezika. Bar dva tipa filozofa u tome ne bi videla nikakvu nedoslednost i

<sup>13</sup> miljub@yahoo.com

upitnost: sledbenici hegelijanske škole dijalektike i poststrukturalisti deridijanskog senzibiliteta. Jer De Sosis, sem bagatelisanja lingvističkih varijacija u kojima ne vidi ništa drugo do probabilističko delovanje mnoštva irelevantnih uticaja koji deluju na ontološkoj periferiji jezika (*langue!*), uzetog u smislu univerzalne kognitivno-kulturne strukture, skoro nehotice govori još nešto – da *svaki* jezik stvara svoj sopstveni distinktivni svet zato što uspostavlja sistem razlika koji je kulturno specifičan.

Derida se među prvima odvažio da krene stazom na koju je ukazao De Sosis, stazom obračuna sa celokupnom dotadašnjom zapadnom metafizikom koja je sledila rđavu aristotelovsku naviku da značenje/identitet uzima zdravo za gotovo kao datu suštinu/'prisustvo' o kojoj/kome se ne postavljaju pitanja („istorija metafizike je istorija određenja bića kao prisustva“, Derrida, 1976: 133). Umesto stamene veze znaka i označenog, Derida njihov odnos vidi kao beskrajnu igru između razlike i odlaganja ili beznadežnost da mišljeno spoznamo bez nemišljenog, odbačenog odsutnog u kome se krije nezvanična ali „istinitija“ verzija sveta.

Vitgenštajnov filozofski autoritet zaokružuje lingvistički determinizam mišlju da su „granice mog jezika granice mog sveta“. Jezik je, dakle, taj koji nam 'daje' svet, s tim da iz njega ne možemo da postavimo pitanje odnosa jezik–svet, kao što ne možemo da skočimo na svoju senku (Iglton, 1997). Stojnov valjano primećuje da su konstrukcionisti mogli da zahvale Vitgenštajnu na tvrdnji da je „svet proizvod diskursa, tj. sistematskog i koherentnog skupa predstava, metafora i pojmova kojima se svet konstituiše u govoru. Dakle, (...) svet je rezultat lingvističkih i retoričkih sredstava upotrebljavanih u njegovom konstruisanju“ (u Ber, 2001: 15–16).

Na nivou simbolizma, udaljivši se maksimalno od „ovde i sada“, jezik će premostiti različite oblasti unutar realnosti svakodnevnog života i integrisaće ih u značenjsku celinu (Berger & Luckman, 1987). Međutim, ukoliko jezik ne može da nadmaši stvarnost koju ljudi kreiraju sledeći svoje interese, vrednosne sisteme i sisteme verovanja utkane u sam temelj društvene superstrukture, ili je pak u potpunosti definiše ne ostavljajući ništa izvan sopstvene kompozicije, onda bismo mogli da se složimo sa Gergenom (1998), da jezik ne zanima ni tačan ni objektivni opis sveta. Ovaj autor na drugom mestu piše da *svaki* jezik sadrži implicitnu ontologiju, inventar „onoga što postoji“ i impicitni moralni kod ili kriterijum „onoga što treba da bude“. Upravo ta priroda jezika dopušta naučnom istraživanju da održava ili pojačava postojeću formu života, a osobama da žive adekvatnije unutar granica koje on određuje. Bez toga, recimo, terapeuti ne bi mogli da „leče“ a konsultanti da „rešavaju“ tuđe probleme (Gergen, 1994). Bez svoje ideološke potke jezik ne bi bio u stanju da o „ometenima“ govori i piše kao o *ometenima*.

Problem na koji se ovde nastoji da da odgovor je da li bi jedan, od uobičajenih sociolingvističkih nešto drugačiji konceptualni pristup, mogao da nam ponudi dovoljno plodotvoran pristup za efikasno demaskiranje aktuelnog „režima istine“ koji o „ometenosti“ danas preovladava u naučnoj i laičkoj javnosti.

Cilj ovog rada je da se, polazeći od teorijskih pretpostavki na kojima počiva široka oblast danas znana kao kritička lingvistika ili, uže posmatrano, kritička studija jezika, istraži uloga savremenog naučnog i zdravorazumskog diskursa u

utemeljenju dominantnih, samoočiglednih, „prirodnih“ i „objektivnih“ „istina o ometenosti“ i njihovu legitimaciju kroz raznovrsne vidove institucionalnih praksi.

## Teorijski okvir

Fukoova teorija diskursa je izvršila značajan uticaj na protagoniste kritičkih studija „ometenosti“, naročito one sa feminističkim teorijskim nasleđem, u prvom redu zato što tragajući za obrascima funkcionisanja zapadnog duha ona radi na otkrivanju onog nemišljenog u konceptualnoj misli, koje, po uverenju pomenutih teoretičara, još uvek deluje iz prikrajka, punom snagom ocrtavajući sudbine milioni marginalizovanih osoba širom sveta.

U „arheološkom“ razdoblju njegove teorijske misli, diskurs se ne odnosi ni na jezik ni na socijalnu interakciju kao formalnih sistema nego na jasno ograničeno polje istorijski specifičnog znanja koje determiniše ono što subjekat može biti ili postati u dato vreme. Ona duboka veza između diskursa i politika selfa i identiteta na kojoj Fuko manje-više insistira, inspirisaće brojne radove u kritičkim studijama „ometenosti“.

Ferklaf je „tipičniji“ i svakako autentičniji predstavnik kritičke lingvistike od Fukoa. Njegovo prisustvo u ovom tekstu nije određeno ni time ni potrebom da se nađe korektiv za nedostatke. On je važan zbog posvećenosti proučavanju odnosa diskursa i moći, diskursa kao forme društvene prakse i, naročito, zbog uočavanja značaja ideologije i zdravog razuma u svojim kritičkim studijama jezika.

Ferklaf (Fairclough, 1989) kaže da se onim 'kritičke' u studijama jezika označavaju veze koje mogu biti skrivene za ljude, poput veza između jezika, moći i ideologije; kritička studija jezika analizira socijalne interakcije usredsređivanjem na njihove lingvističke elemente. On identifikuje višestruke načine na koje pojedinci prolaze kroz institucionalizovane diskurzivne režime konstruišući sopstva, društvene kategorije i društvenu realnost (Blommaert, 2005). Stoga je uveren da je odnos diskursa (jezika) i društva unutrašnji i da su diskurzivni (jezički) fenomeni društveni fenomeni posebne vrste, i obrnuto, iz čega ne izvodi zaključak o simetričnosti njihovog odnosa jer je društvo totalitet. Ekspliciranje interakcije između diskursa i društvene strukture jedna je od najbitnijih Ferklafovih dopuna Fukoove teorije diskursa.

Ferklaf ističe da, unutar *poredaka diskursa*, tj. načina na koji konvencije određuju aktuelni diskurs, možemo očekivati visok stepen ideološke integracije. Dešava se da neki diskurzivni tipovi koji otelovljuju određene ideologije i legitimišu postojeće društvene odnose budu to te mere istaknuti, da „kolonizuju“ mnoge institucionalne poretke diskursa (Fairclough, 1989). Takav je slučaj, recimo, sa nekim od politika istine o „ometenosti“, o čemu će biti reči u narednim poglavljima. „Kolonizaciju“ omogućava činjenica da je diskurs naročito podesno sredstvo ideologije u kontroli putem pristajanja na prinudu (Fairclough, 1989), pa tako „ometenosti“ neretko veruju da jesu ono što institucionalni poredak društva u zaštiti od subverzivne prirode drugosti tobože utvrdi da *jesu*.



Ferklaf značajno mesto u svom radu posvećuje i zdravom razumu u službi moći, odnosno „načinu na koji su ideologije ugrađene u odlike diskursa koji se uzima zdravo za gotovo kao stvar zdravog razuma“ (Fairclough, 1989: 77). Odmah se može prepoznati vrlo široko shvaćen pojam ideologije, izvan ma kakvog 'izma', dakle, svakako ne u strogom političkom smislu, već u jednom gramšijevskom, gde je ideologija „implicitna filozofija“ primenjena u praktičnim aktivnostima svakodnevnog života. Zdrav razum može da održava nejednake odnose moći tako što odvrća pažnju sa ideja koje bi mogle da vode razotkrivanju tih odnosa, odnosno sa stvarnih društvenih uzroka datih problema („ideologija je najefikasnija kada je njeno delovanje najmanje vidljivo“, ona „deluje kroz prikrivanje svoje prirode pretendujući da bude ono što nije“, Fairclough, 1989: 85, 93). Nevidljivost se postiže unošenjem ideologije u diskurs u vidu pozadinskih pretpostavki. Među diskurzivnim tipovima, bilo da dolaze iz sfere zdravog razuma, nauke ili neke druge, postoji borba za dominantnu poziciju. Cilj dominantnog tipa je da u procesu *naturalizacije* postane „prirodan“ (Fairclough, 1989), onako kako je „ometenost“ u svakodnevnom govoru/jeziku postala neoboriva činjenica o kojoj se i ne da raspravljati.

Najposle, reč-dve i o drugim dvema komponentama interdisciplinarnog pristupa koji se ovde zagovaraju, kritičkim studijama „ometenosti“ i diskurzivnoj psihologiji.

*(Kritičke) studije „ometenosti“* su prilično razuđen i teorijski raznorodan, heterogen skup stanovišta koja objedinjuje zajednička svest o tome da je „ometenost“ prevashodno diskurzivni proizvod i fenomen (i konstrukt) kulture koji nema svoj ontološki korelat u stvarnosti u vidu nekakvog objektivnog, opservabilnog i merljivog biofizičkog entiteta. Barton (2001) smatra da je reč o interdisciplinarnom polju nastalom u tački prožimanja medicinske antropologije i sociologije, javne politike, feminističkih studija i aktivističke kritike. Koreni studija „ometenosti“ se neizbežno vezuju za pojavu tzv. *socijalnog modela „ometenosti“* za koji se danas veruje da je inaugurisan u manifestu jedne organizacije osoba sa invaliditetom, koji su dvojica britanskih teoretičara, Majk Oliver i Vik Finkelstajn, objavila 1973. godine. U ovom radu će se pod „ometenošću“ podrazumevati *ona vrsta biofizičke i psihosocijalne individualne različitosti, u kliničkom i biomedicinskom pristupu označene kao 'oštećenje' anatomske i/ili fiziološke strukture, u psihološkom kao 'abnormalnost' psihološke strukture a u socijalnom kao 'devijacija' od opšteprihvaćenih društvenih normi, kojoj kultura pridaje prevashodno negativno značenje na osnovu koga se u društvu legitimišu (van)institucionalne prakse isključivanja, diskriminacije i ometenja.*

*Diskurzivna psihologija* se kao nov termin po prvi put javlja kod Edvardsa i Potera, ne bi li se označio jedan poseban pristup u analizi diskursa. Edwards diskurzivnu psihologiju definiše kao „primenu principa i metoda diskurzivne i konverzacione analize (...) na psihološke teme“ (Edwards, 2005: 258). Krajem 80-ih godina prošlog veka Poter i Vederel, nezadovoljni dotadašnjom praksom interpretacije intervjua u psihologiji, koja prenebregava činjenicu da iskazi jednog istog ispitanika mogu biti nesaglasni i protivrečni, time što veruje da iza njih ipak stoji jed-

na konzistentna stavovska struktura, u centar istraživačke pažnje dovode pitanje kako su objašnjenja stavova konstruisana (Edwards, 2005; Pavlović i sar., 2006). Umesto diskursa, pristalice ovog pravca govore o interpretativnim repertoarima ili diskurzivnim resursima (a znatno manje o diskurzivnim praksama) kao sistemima „pojмова koji se neprestano koriste prilikom karakterisanja i evaluiranja akcija, događaja i drugih pojava“ (Potter & Wetherell, 1987: 149). Analiza utemeljena u pragmatici socijalne akcije, ne napuštajući sasvim okvire psihologije, može da nam pruži dragocene podatke o tome šta u svakodnevnim govornim situacijama osoba želi da postigne oslanjajući se na određene interpretativne repertoare, kakve funkcije ostvaruje u interakciji (Pavlović i sar., 2006) kada je, recimo, tema razgovora skopčana s „ometenošću“.

### ‘Prirodnost’ „ometenosti“ u legitimisanim naučnim i laičkim diskursima

Vilson i Levicki-Vilson (Wilson & Lewiecki-Wilson, 2001) kažu da je „ometenost“ jedan od najboljih primera kako jezik i diskurzivni sistemi određuju materijalnu praksu na način koji može da poboljša ili pogorša živote „ometenih“. I Fuko i Ferklaf bi se sigurno složili s tim da je diskurs važno mesto proizvodnje „ometenosti“ (Karen, 2001). Ipak, postvarivanje diskursa i diskurzivni determinizam – diskurs govori ljude, rekao bi Fuko – siguran su put u subjektivni idealizam ili čak solipsizam, u metafiziku jezika, gde misao postaje jedina realnost a mišljeno njena izlučevina u beskrajnoj igri reči i imaginacije.

Iako je „ometenost“ u ontološkom, epistemološkom i, pre svega, sociopolitičkom smislu koncept srodan rasi, etnicitetu i rodu, on se i u zdravorazumskom i u akademskom poimanju bazira na „najtemeljnijem“ redu stvarnosti i najžilavijim laičkim pretpostavkama o prirodi jednog fenomena, u kojima nema nikakve sumnje da je „ometenost“ „individualna patologija i tragična devijacija od onoga što smatramo ‘normalnim‘“ (Clear, 1999). Biomedicinski diskurs „ometenosti“ otkriva fizički nivo realnosti primenjujući fizikalističke, tobože objektivne i vrednosno neutralne termine u kojima na prvi pogled nema ni tragova nekakve ideologije. Neoboriva ontologija na koju se oslanja, a koja dolazi iz metodologije laboratorijskih eksperimenata, kvantitativnih istraživanja i logike kauzalnog zaključivanja, čini ga na prvi pogled vrlo otpornim na „seciranje“ metodama koje potiču iz potpuno drugačije epistemologije.

Prvi korak procesa naturalizacije u diskursu „ometenosti“ je *objektifikacija* prikazana tehničkim jezikom karakterističnim za fizičko-hemijske procese i mehaničke odnose. U tim procesima i odnosima ne postoje široke varijacije stanja iste vrednosti, postoji samo jedan optimalan opseg tačnog/ispravnog stanja i niz devijacija izvan njega. Biomedicinskom diskursu je nezamislivo da je, recimo, „dispraksija“ jedan način razvoja u beskrajnom spektru mogućih i ne manje vrednih, koji ne zahteva intervenciju nužno, ali je preduzima zbog nepodnošljivog pritiska normalističke ideologije da ‘ispad’ vrati u granice stabilnog anatomskeg poretka. Biomedicinski diskurs nastoji da „ometenost“ očisti od tragova koji bi mogli da

ukazuju na to da u njoj („ometenosti“) ima ičeg arbitrarnog odnosno nečeg više od bioloških zakona.

Ontološki tretirana objektifikacija, kao jedan od aspekata procesa naturalizacije, suštinski je povezana sa epistemološkom i praksološkom objektivnošću. Misao Deride da je nauka diskurs vezan za represivnu ideologiju razuma nastalu u starogrčkom izjednačavanju istine i logike (prema Noris, 1990), upravo je ona subverzija „dominantnog bloka“ (Fairclough, 1989) koja može prečicom da vodi ka elaboraciji politike istine o „ometenosti“, o čemu je ovde, zapravo, reč. Jednodimenzionalnost „ometenosti“, to je ono što priželjkuje diskurs „ometenosti“, crno-beli svet sagrađen od mnoštva binarnih opozita. To odsustvo, to nemišljeno i nedomišljeno dominantni diskurs „ometenosti“ neće ni po koju cenu nikada da nagovesti, jer ako postupi tako, onda ide putem samoukidanja. U institucionalnom smislu, posledice bi bile velike.

Naturalizacija „ometenosti“ kroz poseban diskurs legitimise prakse klasifikacije i normalizacije. Klasifikacija je u najširem smislu u neraskidivoj vezi sa „praksama deljenja“ pod kojima je Fuko podrazumevao „one načine manipulacije putem kojih se (pseudo)nauka kombinuje sa praksama segregacije i socijalnog isključivanja: ove prakse kategorišu, distribuiraju i manipulišu subjektima koji su prethodno izdvojeni iz nediferencirane mase ljudi“ (prema Tremain, 2004: 35). Pomoću njih se vrednuje i sudi o ljudima koji se kategorišu, i ujedno potkrepljuju socijalne norme već učvršćene u diskursima. Sami normativni pojmovi služe da obesnaže, isključe i opravdaju *status quo* (McLaren, 2002). Moć praksi deljenja je da neke grupe individua obeleži kao normalne a druge kao „abnormalne“, da pređe preko nekih ponašanja a da patologizuje druga (McLaren, 2002). Služeći se pomenutim „tehnologijama“, diskurs „ometenosti“ je stvarnost „obogatio“ jednom novom vrstom „istine“ koja se sastoji u tome da se individua opisuje i analizira pomoću inovacija društvene nauke kakva je statistička analiza, te da se takvo pisanje dokumentuje u vidu „slučaja“ (McLaren, 2002).

Kad je diskurzivna i istinitosna kolonizacija prema značenjskoj vrednosti razlika konstruisane skupine osoba tako potpuna da društvena zbilja njihovih života izgleda „prirodno“, logično i jedino moguće, onda se na *naučnoj istini* o njima neprestano nadograđuju i nove, *savršenije* (čitaj: u kontroli njihovih života efikasnije) društvene prakse i sve suptilniji, samoreprodukujući diskursi (kao sve fundamentalnije 'istine'). Kada prestanemo da dovodimo u pitanje činjenicu „intelektualne ometenosti“, „smetnje učenja“, „autizma“ itd., spremni smo svaki put da idemo korak dalje u uređivanju njihovih sudbina u vrtićima, školama, lekarskim ordinacijama, transportu i sl., uvereni u njihovu dobrobit i opšti progres.

## Diskurzivna potraga za suštinama

Danas esencijalizam podrazumeva uverenje da su izvesni fenomeni prirodni, neizbežni, univerzalni i biološki determinisani (Delamater i Hajd, 1998). Antiesencijalisti zauzimaju pozicije analitičkog relativizma zato što smatraju da je neophodno proučiti brojne istine o svetu kakav *jeste* i istražiti posledice tih istina. Nasuprot tome, apsolutni relativizam unapred sve diskurse „ometenosti“ smatra

jednakim (Quibell, 2005). Biomedicinski diskurs čvrsto stoji na stanovištu esencijalizma po tome što pretpostavlja postojanje prirodnih kategorija čiji članovi dele iste važne karakteristike (Maddux et al., 2008). On kreira pojednostavljene ili univerzalističke pretpostavke o dominaciji i nekritički pretpostavlja (ne)moгуćnost otpora zasnovanog na posebnoj formi kolektivnog identiteta (Knauft, 1996) („svi ‘ometeneni’ su isti“).

Sušтина daje život esencijalizmu. Tradicionalni diskurs „ometenosti“ proizvodi suštinu i u tome saraduje sa ideologijama ejblizma, normalizma, medikalizma, profesionalizma i zdravog razuma o kojima ovde, zbog prirode postavljenog cilja, neće biti reči. Tačnije, pomenute ideologije zatvaraju krug kulturne konstrukcije identiteta „ometenih“ nizom diskurzivnih i institucionalnih praksi u koje – pomenimo samo najistaknutije – svakako spadaju kategorisanje/etiketiranje, dijagnostikovanje/ „ekspertske“ procene, istorije slučaja i dosjei, tretmani/terapije/ „lečenja“, specijalni (obrazovni) programi, posebne naučne discipline, naučni skupovi i dr.

Tradicionalni diskurs „ometenosti“ veli da je naziv svake kategorije odraz suštinskih svojstava njenih članova. „Intelektualno ometeni“ su onda grupa ljudi koji povezuje niz *stvarnih*, naučnim instrumentarijumom tobože potvrđenih karakteristika kognitivnog funkcionisanja, kao što su značajno ispodprosečan rezultat na testovima inteligencije, *deficit* adaptibilnih kapaciteta i pojava „poteškoća“ pre punoletstva. Uvažavanjem načela nužnog i dovoljnog uslova, spoj ovih odlika rađa etiketu „intelektualne ometenosti“. Ferklaf tvrdi da rečnik jednog teksta kodira u svoju ideološku poziciju i na taj način omogućava šeme za klasifikaciju ponašanja (1989). Imenovanje je ključni deo procesa klasifikacije. Definiciona moć je podržana uzajamnom konstrukcijom znanja i moći. Modernistički projekat kroćenja divljeg, stvaranja poretka stvari izvan pustoši, dizajniranje i racionalizovanje dostižu svoj vrhunac u „baštovanskoj državi“ (Bauman, 1991, prema Valentine, 2004), koja nastoji da svoje dvorište očisti od korova, tj. stranca/neprijatelja/drugog, onog koji je na marginama i koji mora da se transformiše (normalizuje) ili da se isključi. Odnos u kome vam „drugi ne može odgovoriti, znači od njega napraviti životinju, jer ne može da vam odgovori, to znači da on-ona ne može da učini ništa povodom toga kako ga-je imenujete... U krugu antropologije to zahteva tematizovanje opšte situacije u kojoj Drugi poprima likove životinjskog i *devijantnog*...“ (kurziv M. J. Lj) (Sekulić, 2007: 107–108). Prema tome, imenovanje znači moć oblikovanja percepcije ljudi, zaključuje Sandoval (1998).

### Zaključak: mapiranje politike istine u diskursu „ometenosti“

Šta saopštava jezik/diskurs ako to nije istina o nečemu? Postoji li, u ovom slučaju, jedna jedinstvena, koherentna i konzistentna istina o „ometenosti“, makar se javljala u finim nijansama, ili ima mnoštvo „istina“? Ukoliko je ovo drugo slučaj, koja je istina najbliža stvarnosti? I da li zaista želimo da dopremo do neke „istine“ imajući u vidu da bi „dosezanje istine označilo [bi] ne samo kraj nauke već i kraj istorije“ (Harding, 2005: 222).

Na predavanjima iz 1978–79. („Rađanje biopolitike“) Fuko govori da se kritika za koju se zalaže, sastoji u tome da se odredi pod kojim uslovima i uz koje rezultate se vrši jedna „istina“, odnosno tip formulacije koji zavisi od izvesnih pravila verifikacije i falsifikacije. Primera radi, kritika psihijatrije bi se sastojala u utvrđivanju uslova koji se moraju ispuniti da bi se moglo računati na „ludilo“. Pri tome nije od značaja sama geneza istine, već određivanje „režima istine“ koji je ustanovljen jednog određenog trenutka. U profilisanju jednog modela istine postoji nužno upućivanje na određen tip moći (Delez, 1989). Istina je, zapravo, forma moći, jer nema istine bez nekog znanja, komplementa svake moći.

Današnji „režim istine“ o „ometenosti“ računa na saradnju „ometenih“ u proizvodnji „istine“ o sebi, i u tu svrhu raspolaže bogato opremljenim diskursima kako u nauci tako i u zdravom razumu. Fuko je samo govorio o načinima putem kojih se subjekat vezuje za „istinu“, odnosno o ritualima koji mu služe da se odredi prema „istini“. Diskurzivno nasilje nad „ometenošću“ uzima danas u raznim oblastima kulture pitomi izgled (npr. već poznata milosrdna scena u vestima, kada pripadnici neke organizacije/udruženja dele novogodišnje paketiće „ometenim“ mališanima u nekoj ustanovi, gde je „istina“ da su dečica sa „ometenošću“, pa još na domskom smeštaju, jadna i vredna sažaljenja; paketići će im *vratiti osmeh na lica*). Drugi izvor „istine“ je priznanje<sup>14</sup>, i to kao glavna tehnologija iznuđivanja one „istine“ koja navodno nezavisno obitava u svesti individua. Savremeni oblici priznanja obilato su zastupljeni u raznovrsnim praksama savremenog društva, od lekarske ordinacije, preko propitivanja roditelja o detetu prilikom otvaranja školskog dosijea do obične konverzacije o razlozima pušenja. „Ometeni“ su prilično pogodni za isleđivanje jer imaju bogatu istoriju nedaća.

Dakle, kada se jedno društvo opremi odgovarajućim diskursima u kojima je nezavisno od volje „ometenih“ rečena „istina“ o njima, a pomoću kojih se „ometenih“ lociraju u društvenoj strukturi, onda se oni relativno lako utapaju u te procedure, s vremenom sve suptilnije i nepristupačnije kritičkom umu. Zdrav razum spremno dočekuje naučne „istine“ o ometenosti. Štaviše, naučni diskurs se ne libi da na zdravorazumsku preradu prepusti svoje „istine“, koristeći uslugu skoro svih medija, od žute štampe do filma. Ferklaf (1989) insistira na tome da su implicitne pretpostavke zdravog razuma ideološke prirode.

„Politika identiteta“ je veoma važna za svaku raspravu o „ometenističkom“ diskursu i o traganju za poreklom aktuelnih „režima“ istine o „ometenosti“, tako da će joj pripasti uloga da zaključi ovaj članak.

Ovaj pojam označava način političkog aktivizma koji je svojstven grupama isključenim iz glavnih tokova tradicionalne politike i društva. Marginalizovane grupe su sklone tome da formiraju samostvarajući identitet (grupnu svest) okupljen oko tzv. *prirodnog stanja* (neki su po „prirodi“ crni, siromašni, homoseksualno orijentisani itd.) na osnovu koga se vodi borba za neotuđiva prava (Gergen, 2001). Ova vrsta politike predstavlja formu traganja za odgovarajućom društve-

<sup>14</sup> „...Istina nije ni slobodna po prirodi ni ropski zavisna pogreška, nego [da] je njeno iznošenje na videlo kroz prožeto odnosima vlasti. Priznanje je primer za to“ (Foucault, 1978: 57).

nom promenom i kulturnom transformacijom putem mobilisanja osoba oko socijalnih identiteta (Rogers, 1998). Njen ključni problem, koji se u narednim pasusima takođe diskutuje kao kamen spoticanja, jeste pretpostavka o homogenosti grupe konstituisane na bazi istog tipa zajedničkog iskustva.

Za Gabelovu (Gabel, 1999) je koncepcija „ometenosti“ kao socijalnog konstruktua problematičan diskurs u studijama „ometenosti“ zbog tendencije da se „ometenost“ shvati kao nešto što se dešava „ometenima“, a ne nešto što oni kontrolišu. Zato se ona zalaže za 'vlasništvo' „ometenih“ nad diskursom o sebi i pokušava da predstavi epistemološke prednosti i mogućnosti iskaza „ja sam ometen/a“ u odnosu na iskaz „ja imam ometenost“. Jer reći „ja sam“ znači predstaviti sopstvo egzistencijalno i ukazati na način bića i identitet. „Ja imam“, međutim, podrazumeva karakteristiku ili kvalitet individue koja bi mogla biti povezana ili odvojena od *beingness* individue. Značenja stečena putem iskustava konstruisana su korišćenjem sredstava kulture, pa je u tom smislu svako iskustvo istorijsko i temporalno, dakle, kontekstualno (Gabel, 1999).

Problem sa stavom koji zauzima Gabelova leži u nesvesnom pristajanju na esencijalizam kroz *politiku identiteta*. Ona na neobičan način tumači Hajdegera jer u njemu vidi protagonistu ideje o identitetu. Međutim, kada Hajdeger u Biću vidi identitet, on uopšte ne misli na kartezijanski subjekat, cogito ili nepromenljivi i sebi uvek istovetni centar. Naprotiv, Hajdeger u Biću ne vidi ništa predikativno, ništa opšte u vidu vrste ili roda. „Ja sam ometen/a“ je čist identitet, a mi nikada ne možemo znati da li rečenicu izgovara osoba koja je dubokom refleksijom nadvisila prizemnost svakidašnjih društvenih odnosa i procesa, koji se odvijaju kao deo uobičajenog rada društvene strukture, ili osoba koja je internalizovala opresiju, pa kroz nju progovara diskriminatorски jezik dominantnog Prvog. U „jakoj“ verziji, identitet je fundamentalno i postojano osećanje sopstva. „Slaba“ pak ističe fluidnost, impermanentnost, kompleksnost i kontekstualnost osećanja *identiteta* (množina) a ne identiteta (jedinina).

Koncept identiteta kao jednog od oblika ispoljavanja esencijalizma veoma je blizak i logici zdravog razuma. Garfinkel je odavno pisao o zdravorazumskom svetu svakodnevnog života koji se temelji na pretpostavkama i očekivanjima koja kontrolišu kako akcije članova društva, tako i njihove interpretacije akcija drugih. Zdrav razum teži pojednostavljenjima, koherenciji i konzistentnosti pojmova kojima operiše. To je način da se svet vidi kao stabilan i uređen poredak, predvidljivo, monističkim principom upravljano mesto u kome je svaka drugost, svako odstupanje, štrčanje, nepravilnost, činilac egzistencijalne strepnje. Esencijalistički pojmljen identitet ide ruku pod ruku sa zdravim razumom, što se može videti na primeru *imenovanja*.

Esencijalizam potpomognut imenovanjem za posledicu ima naknadno stvaranje entiteta i suština; ukoliko ih nema, nastaćе imenovanjem. Ako dete upućeno u specijalnu školu nema „intelektualne smetnje“, odrastaće s tim uverenjem koje mu je mehanizam isključivanja nametnuo, gradeći sliku o sebi kao o zaista „ometenom“ detetu. Zola govori o bar dve implikacije imenovanja koje reflektuje

različite političke strategije. Jedna je konotaciona i implikaciona. Označimo li nekog bolesnim, kaže on, čitava njegova aktivnost i verovanja postaće odjednom objašnjivi u svetlu činjenice da on *jeste* bolestan. Iz toga prosiće ne samo skup očekivanih ponašanja vezanih za dodeljenu ulogu, nego i očekivan odnos društva prema vršenju takve uloge. Druga implikacija je generalizaciona i govori o tome da etiketiranje ima potencijal za širenje, prožimanje i uopštavanje (Zola, 1988).

Naravno, ovde se mora imati u vidu da imenovanje nikada ne predstavlja samo naziv/reč/izraz i ništa više. Ono iza sebe ima određeni diskurzivni tip koji ga je proizveo i koji ga podržava u svim tačkama, jednu ličnu, minijaturnu ontologiju i epistemologiju (koje su pak uvek deo šire filozofske pozicije) u kojima se potvrđuje i nalazi svoje opravdanje, ali koje ni u kom slučaju nisu tako očite.

Esencijalizam poriče istoričnost i razvojnost fenomena, on zagovara suštinu kao datost koja je pre ili izvan istorijskih faktora. Kada se suština koristi kao osnova društvenih kolektiviteta (McLaren, 2002), onda se zaključuje, recimo, da je „ometenost“ sada ono što je ona odvajkada i bila. Svakodnevna pojava novih „ometenosti“ značila bi samo jedno – da ih ‘otkrivamo’ u trenutku kada smo dosegli viši nivo metodološko-tehničkog i teorijskog razvoja.

## Literatura

- Barton, E. L. (2001). Textual practices of erasure: Representation of disability and founding of the united way. In: Wilson, J. C., Lewiecki-Wilson, C. (eds.) *Ebmodied rhetorics: Disability in language and culture*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 169–199.
- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter.
- Berger, P. L., Luckman, T. (1987). *The social construction of reality*. Harnodsworth: Penguin Books.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge (etc.): Cambridge University Press
- Clear, M. (1999). Disability and the political perspective, *Social Alternatives*, 18, 6–10.
- Delamater, Dž. D., Hajd, Dž. Š. (1998). Esencijalizam nasuprot socijalnom konstrukcionizmu u proučavanju ljudske seksualnosti, *Reč*, 67, 10–18.
- Delez, Ž. (1989). *Fuko*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Derrida, J. (1976). *O gramatologiji*. Sarajevo: IP „Veselin Masleša“.
- Edwards, D. (2005). Discursive psychology; u Fitch, K. and Sanders, R. (prir.) *Handbook of language and social interaction* (257–273). Mahwah: Erlbaum.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fuko, M. (1978). *Istorija seksualnosti: volja za znanjem*. Beograd: Prosveta.
- Gabel, S. (1999). Depressed and disabled: Some discursive problems with mental illness; u Corker, M. and French, S. (prir.) *Disability discourse* (38–46). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge (etc.): Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (1998). Constructionist dialogues and the vicissitudes of the political, u Velody, I. and Robin W. (prir.) *The politics of constructionism*. London (etc.): Sage Publications, 33–48.

- Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context*. London (etc.): Sage Publications.
- Harding, S. (2005). *Multikulturalizam i nauka: postkolonijalizmi, feminizmi i epistemologije*. Pogorica: CID.
- Iglton, T. (1997). *Iluzije postmodernizma*. Novi Sad: Svetovi.
- Karen, D. F. (2001). What's in a name? Terms used to refer to people with disabilities, *Disability Studies Quarterly*, 21, 196–209.
- Knauff, B. M. (1996). *Genealogies for the present in cultural anthropology*. New York and London: Routledge.
- Maddux, J. E., Gosselin, J. T., Winstead, B. A. (2008). Conceptions of psychopathology: A social constructionist perspective; u Maddux, J. E. & Barbara W. (prir.) *Psychopathology: Foundations for a contemporary understandings* (3–18). London and New York: Routledge.
- McLaren, M. A. (2002). *Feminism, Foucault and embodied subjectivity*. New York: State University of New York.
- Noris, K. (1990). *Dekonstrukcija*. Beograd: Nolit.
- Pavlović, J., Džinović, M., Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji, *Psihologija*, 39, 365–381.
- Potter, J., Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Quibell, R. (2005). *Unmalking the other? Discourses of intellectual disability in contemporary society*. Unpublished doct.thesis, Swinburna University of Technology, Hawthorn, Australia, Retrieved December 12, 2005 from the World Wide Web <http://adt.lib.swin.edu.au/uploads/approved/adt-VSWT20050830.13554/public/01front.pdf>
- Rogers, M. F. (prir.) (1998). *Contemporary feminist theory: A text/reader*. Boston (etc.): McGraw Hill.
- Sandoval, C. (1998). Feminist forms of agency and oppositional consciousness: U.S. third world feminist criticism; u Gogers, M. F. (prir.) *Contemporary feminist theory: A text/reader*. Boston (etc.): McGraw Hill.
- Sekulić, N. (2007). *O kraju antropologije*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.
- Tremain, S. (2004). On the subject of impairment; u Corker, M. and Shakespeare, T. (prir.) *Disability/Postmodernity: embodying disability theory* (32–47). London and New York: Continuum.
- Wilson, J. C., Lewiecki-Wilson, C. (prir.) (2001). *Embodied rhetorics: Disability in language and culture*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Valentine, J. (2004). Naming and narrating disability; u Corker, M. and Shakespeare, T. (prir.) *Disability/Postmodernity: Embodying disability theory* (213–227). London and New York: Continuum.
- Zola, I. K. (1988). The language of disability: Problems of politics and practice, *Australian Disability Review*, 1, 13–21.



Miša Lj. Ljubenović

## THE POLICY OF TRUTH IN DISCOURSIVE AND INSTITUTIONAL PRACTICES OF „DISABILITY“

*Summary:* Coming from Foucault's theory of discourse and Fairclough's critical study of language, this paper deals with some aspects of macrosociolinguistics analysis of the relationship between language and society seen through the prism concept of disability, which is formed under the Western logos, that is to say, eurocentered cultural models and ideologies. Basic belief of the author is that „wide angled“ and interdisciplinary perspective, which is being offered here in the merging of critical sociolinguistical, critical study of disability and the discursive psychology, has a significant capacity and emancipated potential in creating alternative interpretations and understanding such socio cultural concepts and sociopsychological phenomena as „disability“. Redefined in the sense of its basic, epistemological status, „disability“ is not seen as socially disabled but as a functional restriction of a single person, as a negative culturally marked kind of human diversity. Additionally, a special emphasis is being put on the role of scientific and sound mind discourse in the foundation of dominant, self-obvious, „natural“ and „objective truths of disabilities“ and their legitimacy through various kinds of institutionalized practices or social „technologies“ such as classification, normalization, marginalization, „cure“ etc. The aim here is to point out hidden places in the discourse of „disability“ where there have continually been made, maintained, spread and self-reproduced „objective facts“ in two key points of dominant paradigm of knowledge – naturalization and essentialization and thus delegitimize „naturalness“ of disability in the laic and scientific discourses. In the conclusion part of the text a sociopolitical map of the truth is being showed and coded in pervasive discourse of „disability“ in the instance of so called policy of identity.

*Key words:* „disability“, discourse, policy of truth, institutional practice, naturalization, identity politics

Danijela Petrović<sup>15</sup>  
Univerzitet u Beogradu  
Filozofski fakultet, Beograd  
Slađana Luković  
Osnovna škola „Stevan Čolović“, Arilje

## ISPITIVANJE PRIHVAĆENOSTI DECE KOJA IMAJU POTREBU ZA DODATNOM PODRŠKOM U OBRAZOVANJU – MOGUĆNOST PRIMENE SKALE INKLUZIVNE DISTANCE<sup>16</sup>

*Sažetak:* Uspeh inkluzivnog obrazovanja u velikoj meri zavisi od toga kakve stavove nastavnici i ostali učenici imaju prema deci kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. S obzirom na aktuelnost procesa obrazovne inkluzije kod nas, važne su nam informacije o tome kako učenici prihvataju učenike koja imaju potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom. Osnovni predmet ovog istraživanja odnosi se na pilotiranje novog instrumenta – Skale inkluzivne distance, za merenje prihvaćenosti dece osnovnoškolskog uzrasta koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. U instrumentu je definisano deset tipova socijalnih odnosa i sedam grupa dece koja imaju potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom. U istraživanju je učestvovalo 180 učenika OŠ „Stevan Čolović“ u Arilju. Pilotiranje instrumenta je realizovano u dve faze. U prvoj fazi je na manjem uzorku ispitanika proveravano razumevanje definicija odnosa i kategorija dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. U drugoj fazi Skala je zadata većem uzorku ispitanika kako bi se utvrdila mogućnost njezne grupne primene. U radu su prikazani i preliminarni rezultati dobijeni na osnovu novokoncipiranog mernog instrumenta. Rezultati se odnose na postojanje i intenzitete inkluzivne distance prema deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, a prikazane su i polne i uzrasne razlike, i povezanost školskog uspeha i obrazovnog statusa roditelja sa ispoljenom inkluzivnom distancom prema deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju..

*Cljučne reči:* inkluzija, dodatna obrazovna podrška, Skala inkluzivne distance, merenje, učenici

<sup>15</sup> dspetrov@f.bg.ac.rs

<sup>16</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije“, br. 179018, koji finansira Ministarstvo nauke Republike Srbije.

## Uvod

U knjizi „Škola po meri deteta“ (Hrnjica i sar., 2007) navodi se da je dete sa razvojnim teškoćama u školi dete koje, zbog oštećenja nekih organa i/ili funkcija ima, osim potreba zajedničkih svoj deci i posebne vaspitno-obrazovne i (re)habilitacijske potrebe koje treba zadovoljiti organizovanjem posebnih uslova i postupaka kako bi se ublažile posledice razvojne teškoće. U kategoriju dece sa posebnim potrebama svrstavaju se samo deca sa smetnjama u razvoju, mada s druge strane, i svako dete pa i obdarena deca, imaju niz posebnih potreba. Stoga se danas sve češće koristi i izraz deca kojoj je potrebna dodatna podrška u razvoju. Deca sa razvojnim smetnjama se najčešće mogu razvrstati u šest osnovnih kategorija (Hrnjica i sar., 1991):

1. deca sa senzornim smetnjama (odnosi se na sve stepene oštećenja čula vida i sluha koji imaju za posledicu otežanu komunikaciju sa sredinom);
2. deca sa telesnim smetnjama (poremećaj lokomotornog aparata, razni oblici posttraumatskog invaliditeta, duža hronična oboljenja, cerebralna paraliza, spina bifida);
3. deca sa nedovoljno razvijenim saznavnim sposobnostima (od lake mentalne zaostalosti do najtežih oblika duboke retardacije);
4. deca sa poremećajima govora (dislalija, disleksija, rinolalija i sl.);
5. deca sa poremećajima motorike (disgrafija, tikovi, dislateralizovanost i sl.);
6. deca sa izraženim poremećajima u ponašanju (vaspiti problemi, emocionalna i socijalna nezrelost, pasivno-agresivne i agresivne reakcije, delinkvencija i sl).

Pored ovih kategorija, u grupu dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju svrstavaju se i deca iz marginalizovanih sredina, kao što su deca iz siromašnih porodica ili deca romske nacionalnosti.

Kada se govori o obrazovanju dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom, ističe se da je za školski uspeh ove dece značajnije postojanje odgovarajuće motivacije od stepena razvijenosti dečjih sposobnosti (Hrnjica i sar., 1991). Skup faktora kao što su motivacija, sposobnosti, povoljan socioekonomski status porodice i stavovi sredine (vršnjaka, vaspitača i drugih odraslih osoba) predstavljaju najvažnije determinante uspeha ove dece, ne samo u obrazovanju već i u ukupnoj adaptaciji na socijalnu sredinu. Uspeh u obrazovanju je jedini način za kasniju uspešnu integraciju u životnu i radnu sredinu. Razumevanje skupa uslova koji utiču na uspeh ove dece tokom njihovog obrazovanja može doprineti uklanjanju barijera za njihovu adaptaciju. Orijehtacija usmerena samo na rad sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju kroz dodatne interventne programe, rad sa njihovim roditeljima i sl., nije dala zadovoljavajuće rezultate, a pokazalo se i da je priprema za polazak u školu važan faktor njihovog razvoja i adaptacije (Hrnjica i sar., 1991).

Sadašnja tendencija u zemljama Evropske unije je razvijanje politike koja promoviše inkluziju uz uspostavljanje raznih vrsta servisne pomoći deci, učitelji-

ma i nastavnicima u vidu asistenta u nastavi, iznajmljivanja i preporučivanja didaktičkog materijala i specijalizovane opreme (Lazor i sar., 2008). Na Kongresu edukacije za hendikepiranu decu 1975. godine (prema Villa & Thousand, 2005), po prvi put je odlučeno da će svi učenici sa posebnim obrazovnim potrebama biti uključeni u javno obrazovanje. Ova odluka se odnosi na inkluzivno školovanje i podrazumeva da svako dete sa posebnim obrazovnim potrebama bude uključeno u redovno obrazovanje i da uči u najmanje restriktivnom okruženju.

U našoj zemlji se teži obrazovanju koje će biti u funkciji učenika i njihovih razvojnih i obrazovnih potreba, što podrazumeva da sva deca treba da dobiju kvalitetno obrazovanje u okviru redovnih škola bez obzira na pol, nacionalno, versko i socioekonomsko poreklo, sposobnosti i zdravstveno stanje. Istovremeno, to znači da škole i vrtići treba da se prilagode potrebama dece, a ne da se obrazuju samo ona deca koja mogu da se uklope u postojeći obrazovni proces. Svako dete ima pravo na kvalitetno obrazovanje u skladu sa svojim sposobnostima. Inkluzivno obrazovanje pruža mogućnost svoj deci da budu deo školske zajednice i tako se pripreme da, kao odrasle osobe, ravnopravno učestvuju u društvenom životu.

Novi *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* koji podržava obrazovnu inkluziju u našoj zemlji, donesen je 2009. godine<sup>17</sup>. Zakonske izmene se odnose na povećanje pravednosti, kvaliteta i efikasnosti sistema obrazovanja i vaspitanja. Među opštim principima sistema obrazovanja i vaspitanja u članu 3. ovog zakona navodi se da sistem obrazovanja i vaspitanja mora da obezbedi za svu decu, učenike i odrasle jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama.

I pored zakonskih regulativa i nastojanja da se u našoj sredini afirmiše inkluzivni model obrazovanja, nameću se prepreke ili barijere koje otežavaju ili onemogućavaju inkluzivni proces. One se mogu svrstati u psihosocijalne, fizičke i institucionalne barijere (Lazor i sar., 2008). S druge strane, uprkos ovim barijerama posoji veliki broj dokaza koji idu u prilog inkluzivnom obrazovanju dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, a odnose se na sledeće (Lazor i sar., 2008):

- socijalna postignuća su bolja u redovnom okruženju (veštine komunikacije, samoprocena broja prijatelja, objektivno merena frekvencija i kvalitet komunikacije sa ostalom decom, kvalitet slobodnog vremena, nivo samopoštovanja);
- nivo obrazovnih postignuća ne zavisi od tipa okruženja, već od tipa i kvaliteta podrške, što nas uverava u činjenicu da inkluzija nije pitanje *gde već kako*;
- inkluzivno obrazovanje ne deluje negativno na decu bez posebnih potreba (u nekim studijama, ova deca imaju više skorove na testovima

---

<sup>17</sup> Službeni glasnik Republike Srbije br. 12/72/2009.

tolerancije, jasnije poruke, razvijenije veštine nenasilnog rešavanja sukoba).

Ipak, u istraživanju Centra za evaluaciju testiranja i istraživanja, sprovedenog 2006. godine, pronađeno je da su stavovi nastavnika, predstavnika lokalne samouprave, direktora škola i učitelja prema inkluziji dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju negativni. U osnovi tih negativnih stavova bili su, pre svega, strah od nepoznatog i nepoznavanje pojma inkluzije. Značajno pozitivniji stav prema inkluziji imaju nastavnici razredne nastave, i to naročito oni koji imaju iskustva u radu sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Kao razloge za pozitivan stav prema inkluziji, najčešće navode ličnu satisfakciju koju imaju kada kod ove dece dođe do napretka, ali je takođe bitno i vezivanje same dece za nastavnike i obrnuto, do kojeg neminovno dolazi. Roditelji ostale dece imaju povoljniji stav prema inkluziji u odnosu na nastavnike. Većina njih ne bi imala ništa protiv da se u redovna odeljenja uključe i deca koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, ali su saglasni da bi im smetalo kada bi u pitanju bila deca koja se agresivno ponašaju. Roditelji dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju imaju prema inkluziji i pozitivan i negativan stav. Najčešće su mišljenja da se ne mogu sva deca uključiti u redovna odeljenja. U osnovi negativnog stava su uverenja da deca neće biti prihvaćena na odgovarajući način od strane svojih vršnjaka, da će u jednom momentu postati svesna da njihova postignuća nikada neće biti kao postignuća njihovih vršnjaka i da će ih to povrediti. Pozitivan stav prema inkluziji vlastite dece imaju najčešće roditelji dece sa telesnim invaliditetom, kao i lako mentalno ometene dece. Oni smatraju da je okruženje vršnjaka podsticajno za njihovu decu i da će u takvom okruženju lakše steći veštine i znanja koje će im omogućiti kvalitetniji život.

## Problem i ciljevi istraživanja

Prethodna istraživanja su pokazala da su stavovi prema inkluziji dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju negativni kod svih ispitanika osim kod nastavnika razredne nastave i roditelja (Centar za evaluaciju testiranja i istraživanja, 2006), kao i da se za Rome vezuje prilično negativan položaj u našem društvu (Franceško i sar., 2005; Kajon i sar., 2007; Mihić i Mihić, 2003). Takođe, smatra se da su negativni stavovi vršnjaka glavna barijera uspešnoj obrazovnoj inkluziji dece i mladih koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju (McDougall et al. 2004; Ring & Travers, 2005; Simeonsson et al., 2001). S obzirom na proces inkluzije koji je aktuelan u našem obrazovnom sistemu, nedostaju nam informacije o tome kako učenici reaguju i prihvataju učenike koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Stoga se osnovni cilj ovog rada odnosi na pilotiranje novokoncipiranog instrumenta – Skale inkluzivne distance (Petrović, 2010) pomoću koga bi se mogao ispitati odnos učenika prema deci i mladima koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Specifični

ciljevi istraživanja odnose se i na utvrđivanje postojanja i intenziteta inkluzivne distance prema deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju kod učenika osnovne škole, utvrđivanje postojanja polnih i uzrasnih razlika u izraženosti inkluzivne distance, utvrđivanje povezanosti školskog uspeha učenika sa inkluzivnom distancom prema deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, kao i utvrđivanje povezanosti obrazovnog statusa majke i obrazovnog statusa oca sa inkluzivnom distancom.

Jedna od pretpostavki odnosi se na postojanje uzrasnih i polnih razlika među učenicima u inkluzivnoj distanci. Očekuje se da će dečaci imati veću distancu prema ovim grupama dece jer je to nalaz koji se dobija i u nekim prethodnim istraživanjima (Nowicki & Sandieson, 2002). Takođe, zanima nas da li sa uzrastom dolazi do promena u distanci prema deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Pretpostavljeno je i postojanje povezanosti distance učenika sa njihovim školskim uspehom jer su odnosi definisani u Skali inkluzivne distance vezani za školski kontekst, pa se očekuje da će učenici boljeg školskog uspeha imati manju distancu. S obzirom na to da je školski uspeh učenika povezan sa obrazovanjem roditelja, a naročito sa obrazovanjem majke, pretpostavlja se da će i ove varijable biti povezane sa distancom učenika prema deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju.

## Metod

### Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 180 ispitanika (polna i uzrasna struktura uzorka prikazana je u tabeli 1). Uzorak je bio prigodan, činili su ga učenici četvrtog i osmog razreda Osnovne škole „Stevan Čolović“ u Arilju. Ukupan broj učenika koji pohađaju ovu školu tekuće školske godine iznosi 1210, od toga školu pohađa dvoje slabovidnih učenika, četvoro učenika sa telesnim invaliditetom, petoro učenika sa govornim problemima, sedmoro učenika sa smanjenim intelektualnim kapacitetima, sedamnaest učenika romske nacionalnosti i dvanaestoro učenika koji potiču iz siromašnih porodica.

Tabela 1. Polna i uzrasna struktura uzorka

|             | M  |    | Ž  |    | Ukupno |     |
|-------------|----|----|----|----|--------|-----|
|             | f  | %  | f  | %  | f      | %   |
| IV razred   | 46 | 51 | 44 | 49 | 90     | 50  |
| VIII razred | 47 | 52 | 43 | 48 | 90     | 50  |
| Ukupno      | 93 | 52 | 87 | 48 | 180    | 100 |

### Koncipiranje instrumenta

Pregled instrumenata koji se koriste za ispitivanje odnosa dece i mladih prema osobama (pre svega deci i mladima) sa hendikepom (Vignes et al., 2008) pokazuju da se u istraživanjima mahom koriste skale stavova, dok su pokušaji da se

koncipiraju i drugi merni instrumenti retki. Takođe, do sada nije bilo pokušaja da se za ispitivanje prihvaćenosti dece kojoj je potrebna dodatna podrška u oblasti obrazovanja koriste instrumenti koji u sebi sadrže skale procene, niti da se modifikuju skale kojima se ispituje socijalna distanca kod odraslih. Novi pokušaj u tom pravcu predstavlja Skala inkluzivne distance koja je koncipirana po ugledu na Bogardusovu skalu socijalne distance, a čija je autorka Danijela Petrović sa Instituta za psihologiju u Beogradu (Petrović, 2010).

Sam koncept socijalne distance određivan je na različite načine. Na primer, socijalna distanca se definiše kao stepen i mera razumevanja i intimnosti koji karakterišu predsocijalne i socijalne odnose uopšte (Park, 1902, prema Havelka i sar. 2004), ili kao različit stepen razumevanja i osećanja koji postoje između grupa (Bogardus, 1925), ili kao različiti stupnjevi osećanja intimnosti koje pripadnici jedne društvene grupe doživljavaju u odnosu na pripadnike drugih društvenih grupa iste vrste (Bogardus, 1925, 1930). Trebješanin socijalnu distancu definiše kao stepen bliskosti u odnosima, do kojeg je osoba iz jedne društvene grupe spremna da stupi sa pripadnikom druge (obično manjinske ili marginalne) grupe (Trebješanin, 2004).

Da bi se socijalna distanca mogla meriti, ona se operacionalno definiše preko uzoraka konkretnih odnosa u koje pripadnici grupa mogu da stupaju. Na primer, prema Bogardusu uključuju se sledeće kategorije odnosa: blisko srodstvo putem braka, članstvo u istom klubu kao izraz bliskog prijateljstva, stanovanje u istoj ulici, zaposlenje u istoj profesiji, državljanstvo u istoj državi, poseta zemlji, isključenje iz zemlje. Bogardus skalu socijalne distance uglavnom primenjuje za ispitivanje odnosa prema različitim etničkim grupama, mada se ova skala može upotrebljavati i za ispitivanje odnosa prema različitim drugim grupama (Bogardus, 1930, 1951).

U novokoncipiranom instrumentu definisano je deset tipova odnosa: *da ide u tvoju školu, da ide u tvoje odeljenje, da sedi sa njim/njom u klupi, da sa njim/njom radiš grupni zadatak, da mu/joj pozajmiš školski pribor, da mu/joj pomogneš da uradi školski zadatak, da se družiš sa njim/njom u školi, da se družiš sa njim/njom van škole, da sa njim/njom deliš sobu na ekskurziji, da ti bude najbolji drug/najbolja drugarica*) koji se koriste za ispitivanje inkluzivne distance prema sedam grupa učenika sa potrebom za dodatnom obrazovnom podškom (*učenik/ca sa: težim oštećenjem sluha (nagluvost), težim oštećenjem vida (slabovidost), telesnim invaliditetom (sa fizičkim smetnjama), govornim problemima (mucanje i sl.), smanjenim intelektualnim sposobnostima (ima teškoća u pamćenju, mišljenju i sl.)*), *iz romske porodice, iz siromašne porodice*). Izabrani su odnosi koji su vezani za školski kontekst i graduirani su po stepenu bliskosti, od odnosa koji podrazumeva najmanju bliskost (*da ide u tvoju školu*), do odnosa koji podrazumeva najveću bliskost (*da ti bude najbolji drug/najbolja drugarica*). Zadatak ispitanika je bio da za svaku grupu učenika naznači da li bi želeo ili ne da stupi u svaki od ponuđenih odnosa. Izraženost inkluzivne distance se određuje za svaku kategoriju učenika ponaosob i to tako što ispitanik dobije po jedan bod za svako neprihvatanje odnosa. Maksimalna inkluzivna distanca prema određenoj grupi učenika iznosi 10 poena (neprihvatanje svih

ispitivanih odnosa), a minimalna 0 poena (prihvatanje svih ispitivanih odnosa). Na osnovu proseka pojedinačnih mera inkluzivne distance prema određenoj grupi učenika dobija se Indeks inkluzivne distance za tu grupu učenika. Minimalna vrednost Indeksa socijalne distance, takođe iznosi 0, a maksimalna 10, odnosno raspon skorova na ovoj meri kreće se od 0 do 10.

### Pilotiranje instrumenta

Pilotiranje instrumenta je sprovedeno u dve faze. U prvoj fazi instrument je zadat manjem uzorku, jednom odeljenju IV razreda (24 učenika) sa ciljem da se proveri kako učenici razumeju ovaj pristup i pitanja, kao i da li je potrebno neke delove upitnika doraditi i koliko traje zadavanje upitnika. Pre nego što je izvedeno prvo pilotiranje instrumenta, roditeljima su upućena pisma putem kojih su oni obavешteni o istraživanju koje će se sprovesti i u kojima se tražila njihova saglasnost da dete popuni upitnik. Pisma su vraćali samo oni roditelji koji nisu bili saglasni sa time da njihovo dete učestvuje u istraživanju. Od 27 učenika iz ovog odeljenja troje učenika je vratilo upitnike sa potpisom roditelja (dakle, 11% roditelja je odbilo da njihova deca učestvuju u ovom istraživanju), dok su roditelji ostalo 24 dece bili saglasni sa time da njihovo dete učestvuje u ovakvom istraživanju. Ovo troje dece nije popunjavalo upitnik. Rezultati prve faze pilotiranja pokazali su da učenici imaju problema sa razumevanjem značenja sintagmi telesni invaliditet i smanjene intelektualne sposobnosti, tako da je bilo neophodno dodatno pojašnjenje ovih pojmova. Nakon ovog iskustva iz prve faze pilotiranja instrument je modifikovan, odnosno unesene su i formulacije koje su korišćene kada su učenicima tokom zadavanja određeni termini bili pojašnjeni. Dakle, pojašnjenje nekog termina se odnosilo na navođenje primera, pa je tako za telesni invaliditet objašnjeno da su to deca koja imaju fizičke smetnje, npr. ne mogu da se kreću pa zato koriste štake ili kolica, a za smanjene intelektualne sposobnosti navedeno je da su to deca koja npr. imaju poteškoća da nešto zapamte ili da nauče, koja nisu samostalna već im je potrebna pomoć da izvedu neke aktivnosti koje deca bez tih poteškoća svakodnevno samostalno obavljaju. Samo popunjavanje upitnika trajalo je dvadesetak minuta.

U drugoj fazi pilotiranja instrumenta, učenicima četvrtog i osmog razreda grupno je zadat modifikovan instrument. U ispitivanju je učestvovalo osam odeljenja (četiri odeljenja IV razreda i četiri odeljenja VIII razreda), a ispitivanje svakog odeljenja zahtevalo je pola školskog časa. Školski psiholog je u saradnji sa nastavnicima razredne nastave četvrtih i odeljenjskim starešinama osmih razreda, realizovao istraživanje. Pre prikupljanja podataka, u svih osam odeljenja podeljena su pisma za roditelje putem kojih su oni obavешteni o istraživanju koje će se sprovesti, i u kojima se tražila njihova saglasnost da dete popuni upitnik. I ovaj put pisma su vraćali samo oni roditelji koji nisu bili saglasni sa time da njihovo dete učestvuje u istraživanju. Od 200 pisama koliko je poslato, vraćeno je 20 potpisanih pisama (dakle, 10% roditelja je odbilo da njihova deca učestvuju u istraživanju), tako da ta deca nisu popunjavala upitnik. Tokom davanja instrukcije za popunjavanje upitnika jasno je naglašeno da se pitanja u upitnicima odnose na grupe dece generalno, a da se ni u jednom trenutku ne misli



na neku određenu osobu. Fizički i socijalni uslovi ispitivanja bili su optimalni i nije bilo dozvoljeno prepisivanje od drugih učenika. Motivacija za popunjavanje upitnika bila je podstaknuta molbom da uzmu učešće u istraživanju važnom za školu, kao i time što je davanje odgovora bilo anonimno.

## Rezultati

Na osnovu Gutmanove Split-half metode proverena je pouzdanost Skale inkluzivne distance. Rezultati pokazuju da Skala socijalne distance ima zadovoljavajuću pouzdanost u pogledu deset ispitivanih odnosa ( $r=0,89$ ), kao i u pogledu inkluzivne distance prema pojedinim kategorijama dece kojoj je potrebna dodatna obrazovana podrška ( $r=0,87$ ).

Deskriptivne statističke mere dobijene na osnovu podataka prikupljenih u drugoj fazi pilotiranja instrumenta daju sledeće rezultate.

U tabeli 2 su prikazani odnosi koje ispitanici, na nivou celokupnog uzorka iz druge faze, ne bi prihvatili.

Tabela 2. Odnosi prema deci sa posebnim potrebama koje ispitanici ne bi prihvatili

|                       | Sluh |    | Vid |    | Telo |    | Govor |    | Intelekt |    | Rom |    | Siromah |    |
|-----------------------|------|----|-----|----|------|----|-------|----|----------|----|-----|----|---------|----|
|                       | f    | %  | f   | %  | f    | %  | f     | %  | f        | %  | f   | %  | f       | %  |
| Ide u tvoju školu     | 8    | 4  | 9   | 5  | 24   | 13 | 10    | 6  | 18       | 10 | 24  | 13 | 7       | 4  |
| Ide u tvoje odeljenje | 28   | 16 | 25  | 14 | 39   | 22 | 20    | 11 | 37       | 21 | 41  | 23 | 17      | 10 |
| Sedite u istoj klupi  | 63   | 35 | 59  | 33 | 68   | 38 | 40    | 22 | 67       | 37 | 76  | 42 | 32      | 18 |
| Grupni zadatak        | 50   | 28 | 40  | 22 | 39   | 22 | 29    | 16 | 53       | 30 | 54  | 30 | 25      | 14 |
| Školski pribor        | 10   | 6  | 9   | 5  | 18   | 10 | 11    | 6  | 19       | 11 | 39  | 22 | 14      | 8  |
| Školski zadatak       | 10   | 6  | 17  | 9  | 21   | 12 | 15    | 8  | 29       | 16 | 33  | 18 | 16      | 9  |
| Družite se u školi    | 25   | 14 | 26  | 14 | 36   | 20 | 21    | 12 | 44       | 24 | 55  | 31 | 25      | 14 |
| Družite se van škole  | 49   | 28 | 48  | 27 | 54   | 30 | 33    | 18 | 55       | 31 | 71  | 40 | 29      | 16 |
| Soba na ekskurziji    | 63   | 35 | 69  | 38 | 78   | 43 | 40    | 22 | 68       | 38 | 95  | 53 | 40      | 22 |
| Bude ti najbolji drug | 74   | 41 | 71  | 39 | 83   | 46 | 63    | 35 | 89       | 50 | 94  | 52 | 53      | 30 |

Intenzitet inkluzivne distance prema različitim grupama dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju prikazan je u tabeli 3.

Tabela 3. Stepen ukupne inkluzivne distance

|          | min | max | AS   | SD   |
|----------|-----|-----|------|------|
| Rom      | 0   | 10  | 3,23 | 3,42 |
| Intelekt | 0   | 10  | 2,66 | 2,99 |
| Telo     | 0   | 10  | 2,56 | 2,89 |
| Sluh     | 0   | 10  | 2,11 | 2,53 |
| Vid      | 0   | 10  | 2,07 | 2,57 |
| Govor    | 0   | 10  | 1,57 | 2,43 |
| Siromah  | 0   | 10  | 1,43 | 2,58 |

Primenom analiza statistike zaključivanja dobijeno je da postoje i statistički značajne razlike u inkluzivnoj distanci prema deci iz određenih grupa. Najveća distanca je utvrđena prema deci romske nacionalnosti ( $t(179)=12.682$ ,  $p<.01$ ), zatim prema deci koja su intelektualno ometena ( $t(179)=11.933$ ,  $p<.01$ ), pa prema deci sa telesnim invaliditetom ( $t(179)=11.866$ ,  $p<.01$ ), a potom prema nagluvoj deci ( $t(179)=11.195$ ,  $p<.01$ ), zatim slabovidoj ( $t(179)=10.819$ ,  $p<.01$ ), i na kraju distanca je najmanja prema deci sa govornim smetnjama ( $t(179)=8.645$ ,  $p<.01$ ) i deci iz siromašnih porodica ( $t(179)=7.445$ ,  $p<.01$ ).

Stepen u kojem ispitivani učenici nisu bili spremni da stupe u pojedine vrste odnosa sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju prikazan je u tabeli 4.

Tabela 4. Stepem neprihvaćenosti pojedinih vrsta socijalnih odnosa

|                    | min | max | AS   | SD   |
|--------------------|-----|-----|------|------|
| Bude najbolji drug | 0   | 7   | 2,93 | 2,72 |
| Soba na ekskurziji | 0   | 7   | 2,52 | 2,54 |
| Sedi u klupi       | 0   | 7   | 2,25 | 2,43 |
| Družiš van škole   | 0   | 7   | 1,88 | 2,3  |
| Grupni zadatak     | 0   | 7   | 1,62 | 2,21 |
| Družiš u školi     | 0   | 7   | 1,29 | 1,99 |
| Ide u odeljenje    | 0   | 7   | 1,15 | 1,82 |
| Školski zadatak    | 0   | 7   | 0,78 | 1,61 |
| Školski pribor     | 0   | 7   | 0,67 | 1,49 |
| Ide u tvoju školu  | 0   | 7   | 0,56 | 1,2  |

Najneprihvaćeniji odnos je da dete koje ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju nekome bude najbolji drug ( $t(179)=14.465$ ,  $p<.01$ ), a zatim da neko sa njim deli sobu na ekskurziji ( $t(179)=13.304$ ,  $p<.01$ ), pa sedenje u klupi sa takvim detetom ( $t(179)=12.406$ ,  $p<.01$ ), a onda da se sa njim druži van škole ( $t(179)=11.000$ ,  $p<.01$ ). Redosled neprihvaćenosti ostalih odnosa je sledeći: da mu pomogne da uradi grupni zadatak ( $t(179)=9.792$ ,  $p<.01$ ), zatim da se druže u školi ( $t(179)=8.664$ ,  $p<.01$ ), potom da ide sa njim u odeljenje ( $t(179)=8.463$ ,  $p<.01$ ), pa da mu pomogne da uradi školski zadatak ( $t(179)=6.538$ ,  $p<.01$ ), zatim da mu pozajmi školski pribor ( $t(179)=5.968$ ,  $p<.01$ ), pa da ide u istu školu ( $t(179)=6.203$ ,  $p<.01$ ).

U tabeli 5 prikazane su uzrasne i polne razlike u inkluzivnoj distanci. Kao što se na osnovu prikazanih rezultata vidi, između starije i mlađe dece nema statistički značajnih razlika u distanci osim prema deci iz romskih porodica, prema kojima mlađa deca imaju izraženiju distancu ( $t(178)=2.937$ ,  $p<.01$ ).

Tabela 5. Uzrasne i polne razlike u inkluzivnoj distanci

|                       | IV   |      | VIII |      | M           |             | Ž           |             |
|-----------------------|------|------|------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                       | AS   | SD   | AS   | SD   | AS          | SD          | AS          | SD          |
| Ide u tvoju školu     | 0.68 | 1.31 | 0.43 | 1.07 | 0.58        | 1.20        | 0.53        | 1.21        |
| Ide u tvoje odeljenje | 1.40 | 1.97 | 0.90 | 1.64 | 1.34        | 1.93        | 0.94        | 1.69        |
| Sedi s tobom u klupi  | 2.44 | 2.52 | 2.06 | 2.34 | 2.57        | 2.53        | 1.91        | 2.29        |
| Grupni zadatak        | 1.65 | 2.14 | 1.59 | 2.29 | <b>2.10</b> | <b>2.40</b> | <b>1.11</b> | <b>1.88</b> |

|                       |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Školski pribor        | 0.77        | 1.54        | 0.57        | 1.45        | 0.69        | 1.44        | 0.64        | 1.57        |
| Školski zadatak       | 0.74        | 1.60        | 0.82        | 1.63        | <b>1.04</b> | <b>1.82</b> | <b>0.51</b> | <b>1.30</b> |
| Družite se u školi    | 1.38        | 2.13        | 1.20        | 1.86        | 1.42        | 1.99        | 1.15        | 1.99        |
| Družite se van škole  | 1.81        | 2.35        | 1.96        | 2.45        | 1.87        | 2.27        | 1.90        | 2.34        |
| Soba na ekskurziji    | 2.50        | 2.52        | 2.53        | 2.57        | 2.54        | 2.58        | 2.49        | 2.50        |
| Bude ti najbolji drug | 3.16        | 2.82        | 2.70        | 2.61        | 3.11        | 2.72        | 2.74        | 2.72        |
| Sluh                  | 2.22        | 2.62        | 2.00        | 2.45        | 2.37        | 2.72        | 1.84        | 2.30        |
| Vid                   | 2.06        | 2.58        | 2.09        | 2.58        | 2.29        | 2.75        | 1.84        | 2.36        |
| Telo                  | 2.41        | 2.93        | 2.70        | 2.86        | 2.73        | 2.90        | 2.37        | 2.88        |
| Govor                 | 1.60        | 2.40        | 1.53        | 2.48        | 1.67        | 2.49        | 1.46        | 2.38        |
| Intelekt              | 2.63        | 3.04        | 2.69        | 2.96        | <b>3.12</b> | <b>3.06</b> | <b>2.17</b> | <b>2.86</b> |
| Rom                   | <b>3.97</b> | <b>3.62</b> | <b>2.50</b> | <b>3.06</b> | 3.45        | 3.59        | 3.00        | 3.24        |
| Siromah               | 1.62        | 2.48        | 1.24        | 2.69        | 1.61        | 2.75        | 1.24        | 2.39        |

Takođe, ni između dečaka i devojčica nema puno statistički značajnih razlika, osim prema deci koja su intelektualno ometena, prema kojoj dečaci imaju veću distancu ( $t(178)=2.141$ ,  $p<.05$ ), kao i kod odnosa da određenom detetu pomognu da uradi školski zadatak ( $t(178)=2.267$ ,  $p<.05$ ) i da rade sa njim grupni zadatak ( $t(177)=3.037$ ,  $p<.01$ ), u kojima takođe dečaci imaju veću distancu nego devojčice.

U tabeli 6 prikazane su korelacije inkluzivne distance prema deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju sa školskim uspehom učenika, obrazovanjem majke i oca. Kao što se na osnovu prikazanih rezultata može uočiti, sve povezanosti su niskog intenziteta. Najveća povezanost je između školskog uspeha učenika i njegove spremnosti da radi grupni zadatak sa detetom koje ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, kao i da mu pomogne da uradi školski zadatak, odnosno što je učenik boljeg školskog uspeha spremniji je da sa detetom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju radi grupni zadatak, kao i da mu pomogne da uradi školski zadatak.

Tabela 6. Korelacije sa školskim uspehom, obrazovanjem majke i oca

|                       | Školski uspeh <sup>18</sup> | Obrazovanje majke | Obrazovanje oca |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------|-----------------|
| Ide u tvoju školu     | -0.048                      | 0.078             | 0.015           |
| Ide u tvoje odeljenje | -0.145                      | <b>0.167*</b>     | 0.144           |
| Sedi s tobom u klupi  | <b>-0.192**</b>             | <b>0.155*</b>     | 0.132           |
| Grupni zadatak        | <b>-0.254**</b>             | 0.076             | 0.030           |
| Školski pribor        | -0.083                      | 0.089             | 0.070           |
| Školski zadatak       | <b>-0.231**</b>             | <b>0.155*</b>     | 0.093           |
| Družite se u školi    | <b>-0.190*</b>              | 0.146             | <b>0.162*</b>   |
| Družite se van škole  | -0.021                      | 0.115             | 0.139           |
| Soba na ekskurziji    | -0.039                      | <b>0.234**</b>    | <b>0.153*</b>   |
| Bude ti najbolji drug | -0.022                      | <b>0.159*</b>     | <b>0.185*</b>   |
| Sluh                  | -0.098                      | <b>0.178*</b>     | <b>0.193*</b>   |
| Vid                   | -0.112                      | <b>0.154*</b>     | <b>0.171*</b>   |
| Telo                  | -0.102                      | <b>0.151*</b>     | 0.136           |
| Govor                 | <b>-0.154*</b>              | <b>0.187*</b>     | <b>0.164*</b>   |
| Intelekt              | -0.132                      | 0.135             | 0.108           |
| Rom                   | -0.106                      | <b>0.150*</b>     | 0.112           |
| Siromah               | <b>-0.180*</b>              | 0.094             | 0.004           |

\*statistički značajno na nivou 0.05

\*\*statistički značajno na nivou 0.01

<sup>18</sup> Korelacije su negativne jer je školski uspeh obrnuto operacionalizovan nego ostale varijable.

Dobijene su još neke značajne korelacije između prihvatanja određenog odnosa sa detetom koje ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i školskog uspeha, mada su sve niskog intenziteta: da sedi sa njim u klupi i da se druži sa njim u školi. Takođe, deca boljeg školskog uspeha spremnija su da stupe u odnos sa decom koja imaju probleme u govoru i sa decom koja su iz siromašnih porodica. Ujedno, ovo su grupe dece prema kojima distanca i jeste najmanje izražena.

Veći broj varijabli je korelirao sa obrazovanjem majke nego sa obrazovanjem oca. I povezanosti ispoljene inkluzivne distance sa obrazovanjem roditelja su, iako značajne, sve niskog intenziteta. Najveća je povezanost između obrazovanja majke i spremnosti deteta da deli sobu na ekskurziji sa detetom koje ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, u tom smeru da što je stepen obrazovanja majke veći, to je veća i spremnost deteta za ovaj odnos.

Spremnost dece da stupe u odnose sa svim grupama dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju u pozitivnoj je i značajnoj, ali niskoj korelaciji sa obrazovanjem majke, osim kada je u pitanju spremnost da stupe u odnose sa decom koja su intelektualno ometena i sa decom iz siromašnih porodica. Spremnost da sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju idu u isto odeljenje, da sede sa njima u klupi, da im pomognu da urade školski zadatak, kao i da im budu najbolji drugovi, takođe je u pozitivnoj i značajnoj korelaciji (niskog intenziteta) sa obrazovanjem majke.

Što je otac obrazovaniji deca su spremnija da se druže u školi, da dele sobu na ekskurziji, da budu najbolji drugovi deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, kao i da stupe u različite odnose sa decom koja su nagluva, slabovida i koja imaju govorne probleme, mada su sve ove korelacije, iako značajne, niskog intenziteta.

## Diskusija i zaključak

U ovom radu je pokazano da je primenjen pristup, zasnovan na modelu ispitivanja socijalne distance, pogodan za ispitivanje odnosa prema deci koja imaju potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom u školskom kontekstu. Skala socijalne distance je instrument koji ima zadovoljavajuću pouzdanost u pogledu deset ispitivanih odnosa ( $r=0,89$ ), kao i u pogledu inkluzivne distance prema pojedinim kategorijama dece kojoj je potrebna dodatna obrazovna podrška ( $r=0,87$ ). Smatramo da se uz pomoć ovog instrumenta može na potpuniji način sagledati priroda odnosa učenika osnovnoškolskog uzrasta prema različitim grupama učenika, koje imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju.

Za razumevanje ukupnih socijalnih uslova razvoja dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju značajno je razmatranje uloge i uticaja stavova i odnosa šire socijalne sedine i društvene zajednice prema ovoj kategoriji svojih članova (Hrnjica i sar., 1991). Istraživanja u ovoj oblasti uglavnom ističu ne-

povoljne i negativne uslove socijalne sredine. I rezultati ovog istraživanja ukazuju na postojanje inkluzivne distance prema deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i to kod učenika osnovnoškolskog uzrasta. Ono što je ohrabrujući podatak jeste da ta distanca nije naročito izražena – procenat ispitanika koji ne bi stupio u bilo koji odnos sa bilo kojom grupom dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju ne prelazi 50% (osim kod odnosa da budu najbolji drugovi deci koja imaju intelektualne smetnje gde tačno 50% ispitanika odbija taj odnos, kao i da budu najbolji drugovi romskoj deci, gde 52% dece odbija taj odnos).

Ispoljena inkluzivna distanca najveća je prema deci romske nacionalnosti. Zanimljivo je pomenuti da se i u drugim istraživanjima koja se bave socijalnom distancom prema etničkim grupama, takođe dobija najviša distanca prema Romima (Franceško i sar., 2005; Kajon i sar., 2007; Mihić i Mihić, 2003). Dakle, bez obzira na kontekst u kome se razmatra spremnost da se stupi u odnos određenog nivoa bliskosti sa Romima (i kad se posmatraju kao etnička skupina u odnosu na druge narode, i kad se posmatraju kao učenici u odnosu na druge kategorije dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju), dobija se da je distanca prema njima najviša. Zatim, distanca je najizraženija prema deci koja su intelektualno omeštena, pa prema deci sa telesnim invaliditetom. Distanca je najmanja prema nagluvoj deci, slabovidoj i prema deci sa govornim smetnjama i iz siromašnih porodica.

Što se tiče spremnosti da se prihvate pojedini odnosi različitog nivoa bliskosti, a koji su vezani za školski kontekst, najmanje se prihvata odnos druženja koji podrazumeva da neko dete bude najbolji drug detetu koje ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, a zatim da neko sa njim deli sobu na ekskurziji, pa sedenje u klupi sa takvim detetom, a onda i druženje izvan škole. Ovakvi rezultati poklapaju se sa pretpostavkom o tome koji će odnosi biti najneprihvaćeniji (osim kada je u pitanju odnos koji podrazumeva sedenje u istoj klupi). Naime, prilikom konstrukcije instrumenta nije bilo očekivano da će ovaj odnos biti među prva tri koja se najmanje prihvataju, ali izgleda da učenici osnovnoškolskog uzrasta percipiraju druga iz klupe kao nekoga ko im je jako blizak. Najlakše se prihvata da dete koje ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju ide u istu školu, ali pohađanje istog odeljenja sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju nije na drugom mestu najprihvaćenijih odnosa kao što je bilo pretpostavljeno. Dobijeni rezultati pokazuju da su ispitivani učenici spremniji da detetu koje ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju pozajme školski pribor ili da mu pomogne u izradi školskog zadatka, nego da ga prihvate kao druga iz odeljenja.

Rezultati prikazani u ovom istraživanju pokazuju da se inkluzivna distanca prema deci koja imaju potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom ne menja mnogo sa uzrastom, izuzev prema romskoj deci prema kojoj učenici četvrtog razreda imaju izraženiju inkluzivnu distancu nego učenici osmog razreda.

Što se tiče polnih razlika, ni između dečaka i devojčica nema puno razlika u ispoljenoj inkluzivnoj distanci, mada se pokazuje da su dečaci ipak manje spremni

nego devojčice da stupe u određene odnose sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Inkluzivna distanca dečaka izraženija je prema deci koja su intelektualno ometena. Takođe, dečaci su u manjoj meri nego devojčice spremni da deci sa posebnim obrazovnim potrebama pomognu pri izradi školskog zadatka i da sa njima rade neki grupni zadatak.

Što učenik postiže bolji školski upeh spremniji je da sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju radi grupni zadatak, kao i da im pomogne da urade školski zadatak, da sa njima sedi u istoj klupi i da se druži u školi. Takođe, učenici boljeg školskog uspeha su spremniji da stupe u odnos sa decom koja imaju probleme u govoru i sa decom iz siromašnih porodica. Ujedno, ovo su grupe dece prema kojima inkluzivna distanca i jeste najmanje izražena. Ipak, iako je ovakav rezultat bio očekivan, on je dobar pokazatelj toga koliko je obrazovanje bitno za smanjenje predrasuda i stereotipa već na osnovnoškolskom uzrastu.

Još jedan značajan pokazatelj važnosti obrazovanja odnosi se na obrazovanje roditelja učenika, a naročito na obrazovanje majke, za koje je utvrđeno da je u većoj meri povezano sa inkluzivnom distancom ispitivanih učenika nego obrazovanje oca. Najveća povezanost je utvrđena između obrazovnog nivoa majki i spremnosti ispitivanja da deli sobu na ekskurziji sa detetom koje ima neku posebnu obrazovnu potrebu, u tom smeru da što je stepen obrazovanja majke veći – to je veća i spremnost ispitivanja za ovaj odnos. Takođe, što je majka obrazovanija, veća je spremnost ispitivanih učenika da stupe u različite vrste socijalnih odnosa sa svim grupama dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju (izuzev sa decom koja su intelektualno ometena i sa decom iz siromašnih porodica). Spremnost da sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju idu u isto odeljenje, da sa njima sede u istoj klupi, da im pomognu da urade školski zadatak, kao i da im budu najbolji drug/drugarica takođe je pozitivno povezana sa obrazovanjem majke, ali su te veze niskog intenziteta. S druge strane, što je obrazovni nivo oca veći ispitivani učenici su spremniji da se druže u školi, da dele sobu na eskurziji, da budu najbolji drugovi sa decom koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, kao i da stupe u različite odnose sa decom koja su nagluva, slabovida i koja imaju govorne probleme (mada statistički značajne, i ove korelacije su niskog intenziteta).

Već smo istakli da se negativni stavovi vršnjaka smatraju jednom od ključnih barijera u uspešnoj realizaciji inkluzije (McDougall et al., 2004; Ring & Travers, 2005; Simeonsson et al., 2001). Zbog toga je precizniji uvid u to kakav odnos ostali učenici imaju prema deci koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju polazna osnova za preduzimanje određenih mera u pravcu poboljšanja prihvaćenosti ove dece. Smatramo da primena Skale inkluzivne distance (Petrović, 2010) može da obezbedi veoma korisne informacije o aktuelnom stanju u svakoj pojedinačnoj školi, kao i da nađe širu upotrebu u narednim istraživanjima iz ove oblasti.

## Literatura

- Bogardus, E. S. (1925). Measuring social distance, *Journal of Applied Sociology*, 9, 216–226.
- Bogardus, E. S. (1930). Social-Distance Changes in Educational Procedure, *Journal of Educational Sociology*, Vol. 3(8), pp. 497–502.
- Bogardus, E. S. (1947). Measurement of personal-group relations, *Sociometry*, Vol. 10 (4), 306–311.
- Bogardus, E. S. (1951). Measuring Changes in Ethnic Reactions, *American Sociological Review*, Vol.16 (1), 48–51.
- Franceško, M., Mihić, V., Kajon, J. (2005). Socijalna distanca i stereotipi prema Romima kod dece novosadskih osnovnih škola, *Psihologija*, Vol. 39(2), 167–182.
- Havelka, N., Popadić, D., Kuzmanović, B. (2004). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Hrnjica, S., Rajović, V., Čolin, T., Krstić, K., Kopunović, D., Zukanović, Lj., Sretenov, D., Gačić-Bradić, D., Došen, Lj., Stojaković, S., Grujičić, R., Bešlić, B., Pejović, M. (2007). *Škola po meri deteta – Priručnik za rad sa učenicima redovne škole koji imaju teškoće u razvoju*. Beograd: Save the Children UK.
- Hrnjica, S., Bala, J., Dimčević, N., Novak, J., Popović, D., Radoman, V., Radonjić-Živković, G. (1991). *Ometeno dete, Uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kajon, J., Mihić, V., Franceško, M. (2007). Sociometrijski status romske i neromske dece u osnovnoj školi, *Pedagoška stvarnost*, Vol. 53 (1–2), 99–110.
- Lazor, M., Marković, S., Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: NSHC.
- McDougall, J., Dewit, D.J., King, G., Mille, L.T., Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Towards their Peers with Disabilities: the Role of School and Student Interpersonal Factors, *International Journal of Disability, Development & Education*, Vol. 51 (3), 287–313.
- Mihić, V., Mihić, I. (2003). Poznajem, prihvatam, poštujem – istraživanje etničke distance kod dece i njihovih roditelja, *Psihologija*, Vol. 36(2), 167–182.
- Nowicki, E., Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-aged children's attitudes towards persons with physical and intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 49, 243–265.
- Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja (2006). *Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji*, (istraživački projekat). Beograd: Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja.
- Petrović, D. (2010). *Skala inkluzivne distance*, interni materijal, Beograd: Institut za psihologiju.
- Popović, M., Opalić, P., Kuzmanović, B., Đukanović, B., Marković, M. (1988). *Mi i oni drugačiji*, Beograd: Filozofski fakultet, Institut za sociološka istraživanja.
- Ring E., Travers J. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland, *European Journal of Special Needs Education*, 20, 41–56.
- Simeonsson, R., Carlson, D., Huntington, G., McMillen, J., Brent, J. (2001). Students with disabilities: a national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23, 49–63.
- Trebješanin, Ž. (2004). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- Vignes, S., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182–189.

- Villa, R., Thousand, J. (2005). The Rationales for Creating and Maintaining Inclusive Schools, in: Villa, R., Thousand, J. (2005): *Creating an inclusive school*, Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja RS (2009). preuzeto 25. 11. 2011. sa internet stranice <http://www.mp.gov.rs/propisi/propis.php?id=9>.

Danijela Petrović  
Slađana Luković

## RESEARCHING THE ACCEPTANCE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – INCLUSIVE DISTANCE SCALE APPLICATION

*Summary:* The success of inclusive education depends largely on what kind of attitudes teachers and other students have towards children with special educational needs. Considering the actual process of inclusion in our education system, information on how students respond to and accept children with special educational needs is important. The main subject of this research relates to the piloting of a new instrument – The Inclusive Distance Scale, intended for the measuring of the acceptance of children with special educational needs of primary school age. The instrument consists of 10 types of social relationships and 7 groups of children with special educational needs. The study included 180 elementary school students who attend primary school “Stevan Čolović” in Arilje. Piloting of the instrument was conducted in two phases. The first phase is conducted on a smaller sample in order to check participant’s understanding of the definition of social relations as well as understanding of categories of children with special educational needs. In the second phase The Scale is given to a larger sample in order to determine the possibility of its application to the groups. This paper presents preliminary results based on a new measuring instrument. The results are concerned with the existence and intensity of the inclusive distance towards children with special educational needs, as well as with gender and age differences, and the association of school success and parents’ educational status with the presence of inclusive distance towards children with special educational needs.

*Key words:* inclusion, special educational needs, Inclusive Distance Scale, measurement, students



Svetlana Obradović<sup>19</sup>

UDK 376.1:159.953.5

Center for differential diagnosis and support Katerini, Greece

Dragana Bjekić

Univerzitet u Kragujevcu

Tehnički fakultet, Čačak

Lidija Zlatić

Univerzitet u Kragujevcu

Učiteljski fakultet, Užice

## NASTAVNA KOMUNIKACIJA SA UČENICIMA SA SPECIFIČNIM SMETNJAMA U UČENJU<sup>20</sup>

*Sažetak:* Specifične smetnje u učenju (disleksija, disgrafija, diskalkulija), predstavljaju grupu smetnji kojima je zajedničko da i pored normalne inteligencije, osoba pokazuje izrazite teškoće u savlađivanju osnovnih školskih veština (čitanju, pisanju i računanju). Specifične smetnje u učenju (SSU) povezane su sa izmenjenim kognitivnim funkcionisanjem jedne osobe. Mada postoje individualne razlike, u radu su razmatrane mogućnosti nastavne i pedagoške komunikacije nastavnika i učenika. Prilagođavanje kanala i sredstava komunikacije posebnostima kognitivnog funkcionisanja učenika sa specifičnim smetnjama u učenju, jedna je od prepoznatljivijih mogućnosti unapređenja komunikacije, posebno u situacijama nastavne komunikacije podržane informaciono-komunikacionom tehnologijom. Glavne ideje u radu ilustrovane su praksom u obrazovnom sistemu u Grčkoj.

*Cljučne reči:* specifične smetnje u učenju, kognitivno funkcionisanje, pedagoška komunikacija

### Uvod: specifične smetnje u učenju

Specifične smetnje u učenju (disleksija, disgrafija, diskalkulija) predstavljaju grupu smetnji, kojima je zajedničko da, i pored normalne inteligencije, osoba pokazuje izrazite teškoće u savlađivanju osnovnih školskih veština (čitanju, pisanju i računanju). U pitanju je osoba koja nema nikakvih socijalnih, neuroloških, senzornih, ni psihijatrijskih smetnji.

Specifične smetnje u učenju (SSU) povezane su sa izmenjenim kognitivnim funkcionisanjem jedne osobe, i mada je vrsta teškoće, njen stepen i oblik ispolja-

<sup>19</sup> cecagrcka@yahoo.gr

<sup>20</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Nastava i učenje – stanje, problemi i perspektive“, br. 179026 koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

vanja različit od osobe do osobe, svakako postoje određene specifičnosti o kojima moramo voditi računa pri komunikaciji sa ovim osobama.

Najvažniji klinički indikatori specifičnih smetnji u učenju su: teškoće u razumevanju ili korišćenju jezika, usmenog ili pisanog, koji se može manifestovati kroz teškoće u slušanju, govoru, spelovanju, pisanju ili korišćenju matematičkih operacija.

Vidljivi simptomi specifičnih smetnji u učenju su (Obradović, 2010): kašnjenje ili nemogućnost savladavanja čitanja, razumevanja pisanog teksta, loš pravopis, pisanje sa puno grešaka (npr. izostavljanje ili zamena slova), preskakanje ili dodavanje slova ili slogova, spajanje reči, izostajanje interpunkcije, nepoštovanje gramatičkih pravila, mešanje/nediferenciranje velikih i malih, pisanih i štampanih, latiničnih i ćirilčnih slova, teškoće u učenju i pamćenju serija (npr. zapamćivanju redosleda meseci u godini, strofa ili teksta), ili teškoće u zapamćivanju vizuelno ili auditivno predstavljenih simbola i brojeva, teškoće u učenju geografskih pojmova i čitanju geografske mape, teškoće u prostornoj orijentaciji, mešanje leve i desne strane, manje ili veće smetnje u matematičkim operacijama ili razumevanju matematičkih problema itd. Ovi simptomi se u praksi susreću i izolovano, ali i udruženo. Isto tako, u formalnoj dijagnostici i klasifikacionim sistemima (DSM IV, ICD 10) postoje razlike između specifičnih smetnji u čitanju, pisanju i matematici, i moguće ih je naći pojedinačno, ali i udružene. Sve zajedno, ove smetnje pripadaju jednoj široj kategoriji – specifičnim smetnjama učenja ili specifičnim razvojnim poremećajima školskih veština. SSU su heterogena grupa smetnji, a ono što je svakako specifično za ovu kategoriju, pa stoga predstavlja i jedan od najvažnijih kliničkih indikatora za procenu, jeste nesklad između sposobnosti i školskog postignuća, odnosno zaostajanje u školskom postignuću u bar jednoj od osnovnih školskih veština, disproporcionalno opštim sposobnostima ove dece.

Specifične smetnje u učenju u kliničkom radu često su udružene sa poremećajima pažnje, ponekad i sa hiperaktivnošću, a sekundarno i sa bihejvioralnim i/ili emocionalnim problemima (Krstić i Gojković, 1994). Pod terminom SSU prvenstveno se podrazumevaju selektivne, izolovane smetnje ovladavanja školskim veštinama, prisutne uprkos, bar naizgled, očuvanom razvoju svih drugih sposobnosti; otud i prefiks „specifični“. Ove smetnje svakako utiču na školsko postignuće. Izgleda da je ovaj uzročnik školskog neuspeha veoma prisutan – po nekim istraživanjima odgovoran je za čak 80% ukupnog broja dece sa teškoćama u učenju (Hudson et al., 2007). Podaci o prevalenciji specifičnih smetnji u učenju vrlo su različiti, što je verovatno povezano sa različitim načinima njihovog definisanja. Incidencija specifičnih smetnji u učenju je u rasponu od 1–11% (Golubović i sar., 2005; Høien & Lundberg, 1992; Παυλιδης 2004; Τεφλιουδη, 2004, prema Obradović, 2010): u SAD prevalencija SSU kreće se oko 4%, u Velikoj Britaniji 4%, u Grčkoj oko 4,5–6%, u Švedskoj između 5 i 10%, u Srbiji oko 4,3% dece, što predstavlja značajan broj učenika s kojima treba da rade nastavnici, a za šta treba da se na odgovarajući način pripreme.

Uzroci nastajanja SSU nisu dovoljno razjašnjeni, a različiti pokušaji utvrđivanja etiologije vezuju se za deficite ili disfunkcije centralnog nervnog sistema,

genetske činioce, usporeno sazrevanje itd. I pored decenija istraživanja, ovo je problem koji nije dovoljno objašnjen i koji i dalje privlači veliku pažnju istraživača iz različitih naučnih oblasti. Smatra se da je upravo deficit u procesu učenja mehanizam koji je u osnovi poremećaja, a koji se ispoljava preko simptoma, tj. teškoća čitanja, pisanja, računanja. Da bi se razlikovao od opštih teškoća u učenju izazvanih drugim faktorima (sniženom inteligencijom, neurološkim, senzornim, kulturološkim faktorima itd), uključen je i pojam specifičnosti poremećaja, pa je tako u najširoj upotrebi danas pojam specifičnih smetnji u učenju, iako razlike i danas postoje od zemlje do zemlje.

## Komunikacione teškoće disleksičnih učenika u nastavi

Pristupajući razvoju nastavne komunikacije sa učenicima sa specifičnim smetnjama u učenju analitički, a u skladu sa psihosocijalnim modelom komunikacije (Bjekić, 2009b), postavljaju se sledeća pitanja pred nastavnike i edukatore koji rade sa ovim učenicima:

- 1) Koje su teškoće disleksičnog učenika u enkodiranju i dekodiranju poruka?
- 2) Kako oblikovati poruke? Koji su zahtevi u formulisanju poruke?
- 3) Koje komunikacione kanale koristiti? Kako koristiti različite senzorne komunikacione kanale?
- 4) Kako formulirati povratnu informaciju? Šta treba da bude sadržaj povratne informacije za disleksične učenike?
- 5) Koje zahteve postaviti pred nastavnika kao izvora poruka (pošiljaoca) za disleksičnog učenika?
- 6) Kako treba da se ponaša nastavnik kao primalac poruka od disleksičnog učenika?
- 7) Koje teškoće ima nastavnik u enkodiranju i dekodiranju poruka za disleksične učenike?
- 8) Koje su specifičnosti psihosocijalnog i fizičkog konteksta u kome se obavlja komunikacija sa disleksičnim učenicima?

Disleksični učenici pokazuju različite teškoće u školskom radu, uzrokovane specifičnostima jezičke obrade, vizuelne i akustičke obrade i teškoćama pažnje i zapamćivanja. Ovde će biti predstavljeni najčešći simptomi koji otežavaju komunikaciju u okviru škole.

Najpre su opisani i analizirani jezički problemi. Vezani su kako za usmeni, tako i za pisani govor. Najčešće se kod neke osobe sa disleksijom javlja jedan od ova dva oblika teškoće, ali se dešava da se pojave i udruženo. Što se tiče usmenog govora, veoma je česta pojava da ne razumeju dobro ili razumeju delimično, usmeno zadate materijale, uputstva i instrukcije. Stoga je neophodno kombinovati verbalnu i neverbalnu komunikaciju, instrukcije uvek zadavati i u pisanom obliku i proveriti da li je pravilno prepisano sa table. Takođe, može se dogoditi

da postoji određena teškoća u praćenju usmenih predavanja, ukoliko se ne vrše česte veoma kratke pauze, ako se predavanja ne obogate ilustracijama ili se nastava ne odvija organizovano, a nastavni sadržaji ne prezentuju na odgovarajući način. Što se tiče pisanog materijala, on je obično najveća teškoća za disleksičnog učenika. Nemogućnost savlađivanja čitanja ili nedovoljno dobra ovladanost veštinom čitanja uslovljena je, najverovatnije, izmenjenim procesima vizuelne obrade i integracije. Ovo ima za posledicu da učenik, iako normalne inteligencije, nikad ne nauči da čita dobro, sriče ili preskače slova, reči, delove rečenice. Rezultat je nemogućnost razumevanja pročitanoг teksta. Ponekad je nerazumevanje teksta prisutno i pored naizgled, solidnog čitanja, jer je kompletna pažnja usmerena na dekodiranje pisanih simbola i veliki uloženi napor u ovom procesu ne ostavlja mogućnost za dalju obradu pročitanoг. Da bi se poboljšalo razumevanje pročitanoг teksta predlaže se podela teksta na manje celine, upotreba olovaka u boji za podvlačenje važnih delova, glasno ponavljanje suštine svakog od delova, a sve češće i korišćenje kapaciteta e-učenja, koje ima brojne prednosti u odnosu na klasični način realizacije nastave.

Poremećaji usmeravanja i održavanja pažnje, kao i teškoće zapamćivanja takođe su uobičajeno obeležje disleksičnih osoba.

Kratkoročna ili radna memorija kod disleksičnih učenika povezana je sa teškoćama pažnje i koncentracije. To je važan uzročnik za teškoće jezičke i govorne prirode, teškoće u savlađivanju i prizivanju uputstava, zadataka i instrukcija, teškoće vizuelnog učenja, uključujući i učenje simbola, slova i brojeva, teškoće prostorne orijentacije, i obrade optičkih stimulusa kao npr. simbola, boja, geometrijskih figura, teškoće u razumevanju detalja u nekoj priči, kao i teškoće rešavanja matematičkih problema napamet.

Jedan oblik dugoročne memorije jeste epizodička memorija koja se odnosi na zadržavanje događaja, i iskustava, prethodnih učenja i detalja vezanih za protekle događaje. U školi se relativno često srećemo sa učenicima koji pokazuju teškoće u ovom domenu. Na primer: učenik se ne seća šta se dogodilo nekog određenog dana ili datuma, ne seća se šta se dogodilo jutros itd. U okviru teškoća koje se vezuju za dugoročnu i epizodičku memoriju karakteristično se izdvajaju oblici ponašanja tipa lakog gubljenja u prostoru, ponavljanje aktivnosti koje su već urađene, jer se ne sećaju da su ih već uradili, teškoće u prepričavanju svakodnevnih dešavanja, teškoće u prisećanju nekih dešavanja, što može dovesti do socijalne uzdržanosti.

Kako u praksi rešavati ove probleme pamćenja i prizivanja, prepoznatljive u radu sa disleksičnim učenicima? Izdvojeni su samo neki predlozi koje treba smatrati indikativnim i inspirativnim za formiranje narednih oblika ponašanja, prilagođenih aktivnostima i sposobnostima svakog pojedinačnog učenika, stoga treba birati one oblike rada i strategije koje su efikasne za konkretnog učenika. Ne postoji univerzalni obrazac koji je efikasan za sve učenike. Pre svega, treba odstraniti sve distraktore u ličnom prostoru učenika (buka, predmeti na stolu, na zidu ispred učenika itd.).

Opšti komunikacioni okvir za rad sa učenicima sa SSU u toku procesa učenja, na osnovu praktičnih rezultata, a u skladu i sa nalazima i preporukama Evropske organizacije za edukaciju i kulturu (ETTAD, 2007) obuhvata sledeće strategije:

- ohrabrivati učenike da koriste nacрте u kojima su navedeni koraci koje treba pratiti, npr. u izradi nekog seminarskog rada ili u izlaganju;
- zadavati im instrukcije i zadatke po principu korak po korak;
- koristiti očiglednu nastavu;
- pomagati im obeležavanjem različitim bojama ili predmetima;
- ohrabrivati ih u korišćenju ličnih kalendara, kao i alternativnih sredstava učenja, u korišćenju personalnih računara i audio snimaka.

Opšti komunikacioni okvir za rad nastavnika sa učenicima sa SSU na času u toku obrade nastavnog gradiva verbalnim monološkim nastavnim metodama (na primer, predavanjem) preporučuje:

- Ponavljati najvažnije delove i tražiti da učenici ponove instrukciju ili suštinu izloženog nastavnog gradiva, tako da nastavnik može da utvrdi stepen razumevanja lekcije; na ovaj način nastavnik stiče dobar uvid u to koju količinu informacija može da zadrži svaki pojedinačni učenik.
- Smanjiti maksimalno broj važnih detalja koje učenici treba da zapamte u nekoj lekciji, obeležiti ih jasno brojevima, i pokušati objašnjavanje svih nepoznatih reči; kod učenika koji imaju teškoće nastavnik ne treba da insistira na korišćenju novih reči, jer usvajanje terminologije predstavlja spor proces i može da dovede do neovladanja sadržajem, ili do zbunjivanja.
- Koristiti strategije koje omogućavaju približavanje učenicima, uspostaviti pozitivnu, emocionalno toplu atmosferu tokom časa; dodati elemente humora jer kod disleksičnih učenika humor pomaže zapamćivanju, jer se lakše zapamte neobične i neočekivane stvari.
- Deliti nastavni sadržaj na male delove i savlađivati korak po korak, apsolutno poštujući didaktički princip postupnosti.
- Potražiti, otkrivati zajedno sa učenicima strategije pamćenja koje im olakšavaju memorisanje (npr. upotreba optičkih/vizuelnih simbola ili podrška računara).
- Ohrabriti učenike da sami razrade lične strategije učenja i asocijacije kako bi postali samostalni i nezavisni u učenju.
- Postavljati pitanja i dodatna pitanja učeniku da bi lakše savladao gradivo i više puta prizivao informaciju iz uskladištene memorije; na taj način informacija ostaje trajnija, prelazeći u dugoročnu memoriju.
- Ne insistirati na aktivnostima koje se zasnivaju na pamćenju ukoliko je očigledno da proces učenja ne ide lako.
- Dozvoliti učenicima koji imaju teškoće u praćenju nastave da na kraju časa dopune svoje beleške i prepisu informacije.
- Proveriti da li su pravilno prepisali informacije sa table ili iz sveske/knjige.

## Posebne preporuke i tehnike za unapređivanje Nastavne komunikacije sa disleksičnim učenicom

Opšta tendencija da učenici sa teškoćama u učenju i razvojnim teškoćama koje se odražavaju na učenje budu integrisani u nastavni proces sa ostalim učenicima (težnja ka inkluzivnom obrazovanju), zahteva oblikovanje sredine za učenje koja će biti njima prilagođena, kao i korišćenje nekih novih nastavnih metoda i tehnika, postupaka i tehnologija obrazovanja i učenja.

Radi unapređivanja nastavne komunikacije sa svim učenicima, a posebno sa učenicima sa SSU, među kojima je i disleksija, neophodna je saradnja nastavnika sa psihologom koji može da pomogne i u savladavanju tehnike poboljšavanja pamćenja. Ove tehnike pamćenja predstavljaju, posmatrano iz ugla modela komunikacionog procesa, moguća sredstva organizovanja komunikacionih poruka o nastavnim sadržajima. Jedna od funkcija mnemotehnika jeste da poveže nepovezane sadržaje, formiranjem tzv. „kukica“, kojima će se novi sadržaji vezati za već poznate, ili među novim elementima stvoriti neka veza ili asocijacija, koja će olakšati zapamćivanje. Praktično, formira se način za otkrivanje „prečice“ za pretraživanje uskladištenih informacija u našoj memoriji, koja će nam omogućiti najbrži ponovni pristup do traženih podataka. Mnemotehnike se dele na verbalne, vizuelne i mešovite, a njihov broj raste iz dana u dan. Važno je napomenuti da uspešnost korišćenja mnemotehnika zavisi od karakteristika osobe i preferiranog stila učenja: neko lakše pamti vizuelne sadržaje, neko verbalne, a određenim osobama najviše odgovaraju kognitivne mape.

Za rad sa učenicima sa disleksijom najčešće se radi kognitivno mapiranje, a pogodne su i dole navedene tehnike, premda se može koristiti i bilo koja druga tehnika ukoliko ona odgovara osobi sa disleksijom (Gray 1997; Mastropieri & Scruggs, 1989; Richards, 1999):

- Pravljenje **akronima** je naročito pogodno kada informacije treba trajno zapamtiti; akronim je reč koju čine prva slova svih reči u određenoj frazi koju treba naučiti; primer akronima LASER (Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation) govori o tome da pojedini akronimi dobijaju status reči;
- **Lanac metod** podrazumeva da se prvi element veže za drugi, drugi za treći i tako redom; veza između elemenata može biti neka vizuelizacija ili priča, ili je moguće sve elemente povezati grupisanjem (kao kada pamtimo telefonske brojeve, njihovim grupisanjem u „dvojke“ ili „trojke“).
- Metod **ključnih reči** predstavlja sistem povezivanja (asociranja) novih reči ili pojmova sa poznatim rečima.

Generalno, uvek je lakše zapamtiti predmete i situacije kada smo motivisani. Kada nastavnik dobro organizuje nastavni proces, razvija načine pomoći u savladavanju gradiva, efekti su mnogostruki, a najvažnije je to što pojačavaju samopouzdanje učenika.

Kod usmenog ispitivanja treba imati u vidu povećanu anksioznost i stres izazvan ispitnom situacijom, kao i eventualne teškoće verbalnog izražavanja. U slučaju potrebe, učenicima se može pomagati korišćenjem ključnih reči iz nastavnih sadržaja koji su obrađivani. Kada učenika ispituje drugi nastavnik, a ne onaj koji je sa njim prošao proces obuke i savlađivanja gradiva, poželjno je informisati ispitivača o specifičnostima učenika i prilagođenog materijala. Takođe, gde god je to moguće, treba pružiti priliku učenicima da praktično iskažu svoje znanje (ukoliko to predmet dozvoljava). Važno je voditi računa o tome da je neophodno produžiti vreme ispitivanja ili procene zbog često usporenog ritma rada u odnosu na opštu populaciju. Iako je individualizacija nastave naglašen zahtev za savremeni nastavni proces, u radu sa učenicima sa SSU još je važnije ispunjenje ovog zahteva.

### Doprinos e-komunikacije i e-učenja unapređenju Pedagoške i nastavne komunikacije sa učenicima Sa specifičnim smetnjama u učenju

Upotreba računara može nastavniku značajno da pomogne u radu sa ovim učenicima, pošto olakšava ponovni pristup informacijama i njihovu organizaciju na način koji učenik može da bira. Takođe, pomera vremenske okvire za završavanje zadatka, pošto se zadati materijal naknadno može završavati, ukoliko sporost u radu dovede do izlaženja iz predviđenih vremenskih okvira. Tempo rada prilagođava se individualnim potrebama, a moguće je i ponavljanje usklađeno sa potrebama učenika. Nastavnik u nastavnim situacijama podržanim računarom ima zadatak da prilagođava količinu informacija i načina njihovog savlađivanja individualnim potrebama (disleksičnog) učenika.

Elektronsko učenje omogućava sticanje znanja korišćenjem različitih senzornih sistema i kanala, tj. koristeći i vizuelne, i akustičke i interaktivne puteve. Obezbeđuje i indirektnu i direktnu, kao i sinhronu i asinhronu komunikaciju nastavnika i učenika (Bender, 2003; Bjekić, 2009a), posebno u slučaju nedovoljnog razumevanja nastavnog sadržaja. Omogućava prilagođavanje radnog okruženja na računaru (prilagođavanje izgleda strane, boja, veličine slova, ilustrovanih materijala, akustičke podrške itd.), kao i individualizaciju i personalizaciju rada (Milošević et al., 2006).

Kako su koncepti konstruktivizma i sociokonstruktivizma osnovni teorijski okvir za različite oblike inkluzivnog nastavnog rada, a istovremeno su i osnova korišćenja savremene tehnologije za e-učenje, to je integracija e-učenja u proces nastave pogodna i za rad sa učenicima sa specifičnim smetnjama u učenju. Obrazovanje osoba sa teškoćama pomoću e-učenja danas je već veoma rasprostranjeno (Jelfs et al. 2004), a, po nekim autorima, u ovoj oblasti e-obrazovanja ostvaruju se najkreativnija rešenja pri stvaranju sadržaja i procesa e-učenja. Danas je elektronsko učenje čitav sistem postupaka, procesa i nastavnog materijala koji obezbeđuju raznovrsnost i efikasnost učenja kao individualne aktivnosti (i psihič-

kog procesa), ali i kao važne društvene aktivnosti koja nije samo procedura učenja u školskom sistemu, već i u tzv. „društvu znanja“. Elektronsko učenje predstavlja formativnu aktivnost razvoja čitave zajednice i deo profesionalnog razvoja profesionalaca različitih profila (Bjekić, 2008).

Pedagoška komunikacija podržana e-učenjem često se zasniva na principu da učenici, a posebno učenici sa SSU, uče bolje ako su im sadržaji izloženi i kao reči, i kao slike, jer tako mogu da formiraju paralelne mentalne modele. Uspješni su učenici koji sadržaj učenja dobijaju angažovanjem više perceptivnih sistema primanja poruka (Woodfine et al., 2006). Ovo ipak ima neka ograničenja koja su vezana za karakteristike učenika i dominirajući kognitivni stil, kao i vrstu sadržaja učenja.

Sve to postavlja pred nastavnika zahtev da u procesu nastavne komunikacije vodi računa o principima organizacije perceptivnih elemenata u radu sa učenicima sa SSU u e-okruženju (Bjekić, 2008; Mayer, 2001; Obradović et al., 2011; Smythe, 1997):

- Princip multimedijalnosti: učenici uče bolje ako imaju raznovrsne izvore informacija.
- Princip prostorne bliskosti: učenici uče bolje kada su tekst (reči) i slike izloženi bliže jedno drugome; tada učenik ne gubi vreme na pretraživanje i u stanju je da obe informacije obradi istovremeno; ovim se, istovremeno, racionalno koristi stranica.
- Princip vremenske bliskosti: učenici uče bolje kada su povezane reči i slike izložene simultano, nego ako su izložene sukcesivno; istovremeno izlaganje oba modaliteta obezbeđuje učeniku da održi mentalne reprezentacije u radnoj memoriji i međusobno osmisli sadržaje.
- Princip koherentnosti (jezgrovitosti i smisaonosti): učenici uče bolje kada su nebitne informacije isključene, nego kada su zadržane u materijalu za učenje; učenici imaju teškoće da uče onda kada su interesantni, ali nevažni verbalni i grafički sadržaji, kao i nevažni zvukovi i melodije dodati multimedijalnoj prezentaciji; istovremeno, lakše se uči ako su svi nepotrebni zapisi eliminisani iz prezentacije jer važni sadržaji bolje održavaju pažnju i olakšavaju obradu u radnoj memoriji.
- Princip modaliteta: učenici uče bolje iz animacija i priče (izgovorenog teksta), nego iz animacije i teksta, jer, kada su i reči i slike date vizuelno, dolazi do interferencije zbog angažovanja istog kanala.
- Princip redundantnosti: učenici uče bolje iz animacije i naracije (izgovorenog teksta), nego iz animacije, naracije i teksta (napisanog sadržaja); već navedeni razlog da dolazi do interferencije kanala zbog delovanja animacija i napisanog teksta, prepoznatljiv je i u ovom slučaju; kada se oblikuje multimedijalni sadržaj neophodno je voditi računa da i višak informacija može da ometa učenje, kao i nedovoljno podrške.
- Princip individualne diferenciranosti: efekti multimedijalnog oblikovanja i podrške sadržajima učenja izraženiji su za učenike sa nižim postignućem i znanjem, nego za učenike viših nivoa postignuća i znanja.



Na primer, u komunikaciji sa učenicima sa disleksijom (uvažavajući posebnosti obrade verbalnih informacija, posebnosti funkcionisanja radne memorije i sl.), potrebno je integrisati verbalne i neverbalne komunikacione znakove u skladu sa principom modalnosti, primenjivati multisenzorne metode i angažovati različite komunikacione kanale u prezentaciji iste poruke da bi je učenici uspešno obradili, eliminisati distraktore itd.

Kako u okviru e-učenja osnažiti memorijske procese, a posebno mogućnosti dugoročne memorije? Osnaživanje memorije se može postići transformisanjem informacija u različite reprezentate. Na primer: ako je neka informacija data kao reč(i), onda bi je trebalo transformisati u sliku, odnosno ako je data kao slika, transformisati je kao reč. Ovo je jedan od načina dvokanalnog osnaživanja pamćenja, s tim što je neophodno poštovati principe multimedijalne percepcije.

Aktuelni Web2.0 sistemi omogućavaju e-učenje zasnovano na interaktivnosti i aktivaciji misaonih procesa u visokom stepenu. Za razliku od ranijih modela kada je e-učenje shvatano kao proces (mogućnost) isporuke materijala za učenje u elektronskom obliku, danas se e-učenje sagledava kao sistem aktivnosti koji osnažuje kognitivno područje učenika. I sve veći naglasak stavlja se na planiranje aktivnosti učenja i izradu scenarija, a ne na oblikovanje materijala za učenje.

Kako iskoristiti kapacitete e-učenja za praćenje napredovanja učenika, proveru i ocenjivanje postignuća? Za proveru znanja bolje je često koristiti kratke testove i na taj način proveravati manje celine znanja, nego zadavati retko obimne duge testove. E-učenje omogućava široku lepezu aktivnosti za praćenje napredovanja (forume, pričaonice, video razmenu, prezentacije, grupne radove i radionice). Praćenje individualnih zadataka može se vršiti i odgovarajućim blagovremenim podsticajima i korektivnim merama, što podstiče motivisanost učenika, a to je posebno važno kod učenika sa disleksijom čija je motivacija često smanjena usled učestalih ponovljenih neuspeha. Ukoliko je programom predviđeno i testiranje iz velikih oblasti gradiva, dobro je tokom ovih posebnih manjih provera često ponavljati i na isti način zadavati pitanja, koja će se pojaviti na završnim testiranjima velikog obima. Mogućnosti učestale samoevaluacije pogodnim elektronskim testovima, posebno adaptivnim elektronskim testovima, osnažuje učenike sa specifičnim smetnjama u učenju, posebno olakšavajući razumevanje verbalno oblikovanih sadržaja i smanjujući pojedine jezičke teškoće disleksičnih učenika. Kod učenika sa poremećajima pisanja potrebno je čitavu proveru znanja uraditi usmeno, poštujući iste principe, a korišćenje kapaciteta e-učenja i računara u nastavi obezbeđuje audio prezentaciju testovskih zadataka.

### Primer unapređenja pedagoške i nastavne komunikacije sa učenicima sa specifičnim smetnjama u učenju u grčkoj

U Grčkoj, pedagošku komunikaciju sa učenicima sa specifičnim smetnjama u učenju realizuju učitelji i nastavnici, pošto nema stručnih timova (stručnih službi) na nivou škola. U pojedinim većim školama rade i specijalni pedagozi. Oni rade sa tzv. inkluzivnim odeljenjima, tj. sa učenicima kod kojih su dijagnostikovane različite teškoće ili poremećaji, pa i disleksija. U tzv. inkluzivnim odeljenjima radi se do 10 časova ne-

deljno, u malim grupama sa troje do petoro dece sa sličnom teškoćom. Potom se radi sa decom kod koje je identifikovan drugi tip teškoće. Sa svom decom u inkluzivnim odeljenjima realizuje se nastava matematike i grčkog jezika, a sve ostalo se realizuje u redovnom razredu radi adekvatne socijalizacije. Redovni učitelji i nastavnici su sad već naučili osnovne principe rada i, posebno u osnovnim školama, trude se da pomognu. U srednjim školama situacija je kompleksnija jer se nastavnici manje trude i mnogo manje znaju o načinima za prevazilaženje ovih specifičnih smetnji u učenju, pre svega zbog nedovoljne edukacije iz ove oblasti tokom bazičnih stručnih studija. U Grčkoj se, inače, već godinama i sistematski vrši obuka nastavnika za unapređivanje pedagoške komunikacije sa učenicima sa SSU, ali ove programe edukacije mnogo više pohađaju predavači iz osnovnih škola (Obradović et al., 2011).

Koje su specifičnosti rada sa učenicima sa disleksijom koji uče na grčkom jeziku?

Pošto se u grčkom jeziku pišu akcenti u svakoj reči, to se i kod redovne populacije uči vizuelnim putem. Učenici sa disleksijom obično pišu bez akcenata, što se u grčkom jeziku smatra pravopisnom greškom. Zbog otežanog procesa učenja akcenata za disleksičnu decu, ovo se mora naučiti prevashodno auditivnim kanalima, uz dodatnu vizuelnu podršku. Da bi se to postiglo, nastavnik u radu sa disleksičnim učenicima u čitanju izrazito produženo naglašava glas na koji se mora staviti akcentat. U pisanoj formi ovo je praćeno podelom reči na slogove i naglašavanjem onog slova ili sloga koji nosi akcentat drugom bojom.

U grčkom jeziku postoje dva slova O, omikron (o) i omega (ω). Da bi se naučilo kad se koje slovo O piše, vežba se različito čitanje (mada u normalnom govoru nisu različita), pa učenik uz sistematsko ponavljanje uspostavlja vezu zvuka i simbola na jedan ili drugi način.

Najveći je problem slovo I koje se može napisati na 6 načina (η, ι, υ, οι, ει, υι) i tu se nastavnici u Grčkoj dovijaju na različite načine, ali obično ovaj element ortografije predstavlja veoma ozbiljnu teškoću za učenike sa disleksijom.

Pošto su još pre dvadesetak godina istraživački nalazi (De Corte, 1994; Salomon, 1990) pokazali da personalni računari mogu odigrati veoma važnu ulogu u organizaciji podrške procesa učenja, oni su, doduše malim koracima, počeli da se koriste u nastavi i u Grčkoj. U grčkim školama nastavnim programima je predviđeno da učenici u srednjoj školi prolaze obuku na personalnim računarima učeći osnovne programe. Osim inkluzivnih odeljenja, koja ponekad koriste PC programe za savlađivanje gradiva (obično matematike), još uvek se može reći da je prilično retka njihova šira primena, iako istraživanja (Ντζιαχρήστος, & Ζαράνης, 2001), pokazuju da su veoma upotrebljivi u nastavi. Poslednjih godina nešto je češća upotreba PC-a u inkluzivnim odeljenjima, gde se računari koriste kao sredstvo za razvoj znanja i unapređenje nivoa intelektualnog razvoja.

Najčešća primena računara kao komunikacionog nastavnog sredstva u nastavnom radu u Grčkoj vezana je za mlađe uzraste. Sa upotrebom računara često se počinje još u predškolskom uzrastu, gde se koriste pedagoške igre za unapređenje nivoa znanja dece (posebno dece sa teškoćama), a sa ciljem savlađivanja osnovnih pojmova (boje, geometrijski oblici, brojevi, slova, saobraćajni znaci, pro-

storna orijentacija itd). Na osnovnoškolskom uzrastu najčešće se koriste pedagoški programi za savlađivanje pisanja, čitanja i računanja, posebno sa decom koja u tome pokazuju teškoće. Iako danas postoji srazmerno veliki broj nastavnika koji se bave izradom pedagoških programa, te postoji i relativno veliki broj ovakvih programa koji su dostupni onlajn, nema propisanih softvera kojima će se nastavno osoblje inkluzivnih odeljenja služiti. Preporuku za korišćenje računara najčešće daju centri za diferencijalnu dijagnozu i savetodavni rad, pri formiranju individualnih obrazovnih planova. Procena korisnosti određenih programa ostavljena je samom nastavniku inkluzivnih odeljenja, s obzirom na to da je moguće koristiti više različitih programa, a prema individualnim potrebama učenika.

U redovnoj nastavi malo se koriste računari u osnovnoj školi, što je uglavnom uzrokovano nedostatkom uređaja (sve škole su opremljene računarima, ali njihov broj je često mali), ali i nesigurnošću nastavnog osoblja, vezano za sopstvene kompetencije, kao i otporom prema novinama (Κουστουράκη et al., 2000; Κυρίδης et al., 2003; Παπαδόπουλος, 2001).

## Zaključci

Jedna od osnova uspešnog rada nastavnika sa učenicima sa specifičnim smetnjama u učenju jeste prilagođena nastavna i pedagoška komunikacija. Pošto su najočiglednije manifestacije SSU u oblasti njihove verbalne komunikacije i transfera značenja između verbalne nevokalne i verbalne vokalne komunikacije, to fokusiranje na sam komunikacioni proces olakšava sagledavanje mogućnosti za nastavni rad sa ovim učenicima. Zbog rasprostranjenosti SSU, posebno disleksije, u populaciji koja pohađa redovnu školu, razvijaju se nove tehnike i postupci rada i komunikacije koji olakšavaju i podržavaju razumevanje napisanih sadržaja, a time olakšavaju i učenikovo savlađivanje nastavnog gradiva. Stalni zahtev za individualizacijom rada sa učenicima još je naglašeniji u nastavnoj komunikaciji sa učenicima sa SSU. Savremena informaciono-komunikaciona tehnologija, posebno multimedijalne mogućnosti i e-učenje kao oblik nastavne komunikacije, značajno doprinose unapređivanju rada sa učenicima sa disleksijom i drugim specifičnim smetnjama u učenju.

## Literatura

- Bender, T. (2003). *Discussion Based Online Teaching to Enhance Student Learning*, Sterling: Virginia: Stylos, 37–153.
- Bjekić, D. (2008). *Psihologija učenja i nastave u e-obrazovanju*, e-book, studijski program DAS TI - master za e-učenje, Čačak: Tehnički fakultet, e-lab, preuzeto 1. IX 2011. g. sa internet stranice <http://e-lab.tfc.kg.ac.rs/>
- Bjekić, D. (2009a). Komunikacioni aspekti e-nastave, u: Danilović, M. (ur). *Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja – zbornik radova*, Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka – Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Bjekić, D. (2009b). *Komunikologija: osnove pedagoškog i poslovnog komuniciranja*, Čačak: Tehnički fakultet.
- De Corte, E. (1994). Toward the integration of computers in powerful learning environments. In S. Vosniadou, E. de Corte, & H. Mandl (Eds.). *Technology-based learning environments: Psychological and educational foundations* (pp. 19–25). Berlin: Springer.
- ETTAD (2007). *Evropski program obuke nastavnog osoblja za efikasniji rad sa osobama sa posebnim potrebama*, preuzeto 12. VIII 2011. g. sa internet stranice <http://www.ettad.eu>
- Gray, R. (1997). Mnemonics in the ESL / EFL classroom, *The Language Teacher*, 21 (4): 18–21.
- Hudson, R. F., High, L., Otaiba, S. A. (2007). Dyslexia and the Brain: What Does Current Research Tell Us? *The Reading Teacher*, 60(6), preuzeto 14. VIII 2011. g. sa internet stranice <http://www.lonline.org/article/14907/>
- Jelfs, A., Nathana, R., Barrett, C. (2004). Scaffolding students: suggestions on how to equip students with the necessary study skills for studying in a blended learning environment, *Journal of Educational Media*, 29(2), 85–96.
- Κουσουράκης, Γ., Παναγιωτακοπούλος, Χ., Κατσιλλης, Γ. (2000). Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των „Νέων Τεχνολογιών“ στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του „άγχους για τους υπολογιστές“, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 122–131.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Ντίνας, Κ. (2003). *Η Πληροφορική Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Krstić, N., Gojković, M. (1994). *Uvod u neuropsihološku dijagnostiku*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. (1989). Constructing more meaningful relationships: Mnemonic instructions for special populations. *Educational Psychology Review*, 1: 88– 111.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Milošević, D., Brković, M., Bjekić, D. (2006). Designing lesson content in adaptive learning environments, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 1(2), preuzeto 1. IX 2011. g. sa internet stranice <http://www.i-jet.org>
- Ντζιαχρήστος, Β., Ζαράνης, Ν. (2001). Η αξιοποίηση της θεωρίας van Hiele στην κατανόηση γεωμετρικών εννοιών της 1. Γυμνασίου με τη βοήθεια εκπαιδευτικού λογισμικού, *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 56, 55–74.
- Obradović, S. (2010). *Osobenosti i stabilnost profila intelektualnih sposobnosti dece sa specifičnim smetnjama u učenju - magistarska teza*, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Obradović, S., Bjekić, D., Zlatić, L. (2011). Special Education in Teacher Pre-service Education, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 62(1), preuzeto 1. IX 2011. g. sa internet stranice <http://jesp.upg-ploiesti.ro/>
- Παπαδόπουλος, Ι. (2001). Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και νέα τεχνολογία. Στάσεις και επιδόσεις δασκάλων σε σχέση με την ηλικία και το φύλλο τους, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 73–85.
- Richards, R. G. (1999). *Memory Foundations for Reading: Visual Mnemonics for Sound / Symbol Relationships*, preuzeto 10. VIII 2011. g. sa internet stranice [http://www.lonline.org/ld\\_indepth/teachers/www.amazon.com](http://www.lonline.org/ld_indepth/teachers/www.amazon.com) ili <http://www.retctrpress.com/>

- Salomon, G. (1993). *Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press.
- Smythe, A. (ed.) (1997). *Provision and Use of Informaton Technology with Dyslexic Students in University in Europe*, EU funded project, preuzeto 15. VIII 2011.g. sa internet strani- ce <http://www.brainhe.com/documents/GarethMasonpart1.pdf>
- Woodfine, B. P., Baptista-Nunes, M., Wright, D. J. (2006). Text-based synchronous e-lear- ning and dyslexia, *Computers and Education*, 50(3), 703–717.

Svetlana Obradović  
Dragana Bjekić  
Lidija Zlatic

## EDUCATIONAL COMMUNICATION WITH STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

*Summary:* Specific learning difficulties (dyslexia, dysgraphia, dyscalculia) are the group of disorders where a person demonstrates extreme difficulties in learning of basic school skills (reading, writing and calculating), although he/she has normal intelligence. Specific learning difficulties (SLD) are associated with alters persons' cognitive functioning. Individual differences are emphasised. Some common specificities of teaching and educational communication between teacher and students are discussed in the paper. Communication means and channels adaptation to students' with SLD cognitive functioning is one of the preferred possibility of communication improving, especially in teaching communication situations supported by the information and communication technology. The main idea of the paper is illustrated by the praxis in Greek educational system.

*Key words:* specific learning difficulties, cognitive functioning, educational communication

## NEVERBALNA KOMUNIKACIJA KAO ASPEKT RAZVOJA SOCIJALNIH VEŠTINA SLEPIH I SLABOVIDIH

*Sažetak:* Svrha ovog rada je da razmotri efekte oštećenja vida na neverbalnu komunikaciju dece i odraslih i ukaže na neke načine prevazilaženja nedostataka. Kontakt očima i drugi neverbalni signali igraju važnu ulogu u ranoj emocionalnoj razmeni. Slepа beba, izuzev vokalizacije, nema rečnik znakova koji bi izazvao automatski odgovor drugih, niti može da 'čita' njihove izraze lica i druge signale. Istraživanja pokazuju da imitacija facijalne ekspresije pokreće mehanizme automnomnih promena i subjektivan doživljaj analogan doživljaju i mentalnom stanju imitirane osobe. Ali, ona je nedostupna slepim i visoko slabovidim osobama. Osobe sa vizuelnim oštećenjem mogu biti potpuno nesvesne poruka koje im drugi ljudi upućuju klimanjem glave, podizanjem glave ili pogleda, piljenjem i drugim neverbalnim znacima. Istovremeno, one kroz takva ponašanja mogu izražavati sebe, a da nisu svesne kako to deluje na druge ljude. Ovi i drugi efekti oštećenja vida na neverbalnu komunikaciju, negativno utiču na socijalnu interakciju. Obuka slepih i slabovidih socijalnim veštinama obavezno uključuje usvajanje konvencionalnih sredstava neverbalne komunikacije – „govora tela“, gestova, izraza lica, otklanjanje blindizama i načine pribavljanja informacija o doživljajima drugih.

*Ključne reči:* oštećenje vida, neverbalna komunikacija, socijalne veštine

### Šta je neverbalna komunikacija?

#### Pojam neverbalne komunikacije

Neverbalna komunikacija je komunikacija bez reči, koja nastaje mnogo pre prve reči i koja prati reči. Mada se time ne iscrpljuje sadržaj ovog pojma, često se naziva „govor tela“ jer za saopštavanje svojih doživljaja i osećanja ili poruka koristi telo (Moris, 1975).

#### Primarna komunikacija beba

Primarna komunikacija između novorođenčeta i osoba iz njegove okoline uspostavlja se odmah po rođenju. Neverbalni znaci igraju važnu ulogu u ranoj emocionalnoj razmeni, naročito u procesu afektivnog vezivanja. Deca se veoma

<sup>21</sup> dragana-s@open.telekom.rs

rano, čak pre trećeg meseca, obraćaju jedno drugome, tj. pokazuju interes za drugu bebu koja ih privlači kao magnet (Bee, 1997, prema Wolffe, 2000). Neverbalni znaci kao što su kontakt očima i osmeh bebe, čak i one koju ne poznaje, podstiču odraslu osobu da joj se obrati ili da učini nešto (Warren, 1994).

Prema Iviću (1978) primarnu komunikaciju između odrasle osobe i deteta odlikuje to da je obostrano motivisana, starija od sporazumevanja govorom, te da počinje kao afektivna komunikacija. Deca su evoluciono prilagođena za primarnu komunikaciju tako što rano postaju sposobna da odraslima upućuju signale, a odrasli tako što su spremni da te signale razumeju i na njih odgovore. Jedan od takvih signala je kontakt očima koji Frajberg (Fraiberg, 1977) opisuje kao „univerzalni kod ljudskog bratstva“ i poredi ga sa prepoznavanjem zemljaka u zemlji gde svi govore nepoznatim jezikom. Kontakt očima između majke i bebe znak je bliskosti i osnova za obezbeđivanje osećanja sigurnosti.

Ivić (1978) navodi da su sredstva afektivne komunikacije: izrazi lica; širenje zenica; mimika; pokreti usana; sistem gestova – pokreti glave, ruku i nogu; proksemički sistem (korišćenje prostora u komunikativne svrhe) – dodirivanje koje uključuje toplotne, mirisne i taktilne informacije, približavanje, udaljavanje, praćenje distance itd.; paralingvistička sredstva saopštavanja – jačina, boja, visina i intonacija glasa, pauze u govorenju itd.; posturalna signalizacija – držanje tela, napetost i opuštenost, naginjanje ili otklanjanje; pogled – fiksiranje pogledom, dužina fiksiranja, pravac pogleda, sučeljavanje ili izbegavanje pogleda, ritam upućivanja pogleda itd. Vidimo da većina ovih sredstava pripada vizuelnom senzornom kanalu.

### Pojava gesta i drugi ekspresivni znaci kod dece

Deca u međusobnoj komunikaciji spontano koriste gest pre nego reči i kasnije uporedo sa rečima. „Gest je svaka radnja kojom se neki vidni znak daje posmatraču. Da bi neki čin postao gest njega moraju da vide drugi ljudi i on mora njima da prenosi neku informaciju“ (Moris, 1975: 24). U ranim igrama male dece gest je važno izražajno sredstvo. Deca drugima upućuju i druge neverbalne signale: kontakt očima, držanje tela, izraz lica, glas itd., koje zovemo ekspresivnim znacima. Važno je da ti znaci budu prepoznatljivi, kao i da deca prepoznaju mentalna stanja drugih.

### Ekspresivni znaci adolescenata i odraslih

Adolescenti i odrasli ljudi takođe otkrivaju svoja osećanja ili šalju drugima poruke kroz kontakt očima, držanje tela, izraz lica, glas, gestove, fizički izgled, fizičku distancu. Ovi neverbalni znaci dobijaju specifično značenje sa prvim udvaranjima i flertovanjima. Tinejdžeri obično žele da nauče da budu sigurni i graciozni u pokretima (Wolffe, 2000b). Važno je naglasiti da neverbalnu komunikaciju ne čine jednosmerno upućeni neverbalni signali, već niz cirkularnih povratnih sprega.

„Glavni deo neverbalnog signalisanja vrši čovekovo lice“ (Moris, 1975: 25). U istraživanju Dimberga i sar. (Dimberg et al, 2000, prema Jablan i Hanak, 2008) pokazalo se da posmatranje facijalne ekspresije druge osobe kod posmatrača pokre-

će mehanizme autonomnih promena i subjektivan doživljaj analogan doživljaju i mentalnom stanju imitirane osobe.

## Socijalni aspekt neverbalne komunikacije

### Socijalno (ne)prihvatljivi neverbalni znaci

„Komunikacija je rezultat ne samo onoga što kažemo već načina na koji to kažemo“ (Frydenberg, 2008: 234). Neki od tih načina su socijalno prihvatljivi, dok drugi nisu. Kriterijumi socijalne prihvatljivosti za neke signale neverbalne komunikacije su univerzalni, a za neke se razlikuju od kulture do kulture.

U našoj kulturi je kontakt očima visoko vrednovan. Pri iniciranju kontakta i pozdravljanju važno je gledati direktno u osobu, što predstavlja znak da ste prisutni i da vam je prijatno u njenom društvu. U toku razgovora kontakt očima pomaže održavanju interakcije. Pogled onoga ko sluša u onoga ko govori prenosi zainteresovanost i njegovu reakciju.

Položaj tela takođe služi održavanju komunikacije. Odrasla osoba pokazuje poštovanje prema detetu tako što čučne kada se s njim upoznaje. Bilo da stoje ili sede, tela i naročito lica sagovornika treba da su okrenuta jedan prema drugome. Blago naginjanje prema sagovorniku znak je zainteresovanosti. Veća prisnost se postiže prihvatanjem istog položaja tela.

Svako od učesnika u komunikaciji trebalo bi da se oseća prijatno. Jedan od uslova za ovo je nepovredivost „privatnog prostora“. Koja će se fizička distanca, odnosno razdaljina između dva ili više čoveka koji komuniciraju, smatrati adekvatnom zavisi od kulturnih standarda, ali i od situacije. Distanca je veća u profesionalnim nego u prijateljskim ili porodičnim odnosima.

Ton, ljubaznost u glasu, intonacija mogu potpuno promeniti značenje izgovorenog i utisak koji onaj ko govori ostavlja na slušaoca. Glas takođe može odavati osećanja ili loše raspoloženje ako je tih i spor i sl.

Utisak se često formira na osnovu fizičkog izgleda – odeće, frizure, urednosti. Na osnovu ovih informacija može se donositi sud o socijalnom statusu, ličnosti, ali i sposobnostima neke osobe. Poslodavac može doneti sud o kvalitetima kandidata na osnovu njihovog izgleda, iako je možda onaj šljampavo obučen bolji (Frydenberg, 2008). Pol, godine, aktuelna moda i drugi faktori određuju šta je socijalno prihvatljivo.

„Promene izraza lica dece koja su rođena slepa i gluva otkrivaju da se te radnje vrše nezavisno od podražavanja i učenja, te zato moraju biti urođene“ (Eible & Besfeldt, prema Moris, 1975: 12). Ali, nije uvek socijalno prihvatljivo pokazivati emocije i nekad je prigodna 'poker faca' odnosno 'izraz Engleza' (Frydenberg, 2008: 234). Osim toga, izrazi lica treba da su primereni situaciji. Na primer, osmeh pri pozdravljanju pokazuje osobi da ste srećni što je vidite, spušten pogled ili mrštenje ukazuju na vašu tugu ili želju da razgovarate o onome što vas muči.



## Neverbalna komunikacija i socijalne veštine

Za adekvatnu socijalnu interakciju bitna je sposobnost prepoznavanja osećanja drugih na osnovu njihove facijalne ekspresije i drugih signala. Frajdenbergova (Frydenberg, 2008) primećuje da deca kojoj nedostaju socijalne veštine mogu imati teškoće da razlikuju različite izraze lica i usled toga ne prepoznaju osećanja drugih, te ne mogu da tome prilagode svoje ponašanje. Navodi primer dečaka koji ne primećuje da njegova majka savladava ljutnju i nastavlja da baca loptu po kući jer ne ume da 'čita' njene izraze lica. Ova autorka smatra da je razvoj socijalnih veština uslovljen efikasnom praksom komunikacije u okviru i izvan porodice i da u osnovne socijalne veštine spadaju i verbalna i neverbalna komunikacija.

Argajl (Argyle, 1999) postulira da osobe koje su socijalno nekompetentne imaju teškoće u neverbalnoj komunikaciji. Navodi primer da one ne mogu imati kontakt očima pri pozdravljanju sa ljudima. Fičten i saradnici (Fichten et al., 1992) pišu da su odgovarajuća facijalna ekspresija, položaj tela, držanje tela, pokreti, gestovi ruku, paralingvistički znaci i kompleksna neverbalna ponašanja komponente socijalnih veština. Volf (Wolffe, 2000; 2000a; 2000b) takođe shvata neverbalnu komunikaciju kao jedan od aspekata razvoja socijalnih veština.

## Neverbalna komunikacija slepih i slabovidih

### Primarna komunikacija slepih i slabovidih beba

Oštećenje vida ima i direktne i indirektne efekte na afektivnu komunikaciju majka–beba. Za uspostavljanje i održavanje interakcije nisu dovoljni spontani odgovori roditelja. Često reakcije na nespecifičnu inicijativu slepe bebe izostaju. Sa druge strane, beba mora da prepozna odgovore roditelja. Jasno je da auditivni i taktilni stimuli ne predstavljaju problem, ali ako odgovori roditelja mogu biti opaženi samo vizuelno, to stvara mogućnost za nedelotvornu interakciju (Warren, 1994).

Frajbergova (Fraiberg, 1977) nalazi da je slepoća komunikaciona barijera između majke i bebe i stvara teškoće i jednoj i drugoj. Za slepu bebu postoji problem u konstituisanju majke kao objekta, za majku da odgovori na nespecifične znake slepe bebe. Ova autorka objašnjava da slepa beba ima uži repertoar ponašanja koji može inicirati socijalnu razmenu, tj. osim vokalnog izraza nezadovoljstva gotovo nema rečnik znakova koji bi izazvali automatski odgovor majke. Analizira zašto čak i profesionalci, članovi njenog tima, ređe govore slepim bebama. Kao glavni razlog vidi izostajanje uobičajenih neverbalnih signala. Nedostatak kontakta očima i odgovarajućeg izraza lica odrasli tumače kao nezainteresovanost ili nedostatak afekata, a izostanak smešenja na ljudski lik kao izraz neprijateljskog raspoloženja. Što se tiče vokalizacije slepe bebe, ona je siromašnija i retko inicira dijalog jer nema stimulusa (ne vidi majku).

Rodžers i Pučalski (Rogers & Puchalski, 1986) nalaze da, mada se one smeše kada čuju poznat zvuk i igraju se uobičajenih igara, osmeh slepih beba je češće

nestalan nego osmeh beba koje vide. Međutim, roditelji ove dece lakše izazivaju njihove osmehe, što sugeriše postojanje selektivne socijalne diskriminacije, ali je generalno teže održati socijalnu interakciju sa slepim bebama. Ni u slučaju osmeha ni u slučaju izraza lica nema odgovarajućeg potkrepljenja, pa se ove reakcije gase. Troster i Brambring (1992) kod slepih beba nalaze neznatnu emocionalnu ekspresiju, često izraženu praznim licem. To je razlog što mogu odavati utisak nesenzitivnog deteta u interakciji roditelj–dete (How, 2006).

Svoje afekte i potrebe, počev od drugog meseca, slepa beba izražava pokretima ruku: „Ja želim“; „Neću“; „Uzmi me“ (Fraiberg, 1977). Nепрепознавање ових сигнала i emocionalna kriza kroz koju prolazi ometaju responzivnost majke. Pre nego što shvate da je njihova beba slepa roditelji mogu biti uznemireni ili odbojni zbog nedostatka kontakta očima, recipročnog osmeha ili pokreta glave koji prate njihovo kretanje po sobi (How, 2006). Nesnalaženje majke u uspostavljanju komunikacije sa svojom slepom bebom i nepreпознавање njenog motornog načina izražavanja afekata, može da dovede u rizik emocionalni i socijalni razvoj bebe.

Sa druge strane slepa beba ne može da 'čita' izraz lica i druge znake. Posledica je da su slepe bebe zavisne od odraslih da im tumače situaciju (Recchia, 1993, prema Lappin, 2006). „Trenutni kvaliteti inputa koje pruža vid nisu dostupni slepoj bebi. Posledica toga je da slepoća prekida tok intersubjektivnosti i prepreka je njenim ključnim karakteristikama – sinhronosti, kontingenciji i reciprocitetu“ (Roch-Levecq, 2006: 507). Ne radi se samo o nemogućnosti vizualizacije, ni samo o afektivnom lišavanju već i o siromaštvu praktično-situacione komunikacije koja je kolevka značenja (Dimčović, 1990).

Već površni pogled na listu sredstava kojima se služi afektivna komunikacija, citiranu prema Iviću (1978), dovoljan je da shvatimo da i slabovide bebe imaju teškoće u ovoj oblasti. Ne samo zbog smanjene oštine vida i drugih vizuelnih funkcija već i zbog smanjene motivacije da ih vizuelno prate, njima mogu da izmaknu vizuelni signali u komunikaciji sa majkom. Mogu da ne препознају израз njenog lica i usled toga neprimereno reaguju. Nekim bebama je teško ili nemoguće da fiksiraju pogled, što može da zbuni majku i prekine lanac interakcija onda kada je važno da se nastavi. „Da rezimiramo, ako ometenost dece utiče na komunikaciju, nastaje problem kako interpretirati njihove potrebe i ponašanje i stres roditelja se uvećava (čime se umanjuje njihova emocionalna raspoloživost), te možemo očekivati manje responzivnu brigu“ (How, 2006: 99).

### Ekspresivnost i mentalizacija dece sa oštećenjem vida

Slepoj i velikom broju slabovide dece nedostaje kontakt očima kao vitalni znak neverbalne komunikacije. Slepa deca često izgledaju depresivno usled nedostatka facijalne ekspresije. Uz to, Volfe (Wolffe, 2000a) primećuje da se deca sa oštećenjem vida često smeju kada su uplašena ili ljuta. Utvrđeno je da učenici sa oštećenjem vida koriste gestove bez ikakve komunikacione funkcije mnogo duže nego njihovi videći vršnjaci i da adekvatna upotreba gestova negativno korelira sa težinom oštećenja vida (Frame, 2000, prema Papadopoulos et al., 2011). Dok

se kod većine dece neverbalni znaci javljaju spontano, deca sa vizuelnim oštećenjem treba da nauče gestove, izraze lica, držanje tela (Wolffe, 2000). Dakle, slepa i slabovida deca nemaju socijalno adekvatnu neverbalnu ekspresiju. Povrh toga, neverbalna ponašanja kao što su klaćenje, klanjanje, pritiskanje očnih jabučica, trljanje i udaranje šakama i dr., koja su česta kod dece s oštećenjem vida i nazivaju se blindizmi ili manirizmi, mogu ometati socijalne relacije vizuelno oštećene dece. Deca upražnjavaju ova repetitivna ponašanja kada su umorna, kada im je dosadno ili kada su uplašena (Wolffe, 2000).

Tačno i pouzdano mapiranje kroz namernu kontrolu facijalne ekspresije može za slepu decu biti problematičnije, jer ona ne vide ekspresivne znake drugih ljudi (Fogel, 1997, prema Roch-Levecq, 2006). Istraživanje o izražavanju emocija kod kongenitalno slepe dece (Galati et al., 2001; 2003, prema Roch-Levecq, 2006), pokazalo je da nema razlike između ove i dece koja vide u spontanom izražavanju emocija, ali u namernom izražavanju emocija postoje značajne razlike između te dve grupe dece. Roč-Levik (Roch-Levecq, 2006) piše da je mehanizam koji su opisali Gergeli i Votson (Gergeli & Watson, 1996, prema Roch-Levecq, 2006) krucijalan za self reprezentacije, te da odsustvo kontakta očima kod slepe dece otvara pitanje njihove sposobnosti da licem izraze svoje emocije. Suština ovog mehanizma je u tome da je kod dece koja vide, lanac povratnih sprega uzajamnog prepoznavanja u ranom razvoju posredovan kontaktom očima.

U četvrtoj godini slepo dete ima širok repertoar socijalnih i kognitivnih sposobnosti, jezik, i sposobnost predstavljanja koji mu omogućavaju da razume osnovne emocije koje drugi pokazuju; kontrola izraza lica drugih za njih je i dalje problematična (Fogel, 1997, prema Roch-Levecq, 2006). Jedan eksperiment je pokazao da slepa deca starijeg školskog uzrasta sasvim uspešno taktilnim putem procenjuju pojmove ponos, strah i tuga (Šekspir, 1979). Ove na prvi pogled nesaglasne podatke razjašnjava komparativno istraživanje grupa slepe i dece koja vide, uzrasta 4 do 12 godina koje je obavila Roč-Levikova (Roch-Levecq, 2006). Ona nije našla značajne razlike u identifikovanju 4 osnovne emocije (strah, sreća, tuga, ljutnja) na osnovu kratkih vinjeta, ali je odraslima bilo teže da prepoznaju osećanja slepe dece.

Dakle, slepa deca su isto kao i ona koja vide, sposobna da razumeju uzročno-posledične veze koje leže u osnovi izazivanja osnovnih emocija, ali njihova ekspresija ne omogućava drugima da prepoznaju njihove osnovne emocije. Autorka objašnjava razloge na sledeći način: „Pristup slepe dece vezama između izražavanja emocija i konteksta koji utiče na to izražavanje ima ograničenja. Jedini dostupan fizički okvir za njih je sopstveno telo. Ona ne mogu, kao deca koja vide, da uče odnose između emocija ljudi i događaja koji im prethode direktno kroz vizuelno opažanje facijalne ekspresije ljudi. Njihovo doživljavanje emocija kao interpersonalnog fenomena verovatno je ograničeno zbog restrikcija u kretanju, orijentaciji, prisutnosti i socijalnoj interakciji usled slepoće.“ (Roch-Levecq, 2006: 519)

## Neverbalna komunikacija slepih i slabovidih tinejdžera i odraslih

Odrasla slepa osoba koja ima pravilno držanje tela, skladne pokrete, adekvatnu facijalnu i telesnu ekspresiju, obučena je u skladu sa aktuelnim modnim trendom i ima urednu i lepu frizuru izaziva više poštovanja, pa čak i divljenje. Ovo je češće kod onih koji su u kasnijim godinama izgubili vid pod uslovom da su uspešno prebrodili emocionalnu krizu i prilagodili se na gubitak vida. Njihov zadatak je da zadrže ekspresivne znake koje su usvojili vizuelnom imitacijom i da vode računa o utisku koji ostavljaju na ljude iz svog okruženja. Međutim, njima je, isto kao onima koji su izgubili vid u ranom detinjstvu ili su sleporođeni, nedostupna vizuelna imitacija koja omogućava prepoznavanje mentalnih stanja drugih i odgovarajuće reakcije.

Osobama sa oštećenjem vida je teško ili nemoguće da uspostave i održe kontakt očima. Okolina to, češće nesvesno nego svesno, može tumačiti kao nedostatak socijalne kompetentnosti. Ako nema vizuelne imitacije, odnosno posmatranja facijalne ekspresije drugih, nema odgovarajućih autonomnih promena i doživljava analognih mentalnom stanju imitirane osobe. Da bi mogli da učestvuju u lancu povratnih reakcija, slepi se moraju osloniti na informacije koje dobijaju iz drugih čula i od bliskih osoba. U kasnijem periodu, slepa osoba se trudi da interpretira razne modulacije glasa kao indikacije verbalno skrivenih reakcija (Popović, 1991). Istančan sluh omogućava nekim slepim osobama prepoznavanje mentalnih stanja drugih na osnovu daha, pokreta i dr.

Visoko slabovide osobe imaju problema u tumačenju neverbalnih signala koje im drugi upućuju zbog smanjene oštine vida, nedovoljno efikasne upotrebe rezidualnog vida, lošije vizuo-motorne koordinacije, fluktuirajuće pažnje itd. Isti ovi činioci mogu ometati adekvatnost i uvremenjenost njihovih odgovora u neverbalnoj razmeni sa drugima.

Ova ograničenja dovode do nesporazuma u socijalnoj interakciji osoba sa oštećenjem vida sa ljudima koji vide. Teškoće u interpretaciji vizuelnih znakova koji imaju značenje postojanja ili nedostatka interesa za potencijalnog partnera u romantičnoj vezi, mogu predisponirati osobe sa vizuelnim oštećenjem da na neadekvatan način odgovaraju ili odbijaju inicijativu osobe koja vidi (Fichten et al., 1991a). Osobe koje vide mogu pogrešno interpretirati namere osoba sa vizuelnim oštećenjem ako one ne ispoljavaju očekivane vizuelne stimuluse (Fichten et al., 1991).

Volfe (Wolffe, 2000a) ističe da se srednjoškolci sa oštećenjem vida suočavaju sa specifičnim izazovima u korišćenju gestova, facijalne ekspresije i „govora tela“ što je potencirano time da adolescentna socijalna kultura počiva na neverbalnoj socijalnoj razmeni. Tinejdžeri bez vizuelnog iskustva mogu biti ukrućeni ili nezgrapni onda kada je važno da budu opušteni i prirodni. Osim toga, mnogi slepi adolescenti u situacijama koje kod njih izazivaju anksioznost ispoljavaju blindizme.

„Najteži aspekt razvijanja socijalnih veština kod tinejdžera oštećenog vida je možda otkrivanje neverbalne komunikacije, uključujući govor tela i facijalnu ekspresiju. Veliki deo informacija u socijalnoj interakciji dobija se kroz vizuelne

znake. Tinejdžeri sa vizuelnim oštećenjem mogu biti potpuno nesvesni poruka koje im drugi ljudi upućuju klimanjem glave, podizanjem glave ili pogleda, namigivanjem, piljenjem i drugim neverbalnim znacima. Istovremeno ovi tinejdžeri kroz takva ponašanja mogu izražavati sebe, a ne biti svesni efekta koji ostavljaju na druge ljude". (Wolffe, 2000b: 18)

## Kako poboljšati neverbalnu komunikaciju slepih i slabovidih?

### Načini unapređivanja afektivne komunikacije

Roditelji slepih beba treba da shvate da njihova beba ne može gledati u njih, da se neće osmehivati poznatim licima i da to ne znači da je nezainterosovana. Kada je dete slepo ili slabovido porodica mora da otkrije alternativne načine povezivanja (Wolffe, 2000). Roditelji moraju naučiti da bebine afekte 'čitaju' s njenih ruku i da na njih odgovaraju. Posledice neresponzivnosti majke na signale slepe bebe moguće je izbeći u socijalno interaktivnoj okolini (Warren, 1994). Frajbergova (Fraiberg, 1974, prema Roch-Levecq, 2006) je podučavala roditelje slepe dece kako da usmere pažnju na pokrete ruku svoje slepe bebe i kako da organizuju okruženje da bi podstakli interakciju. Odgovarajuća povratna informacija je dovela do toga da slepo dete počne da razvija socijalni osmeh.

Slepoj bebi je neophodno daleko više fizičkih kontakata sa majkom. Lapin (Lappin, 2006) iznosi da terapijska tehnika masaže kroz fizički kontakt olakšava uspostavljanje dijade. Dodir pomaže rani razvoj na više raznih načina – masaža pomaže da se beba relaksira i takođe pomaže njenom rastu i komunikaciji, glas i dodir tokom masaže prenose bebi poruke ljubavi i snabdevaju je multisenzornim iskustvom (Wolffe, 2000).

### Neki elementi podučavanja slepih i slabovidih socijalnim veštinama

U programima obuke slepih i slabovidih socijalnim veštinama, na svim uzrastima, važno mesto zauzimaju veštine neverbalne komunikacije: gledanje u sagovornika (pravac pogleda i kontakt očima), zadržavanje opuštenog i pravilnog držanja tela, pokazivanje inicijative, držanje koraka sa obrtima u socijalnim interakcijama, komplementarnost sa drugima u igri i aktivnostima, izražavanje emocija odgovarajućim izrazom lica, interpretiranje neverbalnih znakova, odgovarajući izgled (nošenje primerene odeće i doteranost), otklanjanje blindizama itd.

Ako je nemoguće posmatrati „govor tela“ drugih, uče se druge strategije za dobijanje informacija (usredsređivanje na reči, ton glasa, druge zvuke kao što su uzdisanje, dahtanje, šmrcanje, puckanje prstima, šuštanje papirom).

Volfe (Wolffe, 2000a) naglašava da podučavanje dece oštećenog vida socijalnim veštinama zahteva doslednost članova porodice i nastavnika da bi se obezbedili pozitivni ishodi; sugeriše roditeljima i vaspitačima da tragaju za prilikama u kojima će predškolsku decu sa oštećenjem vida podučavati adekvatnoj ekspresiji i objašnjavati

im koje poruke prenosi njihovo ponašanje i koliko je adekvatno, kao i da decu odvrate od blindizama tako što će onoj koja su umorna dati pauzu i priliku za relaksaciju uz korišćenje odgovarajućih igračaka, onoj kojoj je dosadno ponuditi interesantne aktivnosti, onoj koja su uplašena pružiti objašnjenja ili putovanje u mašti.

Za svako dete ili adolescenta sa oštećenjem vida, pravi se plan fizičkog i verbalnog modelovanja (Wolffe, 2000; 2000a; 2000b). U samom treningu najvažnije su povratne informacije od vršnjaka. Instruktor ima ulogu facilitatora. Vežbe odigravanja, tj. *role-play* scenarija odnose se na realne životne situacije. Trening se može sprovoditi u razredu i u prirodnom kontekstu kao što je igralište ili kafić. Podučavanje se odvija u sitnim koracima da bi se obezbedio uspeh.

Primeri aktivnosti koje se koriste za poboljšanje neverbalne komunikacije u pomenutom treningu socijalnih veština slepih i slabovidih su:

- tražiti od učenika oštećenog vida da ispriča neku šalu ili zagonetku vršnjacima i podsticati drugu decu da se glasno smeju, da bi i učenik sa oštećenjem vida koristio smeh i druge izraze lica i tela kojima pokazuje da uživa;
- podučavati učenike oštećenog vida igrama pretvaranja sa vršnjacima i pružati im verbalne informacije o „govoru tela“ drugih učenika;
- odigravati razne situacije u kojima se ispoljavaju doživljaji i emocije kao što su ljutnja, bol, strah ili frustracija bez upotrebe govora;
- koristiti učešće učenika u dramskim aktivnostima u kojim on ili ona mora koristiti pantomimu da bi opisali neku aktivnost, situaciju ili doživljaj, pri čemu učenici sa oštećenjem vida mogu učestvovati u paru sa školskim drugom da bi ostvarili zadato.

## Zaključak

Uticaj oštećenja vida na proces neverbalne komunikacije je nesporan. Najveća ograničenja u ovom domenu trpe kongenitalno slepi, što pokazuju i nalazi nekih empirijskih istraživanja. Slepoca je i u ovoj oblasti poslužila kao „prirodni eksperiment“. Naime, na osnovu toga što se kod slepe novorođenčadi spontano javljaju izrazi lica koji prate njihove afekte, zaključeno je da su ovi ekspresivni znaci urođeni. Međutim, ekspresivnost slepih i slabovidih često je socijalno neadekvatna.

Objašnjenja uočenih ograničenja u ekspresivnosti samih slepih i slabovidih i u njihovom (ne)prepoznavanju i / ili pogrešnom tumačenju neverbalnih signala sagovornika su raznovrsna. Pominju se nedostatak ili umanjena vizualizacija, neresponzivnost značajnih osoba iz okruženja, oskudna praktično-situaciona komunikacija, krucijalna uloga kontakta očima u lancu povratnih sprega uzajamnog prepoznavanja itd. Možemo zaključiti da se kao zajednički imenitelj ovih objašnjenja pojavljuje teza da oštećenje vida prekida niz cirkularnih povratnih sprega, ili, rečnikom teorije uma, prekida tok intersubjektivnosti. Mehanizmi tog ometanja su još na hipotetskom nivou.

## Literatura

- Argyle, M. (1999). The development of social skills; in Frydenberg, E. (ed.): *Learning to cope: Developing as a person in complex societies* (81–106). Oxford: Oxford University Press.
- Dimčović, N. (1990). *Kognitivni razvoj dece oštećenog vida u svetlu Pijažeeve razvojne psihologije*, doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Fichten, C. S., Judd, D., Tagalakis, V., Amsel, R., Robillard, K. (1991). Verbal and nonverbal communication cues used by people with and without visual impairments in daily conversations and dating, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(9), 371–378.
- Fichten, C. S., Judd, D., Goodrick, G., Amsel, R., Wicks McKenzie, S. (1991a). Reactions toward dating peers with visual impairments. *Rehabilitation psychology*, 36(3), 163–178.
- Fichten, C. S., Tagalakis, V., Judd, D., Wright, J., Amsel, R. (1992). Verbal and nonverbal communication cues in daily conversations and dating, *The Journal of Social Psychology*, 132(6), 751–769.
- Fraiberg, S. (1977). *Insights from the Blind*. New York: Basic books.
- Frydenberg, E. (2008): *Adolescent coping: Advances in theory, research, and practice*. London: Routledge.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment, *Child and family social work*, 11, 95–106.
- Ivić, I. (1978). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Jablan, B., Hanak, N. (2008). Razvoj teorije uma kod dece sa oštećenjem vida; u Glumbić, N. (prir.) *Teorija uma dece sa posebnim potrebama* (96–110). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD.
- Lappin, G. (2006). Infant massage: facilitating positive change in dyadic interactions. ICE-VI world conference, Kuala Lumpur, 07. *Early childhood intervention*, nac. 033.
- Moris, D. (1975). *Otkrivanje čoveka*. Beograd: Izdavačko preduzeće Jugoslavija.
- Papadopoulos, K., Metsiou, K., Agaliotis I. (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research of developmental disabilities*, 32, 1086–1096.
- Popović, D. (1991). Razvoj, psihološke karakteristike i procena slepe dece; u Hrnjica, S. (prir.): *Ometeno dete* (199–234). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Roch-Levecq, A. C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind, *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 507–528.
- Rogers, S. J., Puchalski, C. B. (1986). Social smiles of visually impaired infants, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 80, 863–865.
- Šekspir, R. (1979). *Psihologija ometenih u razvoju*. Beograd: Nolit.
- Tröster, H., Brambring, M. (1992): Early social-emotional development in blind infants. *Child: Care, Health and Development*, 18, 207–227.
- Warren, D. (1994). *Blindness and children – an individual differences approach*. Kembridge: University Press.
- Wolffe, K. (2000). *Focused on: Teaching social skills to visually impaired preschoolers*. New York: American Foundation for the Blind.
- Wolffe K. (2000a). *Focused on: Teaching social skills to visually impaired elementary students*. New York: American Foundation for the Blind.
- Wolffe, K. (2000b). *Focused on: Social Skills for Teens and Young Adults with Visual Impairments*. New York: American Foundation for the Blind.

Dragana V. Stanimirović  
Luka R. Mijatović

## NONVERBAL COMMUNICATION AS AN ASPECT OF SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT OF VISUALLY IMPAIRED

*Summary:* The purpose of this paper is to examine the effects of visual impairment in nonverbal communication of children and adults, and point out some ways to overcome disadvantages. Eye contact and other nonverbal signals play an important role in early emotional exchange. There is no glossary of signs for blind babies, except for vocalizations, that would cause an automatic response of others, nor it can 'read' others' facial expressions and other signals. Researches point out that imitation of facial expressions run autonomous mechanisms of change and subjective experience analogous to the experience and mental state of the imitated person. But it is not available for blind and severely visually impaired persons. Persons with visual impairments may be completely unaware of messages sent to them by nodding, raising the head or eyes, staring and other non-verbal signs. At the same time through such behavior they can express themselves without being aware of how it affects other people. These and other effects of visual impairment in nonverbal communication negatively affect social interaction. Social skills trainings of visually impaired necessarily involve the adoption of conventional means of nonverbal communication - 'body language', gestures, facial expressions, and ways of eliminating blindisms and ways to obtain information of the experiences of others.

*Key words:* visual impairment, non-verbal communication, social skills



## OBRASCI AFEKTIVNE VEZANOSTI ZA RODITELJE I PRIJATELJE KOD MLADIH OŠTEĆENOG VIDA

*Sažetak:* Prema Bolbiju, afektivna vezanost predstavlja specifičan, neravnopravan odnos koji se u najranijem detinjstvu uspostavlja između majke i deteta i traje kroz ceo život. Savremena shvatanja afektivne vezanosti su fleksibilnija, a ovaj termin se danas koristi i za druge bliske emocionalne odnose. Afektivni obrasci se više ne posmatraju kao rigidne strukture, već se uočavaju promene koje nastaju zahvaljujući tzv. zaštitnim činiocima. Cilj istraživanja bio je da se utvrde eventualne razlike između ispitanika oštećenog vida i ispitanika tipičnog razvoja u pogledu zastupljenosti obrazaca afektivne vezanosti. Primenjen je Inventar iskustava u bliskim vezama koji sadrži paralelne verzije za majku, oca i prijatelje i putem koga je moguće utvrditi dominantan obrazac vezanosti ispitanika. Preliminarni rezultati istraživanja dobijeni na uzorku od 29 mladih oštećenog vida i 54 ispitanika tipičnog razvoja ne pokazuju postojanje razlika u pogledu zastupljenosti obrazaca afektivne vezanosti između dveju grupa ispitanika. Siguran obrazac vezivanja za majku, oca i prijatelje dominantan je u obema grupama. Unutar grupe ispitanika oštećenog vida takođe nisu nađene razlike – slepi i slabovidni ispoljavaju slične obrasce afektivne vezanosti. Rezultati su u skladu sa novijim shvatanjima da su afektivni obrasci podložni reorganizovanju pod uticajem zaštitnih faktora i putem građenja rezilijentnosti.

*Ključne reči:* afektivno vezivanje, oštećenje vida, komunikaciona barijera

### Razvoj teorije afektivnog vezivanja

Počeci teorije afektivnog vezivanja vezuju se za engleskog psihijatra i psihoanalitičara Džona Bolbija (John Bowlby), koji je sedamdesetih godina XX veka uočio postojanje primarne potrebe deteta za posebnom vrstom vezivanja za odrasle iz njegovog najužeg okruženja. Ovu potrebu nazvao je „attachment“, i smatrao je da je u njenoj osnovi težnja za osećanjem sigurnosti i zaštite. U početku, afektivno vezivanje shvaćeno je kao specifičan, neravnopravan odnos koji se u najranijem detinjstvu uspostavlja između osobe koja neguje dete i samog deteta i traje kroz ceo

<sup>22</sup> dragana-s@open.telekom.rs

život (Bowlby, 1978 prema Stefanović-Stanojević, 2005). Bowlby je ovu vrstu ranog iskustva smatrao kamenom temeljcem kvaliteta svih oblika odnosa u kasnijem životu. Jednom uspostavljena afektivna veza deteta sa figurom vezivanja („attachment figure“) nastoji da modeluje sva iskustva i vezivanja kasnije. Poslednjih decenija u centru pažnje bila je upravo provera dugotrajnosti efekata jednom uspostavljene afektivne veze. Teorija je, s vremenom, pretrpela određene izmene. Danas se termin „attachment“ koristi i za druge odnose bliskosti između odraslih osoba, uključujući prijateljske i partnerske. U početku je najčešće ispitivano afektivno vezivanje za figuru objekta, posebno u ranom detinjstvu. Osamdesetih godina prošlog veka fokus se polako pomerao na adolescente i odrasle. S vremenom se menjao i kvalitet značenja pojma „afektivno vezivanje“. Prvobitno je referisao na osećanja sigurnosti i zaštite kod beba, imajući u vidu prvenstveno fizičku blizinu majke i bebe, dok se kod odraslih shvata kao kontinuirana psihosocijalna povezanost koja uključuje osećanja privrženosti, poverenja i izvore podrške (Polovina, 2005a).

Snažan uticaj koji je teorija afektivnog vezivanja imala doveo je do drugačijeg pogleda na psihoanalitičke i postavke teorije socijalnog učenja o primarnim afektivnim vezama majka–dete. Afektivno vezivanje nije rezultat asocijativne veze sa hranjenjem (Ainsworth, 1967; Harlow, 1962; Schaffer & Emerson, 1964, prema Cassidy, 2008). Savremena psihoanaliza sve više se bavi teorijom mentalizacije (konceptima mentalizacije, intersubjektivnosti i intencionalnosti) koja se razvila u okviru teorije afektivnog vezivanja (Dimitrijević, 2007). Shodno tome, vezivanje nije cilj po sebi; ono postoji da bi stvorilo sistem za formiranje reprezentacija (Fonagy i sar., 2002 prema Dimitrijević, 2007). U Valonovoj teoriji socijalizacije ističe se stanovište da afektivno zajedništvo prethodi uspostavljanju misaonih veza (Valon, 1990).

Najistaknutijom odlikom afektivnog vezivanja kod odraslih smatraju se tzv. radni modeli (ili unutrašnji radni modeli) koji predstavljaju kognitivne reprezentacije očekivanja od sebe, drugih i okoline, formirane na osnovu iskustva sa ranom figurom afektivnog vezivanja. Ovako shvaćeni modeli sadrže kako očekivanja u pogledu sigurnosti i responzivnosti značajnog drugog, tako i predispozicije za određene afektivne odgovore i ponašanja koja su upućena drugoj osobi. Smatra se da sheme koje su sastavni deo reprezentativnih modela s vremenom postaju unutrašnje psihološke strukture, koje funkcionišu van domena volje i svesti (Polovina, 2005a).

Shodno savremenim shvatanjima teorije afektivnog vezivanja, Perić-Todorović (2007) zapaža da dete može imati različita afektivna vezivanja sa različitim osobama, dok Kolins i Rid (Collins & Reed, 1994, prema Perić-Todorović, 2007) sugerišu da se s vremenom može razviti hijerarhija unutrašnjih radnih modela. Istraživanja na odraslim osobama potvrđuju pretpostavku da unutrašnji radni modeli formirani u ranom detinjstvu utiču na kasnije odnose, ali i da nisu fiksirani i nepromenljivi (Perić-Todorović, 2007). Novija istraživanja, usmerena na tzv. zaštitne faktore i rezilijentnost, ukazuju na mogućnost reorganizacije obrazaca afektivne vezanosti putem novih odnosa koji se uspostavljaju tokom života, što budi više optimizma u pogledu intervencija (Rutter, 1990, prema Išpanović-Radojković, 2007). Autori Rif i Singer (2005) navode četiri široke kategorije zaštitnih

faktora koji podstiču rezilijentnost: 1) sociodemografske varijable (npr. prihod ili obrazovanje) koje utiču na dostupnost izvora podrške, 2) psihološki izvori (faktori ličnosti, interpretativni mehanizmi, stilovi prevladavanja) koji određuju način reagovanja pojedinca na životne izazove i krize, 3) društveni izvori (socijalna podrška, njen obim i mogućnost korišćenja) koji obezbeđuju emocionalnu, informacionu i konkretnu pomoć drugih i 4) biološki izvori, koji utiču na fiziološke i imunološke odgovore na stres. Najveći značaj u građenju rezilijentnosti pripisan je različitim psihološkim izvorima.

### Obrasci afektivne vezanosti

Bartolomju (Bartholomew, 1993), na osnovu Bolbijevih pretpostavki da postoje dva osnovna unutrašnja radna modela – model sebe i model drugog, u čijim osnovama su dimenzije izbegavanja (odbacivanja) i anksioznosti, i koji mogu biti pozitivni ili negativni, definiše 4 obrasca afektivnog vezivanja: sigurni, preokupirani, izbegavajući i bojažljivi.

Sigurni obrazac afektivnog vezivanja uključuje pozitivne evaluacije i sebe i drugog, što omogućava građenje kvalitetnih i autentičnih obrazaca sa drugima. Osobe sa ovakvim obrascem vezanosti imaju kapacitete za empatiju i adekvatnu afektivnu regulaciju, ispoljavaju autonomiju i sposobni su da integrišu pozitivna i negativna iskustva i da podnesu razdvajanje (Polovina, 2005a).

Preokupirani obrazac afektivne vezanosti karakteriše pozitivan model drugih i negativan model sebe, što se ispoljava visokom anksioznošću uz nisko izbegavanje. Ovakav obrazac praćen je teškoćama u afektivnoj regulaciji i preteranom zavisnošću od drugog, budući da osobe sa preokupiranim obrascem polaze sa pozicije sopstvene manje vrednosti (Stefanović-Stanojević, 2006).

Izbegavajući obrazac afektivne vezanosti odlikuje se negativnim unutrašnjim radnim modelom drugih i pozitivnim modelom sebe. Tačnije, osobe sa ovakvim obrascem ispoljavaju nisku anksioznost uz ponašanja izbegavanja, umanjuju značaj intimnih odnosa i odbacuju intimnost. Figura afektivnog vezivanja u ovom slučaju najčešće se vidi kao hladna, neprijateljska i odbacujuća (Polovina, 2005a), dok je slika o sebi idealizovana.

Bojažljivi obrazac afektivne vezanosti definisan je dvostruko negativno: i model sebe i model drugog je nepoželjan. Visoka anksioznost je ukrštena sa visokim izbegavanjem, te su osobe sa ovakvim obrascem vezanosti istovremeno i zavisne od drugih (jer jedino kroz odnos sa drugima mogu tražiti pozitivnu sliku o sebi) i imaju negativna očekivanja od drugih. Ove osobe karakteriše iracionalnost i odsustvo strategije u odnosima (Rosenstein & Horowitz, 1996; West et. al., 2000; prema Polovina, 2005a).

### Afektivno vezivanje i ometenost

Iako je tzv. roditeljski faktor (ili faktor figure afektivnog vezivanja), koji se odnosi na sposobnosti prepoznavanja signala koje dete upućuje i adekvatne responzivnosti na njih, od velikog značaja pri ustaljivanju obrasca vezanosti deteta,

značajnu ulogu igraju i faktori koji potiču od samog deteta i koji mogu uticati na nivo opaženog stresa kod roditelja. Dodatne komplikacije mogu nastati u interakciji između roditeljske figure i ometenog deteta samim tim što teškoće u komunikaciji, razumevanju i interpretaciji povećavaju rizik od stresa. Osim toga, situaciju posebno usložnjavaju spoljašnji faktori poput povećanih izdataka roditelja, odnosa sa profesionalcima, manjka socijalne podrške i obaveza u vezi sa brigom za ometeno dete. Ukoliko takvo dete oseća da su njegove potrebe nezadovoljene, pogrešno protumačene ili pak zanemarene, šanse da dođe do uspostavljanja nekog od obrazaca nesigurnog vezivanja značajno se povećavaju (Howe, 2006).

Van Ijzendoorn i sar. (Van Ijzendoorn et al., 1993, prema Howe, 2006) objavljuju rezultate meta-studije koja je obuhvatala 13 istraživanja afektivnog vezivanja kod dece sa različitim oblicima kongenitalne ometenosti, na osnovu kojih se može uočiti pad učestalosti pojave sigurnog vezivanja kod ove dece u odnosu na neometenu populaciju (ispod 50% prema 65 %). Drastične podatke navodi Mekrej (McRae, 2003, prema Howe, 2006), koji zapaža da se kod 80% sleporođene dece koja su odrastala sa roditeljima bez oštećenja vida javlja izbegavajući obrazac vezivanja naspram 21% kod normativne populacije. Interesantne rezultate istraživanja ističu Medou-Orlans i Stainberg (Meadow-Orlans & Steinberg, prema Howe, 2006), koji upoređuju obrasce afektivne vezanosti kod gluve dece koja su rasla sa roditeljima bez oštećenja sluha i gluve dece koju su odgajili gluvi roditelji: dominacija nesigurnog obrasca vezivanja u prvom slučaju biva zamenjena normalnom distribucijom u drugom. Autori ističu značaj jasne i recipročne komunikacije za usvajanje sigurnog obrasca, čak i u slučaju kada su i dete i roditelj gluvi.

Pojedini autori ističu značaj kontekstualnih faktora koji mogu doprineti sigurnom vezivanju ometene dece. To su najčešće socioekonomski faktori, nivo obrazovanja majke, porodična klima i porodično funkcionisanje (Howe, 2006). Sama ometenost se teško može smatrati dovoljnim razlogom za usvajanje nesigurnih obrazaca vezanosti, već isključivo u sadejstvu sa stresom kroz koji prolazi majka, a koji utiču na njenu interakciju sa ometenim detetom.

Tiruso (Tirussew, 2005) u svojoj kvalitativnoj studiji dolazi do ličnih i socijalnih faktora koji doprinose jačanju rezilijentnosti i dostizanju visokih nivoa psihološke dobrobiti i uspeha kod osoba sa oštećenjem vida. Lične faktore čine: posvećenost učenju i radu, strpljenje i tolerancija, snaga duha, razvijene veštine komunikacije i samoprihvatanje. Socijalni činioci rasta i razvoja su: podrška obrazovnih ustanova, crkve i nevladinog sektora kao i pojedinaca, postojanje uspešne slepe osobe u okolini ili lično poznanstvo sa njom i formiranje porodice.

### Specifičnosti afektivnog vezivanja kod slepih beba

Urođenu potrebu za kontaktom slepa beba ispoljava nešto kasnije nego bebe koje vide: dok kod videćih beba ponašanje bliskosti sa roditeljem ili roditeljskom figurom postaje očigledno oko 6. meseca, kao i averzivno ponašanje prema ostalima, Frajbergova (Fraiberg, 1977) kod slepih beba ovo ponašanje beleži tek krajem prve godine. Postavlja se pitanje da li selektivni osmeh, vokalizacija, re-

akcija „izbegavanja stranca“ i separaciona anksioznost kao indikatori afektivnog vezivanja važe i za slepe bebe. Mada se javlja već u 3. mesecu kao reakcija na glas roditelja, osmeh se kod slepe bebe ne može smatrati indikatorom afektivnog vezivanja jer nije redovan i automatski, te indikatori kao vokalni dijalog mogu biti pouzdaniji (Fraiberg, 1977). Rodžers i Pačalski (Rogers & Puchalski, 1986) nalaze pojavu osmeha između 4. i 12. meseca u atmosferi bliskosti i interakcije sa roditeljima, ali kod svih slepih beba beleže pad učestalosti osmehivanja na uzrastu od 8–9. meseca, što koincidira sa pojavom reakcije „izbegavanja stranca“ koju Frajbergova (Fraiberg, 1977) uočava i kod videćih beba. Autorka takođe ne nalazi nijedan slučaj separacione anksioznosti kod kongenitalno slepih beba što objašnjava sporijim procesom konstituisanja majke kao „objekta“. Voren (Warren, 1994) objašnjava da je iskustvo odvajanja za slepo dete kontinuirano, kako u vreme fizičkog odsustva roditelja tako i kada je prisutan, usled nedostatka kontinuiranih informacija koje označavaju to prisustvo.

Glavni razlozi otežanog afektivnog vezivanja kod slepih beba su produžena hospitalizacija, emocionalna kriza kroz koju prolazi majka i nespecifična neverbalna komunikacija majka–slepa beba. Emocionalna kriza kroz koju majka prolazi (šok, neverica, razočarenje, osećanje krivice, depresivne ili anksiozne reakcije) ometa njenu responzivnost, a bebi koja je prve dane života provela u inkubatoru, potrebno je znatno više emocionalne topline kako bi nadomestila oskudno zadovoljavanje potreba za vreme izolacije. Frajbergova (1977) ističe da je slepoća komunikaciona barijera jer slepa beba, izuzev vokalizacije, nema rečnik znakova koji bi izazvali automatski odgovor majke ili druge osobe. Spontana vokalizacija slepe bebe je siromašnija i retko inicira dijalog jer nema stimulusa (ne vidi majku). Nema kontakta očima, niti odgovarajućeg izraza lica što se tumači kao nezainteresovanost ili nepostojanje afekata. Samim tim, majka se ređe obraća slepoj bebi, a bebine afekte treba čitati sa njenih ruku i na njih na isti način odgovarati kao na znak (Recchia, 1993, prema Lappin, 2006).

Situacioni činioci, poput čestih hospitalizacija, odsustva roditelja zbog posla ili preteranih obaveza, kao i karakteristike roditelja, mogu nepovoljno uticati na proces afektivnog vezivanja kod dece oštećenog vida. Dimčović (1979), ističući značaj karakteristika roditelja, primećuje da ako je anksiozna majka (rigidna i neosetljiva na potrebe deteta) suviše prisutna, depresivna (nema emocionalnu toplinu), nije prisutna čak i onda kada je po ceo dan sa detetom.

## Metodologija istraživanja

### Predmet istraživanja

Činjenica da postoje značajne komunikacione teškoće na relaciji majka–beba oštećenog vida, što najčešće vodi ka povećanom riziku od otežanog afektivnog vezivanja i usvajanju nekog od obrazaca nesigurnog vezivanja, otvara neka pitanja. Među njima su: da li je učestalost pojedinih obrazaca afektivnog vezivanja

češća kod osoba sa oštećenjem vida nego kod osoba tipičnog razvoja i da li stepen oštećenja vida može imati određenu ulogu u usvajanju obrazaca afektivne vezanosti, tj. da li postoje razlike između slepih i slabovidih osoba.

## Uzorak

Ukupan uzorak je činilo 83 ispitanika uzrasta 20–30 godina. Struktura uzorka po polu i profesionalnom statusu prikazana je u tabeli 1.

Poduzorak ispitanika sa oštećenjem vida (N=29) činilo je 13 slepih i 16 slabovidih ispitanika. Bitno je istaći da ispitanici potiču mahom iz kompletnih porodica, kao i da su neki potencijalni ispitanici oštećenog vida odbili učešće u istraživanju.

Tabela 1. Struktura uzorka po varijablama pol i profesionalni status

| Grupa              | Pol   |        | Profesionalni status |          |            | ukupno |
|--------------------|-------|--------|----------------------|----------|------------|--------|
|                    | muški | ženski | student              | zaposlen | nezaposlen |        |
| Sa oštećenjem vida | 12    | 17     | 20                   | 7        | 2          | 29     |
| Bez oštećenja vida | 18    | 36     | 35                   | 13       | 6          | 54     |
| Ukupno             | 30    | 53     | 55                   | 20       | 8          | 83     |

## Cilj istraživanja

Iz definisanog problema proizlaze tri osnovna cilja istraživanja:

- 1) utvrditi kakva je distribucija obrazaca afektivne vezanosti na uzorku ispitanika oštećenog vida i ispitanika tipičnog razvoja;
- 2) utvrditi da li postoje polne razlike u distribuciji obrazaca afektivne vezanosti na uzorku ispitanika oštećenog vida i ispitanika tipičnog razvoja;
- 3) utvrditi da li postoje razlike u pogledu distribucije obrazaca afektivne vezanosti između grupa ispitanika sa oštećenjem vida i ispitanika tipičnog razvoja;
- 4) utvrditi da li postoje razlike u pogledu distribucije obrazaca afektivne vezanosti između slepih i slabovidih ispitanika.

## Instrument

U istraživanju je korišćen Inventar iskustava u bliskim vezama Brenana i saradnika, koji sadrži paralelne skale za majku, oca i prijatelje (modifikacija Ž. Kamenov i M. Jelić, 2003). Originalno, upitnikom se ispituje iskustvo osobe u partnerskom odnosu. Inventar iskustava u bliskim vezama predstavlja skalu samoprocene koja se sastoji od 36 ajtema po skali. Ovim instrumentom moguće je utvrditi rezultate ispitanika na dimenzijama anksioznosti i izbegavanja, kao i obrazac afektivne vezanosti ispitanika na osnovu kombinacije rezultata na pomenutim dimenzijama. Korišćena je modifikovana i skraćena verzija koju čine paralelne skale za ispitivanje odnosa sa članovima porodice i prijateljima. Svaka skala sadrži po 18 ajtema (9 po dimenziji) Likertovog tipa sa ocenama slaganja od jedan do sedam. Skraćena verzija upitnika zadržala je dvofaktorsku strukturu i ima zadovoljavajuću

pouzdanost. Izračunati Kronbahovi Alfa koeficijenti pouzdanosti kreću se od .73 do .87.

## Rezultati i diskusija

U tabelama 2, 3 i 4 prikazana je učestalost javljanja obrazaca afektivnog vezivanja (siguran, preokupiran, izbegavajući i bojažljivi) za majku (AVM – tabela 2), oca (AVO – tabela 3) i prijatelja (AVP – tabela 4) na uzorcima ispitanika oštećenog vida i ispitanika tipičnog razvoja.

Tabela 2. Distribucija obrazaca afektivne vezanosti za majku na uzorcima ispitanika oštećenog vida i ispitanika tipičnog razvoja

| AVM          | ispitanici oštećenog vida (%) | ispitanici tipičnog razvoja (%) | ukupno (%) |
|--------------|-------------------------------|---------------------------------|------------|
| siguran      | 82.8                          | 61.1                            | 68.7       |
| preokupiran  | 0                             | 1.9                             | 1.2        |
| izbegavajući | 17.2                          | 37                              | 30.1       |
| bojažljivi   | 0                             | 0                               | 0          |

Tabela 3. Distribucija obrazaca afektivne vezanosti za oca na uzorcima ispitanika oštećenog vida i ispitanika tipičnog razvoja

| AVO          | ispitanici oštećenog vida (%) | ispitanici tipičnog razvoja (%) | ukupno (%) |
|--------------|-------------------------------|---------------------------------|------------|
| siguran      | 65.5                          | 55.6                            | 59         |
| preokupiran  | 0                             | 3.7                             | 2.4        |
| izbegavajući | 31                            | 35.2                            | 33.7       |
| bojažljivi   | 3.4                           | 5.6                             | 4.8        |

Tabela 4. Distribucija obrazaca afektivne vezanosti za prijatelja na uzorcima ispitanika oštećenog vida i ispitanika tipičnog razvoja

| AVP          | ispitanici oštećenog vida (%) | ispitanici tipičnog razvoja (%) | ukupno (%) |
|--------------|-------------------------------|---------------------------------|------------|
| siguran      | 86.2                          | 87                              | 86.7       |
| preokupiran  | 6.9                           | 7.4                             | 7.2        |
| izbegavajući | 3.4                           | 5.6                             | 4.8        |
| bojažljivi   | 3.4                           | 0                               | 1.2        |

Može se primetiti da je siguran obrazac vezivanja dominantan u sva tri slučaja, ali je njegova učestalost nešto slabija kada je u pitanju afektivna vezanost za oca (kako u grupi ispitanika sa oštećenjem vida, tako i u grupi ispitanika tipičnog razvoja). Ovakav nalaz nije iznenađujući, budući da se očekuje da će majka kao primaran objekat vezivanja biti angažovanija u tzv. privatnoj sferi – u oblasti podizanja dece, osećanja i socijalnih odnosa, te samim tim i u prisnijem i intenzivnijem kontaktu sa decom u odnosu na oca koji se smatra zaduženim za tzv. javnu sferu privređivanja i ekonomske produktivnosti (Rozenfeld, 2005). Podatak da su i ispitanici oštećenog vida i ispitanici tipičnog razvoja u visokom procentu sigurno vezani za prijatelje (oko 87%), u skladu je sa shvatanjima da se upravo prijatelji smatraju značajnijim izvorom emocionalne podrške nego roditelji u periodu mladosti (Wilkinson, 2004).

Polne razlike u pogledu zastupljenosti obrazaca afektivne vezanosti nisu dobijene ni na poduzorku ispitanika tipičnog razvoja, niti na poduzorku ispitanika sa oštećenjem vida. Ovakav rezultat nije u skladu sa navodima da se kod osoba ženskog pola češće javljaju preokupiran ili bojaživ obrazac nego kod osoba muškog pola (Polovina, 2005b).

Postojanje eventualnih razlika između ispitanika sa oštećenjem vida i ispitanika tipičnog razvoja u pogledu zastupljenosti obrazaca afektivne vezanosti za majku (AVM), oca (AVO) i prijatelja (AVP) proveravano je putem tabela kontigencije. Rezultati su prikazani u tabeli 5.

Tabela 5. Dobijeni koeficijenti kontigencije između grupa ispitanika sa oštećenjem vida i ispitanika tipičnog razvoja

|     | C    | p    |
|-----|------|------|
| AVM | .221 | .118 |
| AVO | .140 | .646 |
| AVP | .155 | .563 |

Podatak da nisu utvrđene razlike u pogledu zastupljenosti obrazaca afektivne vezanosti između dve grupe ispitanika – vizuelno ometenih i neometenih, nije u skladu sa nalazima do kojih je došao Mekrej (McRae, 2003, prema Howe, 2006). Naime, izbegavajući obrazac se javlja u 17.2% slučajeva kada je u pitanju vezanost za majku, 31% kod vezanosti za oca i tek u 3.4% slučajeva kada se razmatra afektivna vezanost za prijatelje. Do tako različitih nalaza moglo je doći usled toga što je pomenuti autor obavio istraživanje na uzorku slepe dece, a mi na uzorku mladih. Uzrast, tj. sazrevanje, može dovesti do razlika samim tim što deluju tzv. zaštitni faktori. Ovo je u skladu sa savremenim shvatanjima o obrascima afektivnog vezivanja kao fleksibilnijim strukturama koje su podložne promenama usled dejstva kontekstualnih ili ličnih faktora.

Među kontekstualnim faktorima koji su mogli imati pozitivan efekat na usvajanje sigurnog obrasca vezanosti kod ispitanika oštećenog vida je porodično okruženje, budući da ispitanici mahom potiču iz kompletnih i funkcionalnih porodica. Takvo okruženje može ublažiti rizik koji sa sobom nosi vizuelna ometenost u pogledu otežane primarne komunikacije između majke i slepe bebe. Od ličnih faktora može se govoriti o uticaju profesionalnog statusa na učestalu pojavu sigurnog obrasca vezanosti kod ispitanika oštećenog vida. Od 29 ispitanika, dvoje su nezaposleni, sedmoro su u radnom odnosu, a njih 20 su i dalje u procesu školovanja (studenti). Pojedini autori ističu značaj viših nivoa obrazovanja u dostizanju viših nivoa psihološke dobrobiti (Rif & Singer, 2005). Poslednji po redosledu izlaganja, ne po značaju, u nizu faktora odnosi se na rezilijentnost. Iako se i rezilijentnost, shvaćena kao psihička otpornost, srčanost ili žilavost, smatra jednim od faktora koji mogu dovesti do reorganizacije obrazaca afektivne vezanosti generalno, bitno je istaći i vezu između rezilijentnosti i oštećenja vida. Naime, ranija istraživanja ukazuju na značaj socijalne podrške u građenju rezilijentnosti kod slepih adolescenata (Mijatović i Stanimirović, 2011), kao i da njih u većoj meri odlikuje opšta rezilijentnost nego adolescente tipičnog razvoja (Stanimirović i Mijatović, 2010).



U tabeli 6 prikazani su dobijeni koeficijenti kontigencije unutar grupe ispitanika sa oštećenjem vida. Proveravano je postojanje razlika između slepih i slabovidih ispitanika u pogledu zastupljenosti obrazaca afektivne vezanosti za majku (AVM), oca (AVO) i prijatelja (AVP).

Tabela 6. Dobijeni koeficijenti kontigencije između slepih i slabovidih ispitanika

|     | C    | p    |
|-----|------|------|
| AVM | .222 | .220 |
| AVO | .262 | .343 |
| AVP | .352 | .252 |

Razlike unutar grupe ispitanika oštećenog vida su takođe izostale, što može biti posledica veličine uzorka ali i mogućnosti da stepen oštećenja nije u direktnoj vezi sa afektivnim vezivanjem. Rizik od usvajanja nesigurnih obrazaca vezivanja mogao je i u slučaju slepih i u slučaju slabovidih ispitanika biti umanjen usled uticaja faktora o kojima je već diskutovano.

## Zaključak

Savremene koncepcije afektivnog vezivanja donose drugačiji pogled na potencijalno rizične faktore, kao što je ometenost za usvajanje nesigurnih obrazaca afektivne vezanosti, koji sa sobom nose negativnu sliku sebe i/ili drugih, što se pak široko odražava na socijalno-emocionalnu sferu funkcionisanja pojedinca. Rezultati koji su prikazani u ovom istraživanju, uzimajući u obzir najznačajnije ograničenje koje se odnosi na veličine poduzoraka ispitanika sa oštećenjem vida, donosi određenu dozu optimizma u pogledu intervencija i mogućnosti otklanjanja ili ublažavanja rizika koje može proizvesti ova vrsta komunikacione barijere. Utvrđivanje faktora na nivou osobe ili konteksta koji najviše doprinose reorganizaciji obrazaca afektivne vezanosti i ublažavanju posledica nastalih tokom otežane komunikacije između majke i slepe bebe, mogu pružiti znatno više mogućnosti praktičarima u pogledu osmišljavanja interventnih ili preventivnih programa. Od posebne važnosti je osnaživanje porodice kao sistema u kome se mogu stvoriti povoljni uslovi za uspostavljanje sigurnih obrazaca vezanosti na relaciji deca-roditelji. U porodicama sa detetom oštećenog vida, adekvatan i uvremnjen savetodavni rad sa roditeljima, pre svega sa majkom, može imati povoljan efekat na majčinu reakciju i prihvatanje deteta sa oštećenjem, a samim tim i na njegov afektivni razvoj. Trenutni pravac razvoja teorije afektivnog vezivanja od izuzetnog je značaja za oblast ometenosti iz razloga što rigidnosti suprotstavlja fleksibilnost, a patocentričnosti salutogenezu.

## Literatura

- Bartholomew, K. (1993). From childhood to adult relationships: Attachment theory and research. In: Duck, S. (ed.) *Learning about relationships – Understanding relationship proces series*, Vol. 2. Newburn Park: Sage publications, 30–62.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In: Cassidy, J. & Shaver, Ph. *Handbook of Attachment – Theory, Research and Clinical applications*. New York, London: The Guilford press, 3–22.
- Dimčović, N. (1979). *Adaptacija slabovidog deteta na školsku sredinu – uticaj porodice*, magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet.
- Dimitrijević, A. (2007). Koncept mentalizacije i psihoanalitička shvatanja subjektivnosti. U: Hanak, N. & Dimitrijević, A. (ur.) *Afektivno vezivanje – teorija, istraživanja, psihoterapija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD, 241–259.
- Fraiberg, S. (1977). *Insights from the Blind*. New York: Basic books.
- Išpanović-Radojković, V. (2007). Mentalno zdravlje i afektivna vezanost u detinjstvu. U: Hanak, N. & Dimitrijević, A. (ur.) *Afektivno vezivanje – teorija, istraživanja, psihoterapija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD, 67–81.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and family social work*, 11, 95–106.
- Kamenov, Ž., Jelić, M. (2003). Validacija instrumenta za mjerenje privrženosti u različitim vrstama bliskih odnosa: Modifikacija Brennanovog inventara iskustva u bliskim vezama, *Suvremena psihologija*, 6 (1), 73–91.
- Lappin, G. (2006). Infant massage: facilitating positive change in dyadic interactions. 12. ICEVI world conference. Kuala Lumpur. CD of full paper : 07. *Early childhood intervention*, nac. 033.
- Mijatović, L., Stanimirović, D. (2011). Socijalna podrška kao determinanta rezilijentnosti kod slepih adolescenata i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. 59. *Naučno-stručni skup psihologa Srbije: Naš identitet i društvene promene*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju. str. 116–117.
- Perić-Todorović, D. (2007). Seksualno zlostavljanje dece i afektivno vezivanje. U: Hanak, N. & Dimitrijević, A. (ur.) *Afektivno vezivanje – teorija, istraživanja, psihoterapija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD, 221–239.
- Polovina, N. (2005a). Teorija osećajnog vezivanja: stare i nove postavke. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 37(1), 107–124.
- Polovina, N. (2005b). Teorija osećajnog vezivanja: pregled istraživanja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 37(2), 57–81.
- Rif, K., Singer, B. (2005). Uloga smisla života i ličnog razvoja u pozitivnom ljudskom zdravlju; u A. Dimitrijević (ur): *Savremena shvatanja mentalnog zdravlja i poremećaja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva 261–285.
- Rogers, S. J., Puchalski, C. B. (1986). Social smiles of visually impaired infants. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Vol. 80. p. 863–865.
- Rozenfeld, S. (2005). Rod i mentalno zdravlje: da li više psihopatoloških fenomena pokazuju žene, muškarci, ili podjednako (i zašto)? U: Dimitrijević, A (ur): *Savremena shvatanja mentalnog zdravlja i poremećaja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stanimirović, D., Mijatović, L. (2010). Rezilijentnost slepih adolescenata. *VI konferencija Dani primenjene psihologije*. Niš: Filozofski fakultet, 80–81.

- Stefanović-Stanojević, T. (2005). Afektivno vezivanje, od teorijske pretpostavke do celoživotne razvojne teorije. U: Lopičić, V. (ur.) *Primenjena psihologija*. Niš: Filozofski fakultet, 335–352.
- Stefanović-Stanojević, T. (2006). Partnerska afektivna vezanost i vaspitni stilovi. *Godišnjak za psihologiju*, 4(4–5), 71–90.
- Tirussew, T. (2005). *Disability in Ethiopia: Issues, Insights and Implications*. Addis Ababa: Addis Ababa Printing Press.
- Valon, A. (1990). Psihološko i sociološko proučavanje deteta. U: Ivić, I. & Havelka, N. (ur.) *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1–14.
- Warren, D. (1994). *Blindness and children – an individual differences approach*. Cambridge University Press, 205–225.
- Wilkinson, R.B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479–493.

Dragana V. Stanimirović  
Luka R. Mijatović

## AFFECTIVE BONDING FORMS FOR PARENTS AND FRIENDS IN YOUNG VISUALLY IMPAIRED

*Summary:* According to Bowlby, attachment is a specific, unequal relationship that is established at an early age between mother and child and lasts throughout life. Modern views of attachment are flexible, and the term is also used for other close emotional relationships. Affective patterns are no longer regarded as rigid structures, and the changes that occur due to protective factors are observed. The aim of this study was to determine possible differences between respondents with and without visual impairment in the representation of attachment patterns. Inventory of experiences in close relationships was applied. It contains parallel versions for mother, father and friends and it allows to determine the dominant form of attachment of the respondents. Preliminary results obtained on a sample of 29 visually impaired subjects and 54 subjects without impairments do not show the differences in the representation of patterns of attachment between the two groups. Safe form of binding to the mother, father and friends are dominant in both groups. Within groups of visually impaired are not found any differences - blind and partially sighted respondents exhibit similar patterns of emotional attachment. The results are in line with the recent understandings that the affective patterns could be reorganized under the influence of protective factors and resilience.

*Key words:* attachment, visual impairment, communication barrier

## ULOGA PSIHOLOGA U PRILAGOĐAVANJU PROGRAMA RADA U VRTIĆU POTREBAMA DETETA SA PERVAZIVNIM RAZVOJNIM POREMEĆAJEM

*Sažetak:* Teorijsku osnovu rada predstavljaju postavke iznete u priručniku Sulejmana Hrnjice „Škola po meri deteta“. Ometenost u razvoju najčešće nije suština identiteta deteta, potrebno je upoznati dete i usredsrediti se na očuvane potencijale. U radu nastojimo da odgovorimo na sledeća pitanja: kako psiholog može pomoći da se vaspitno-obrazovni proces primeri razvojnim mogućnostima i potrebama deteta, kroz saradnju sa porodicom i zdravstvenim institucijama i kroz posmatranje deteta u vrtiću; i kako psiholog psihoedukacijom roditelja i vaspitača i savetodavnim radom doprinosi prevazilaženju anksioznosti, depresivnosti i doživljaja neuspešnosti u radu sa detetom. Korišćene su metode posmatranja, intervjua i analiza dokumentacije. Na osnovu procene kognitivnog, socijalnog i afektivnog funkcionisanja deteta izvršena je individualizacija vaspitno-obrazovnog rada sa detetom. Glavni cilj bio je obezbeđivanje socioemocionalnih iskustava sa vršnjacima i učenje po vršnjačkom modelu. Tokom četvorogodišnjeg rada sa detetom ovi ciljevi su u velikoj meri i ostvareni. Došlo je do podizanja nivoa tolerancije na frustraciju, smanjenja stereotipija, javili su se začeci zajedničkih aktivnosti sa decom, proširio se repertoar interesovanja. Psihoedukacija vaspitača i roditelja značajno je doprinela određivanju realnih ciljeva u razvoju deteta i uticala je na očekivanja koja roditelji i vaspitači imaju od deteta i jedni od drugih. Time se značajno smanjila anksioznost u vezi sa boravkom deteta u vrtiću, što se odrazilo i na osećanja i raspoloženje deteta. Savetodavni rad sa vaspitačima na prevazilaženju doživljaja neuspešnosti, nekompetentnosti, osećanja krivice u vezi sa zanemarivanjem druge dece i intenzivnog straha da se dete ne povredi, ne odluta i sl., omogućio je vaspitačima da nefunkcionalne emocije zamene funkcionalnim osećanjem zabrinutosti. Savetodavni rad sa roditeljima doprineo je prevazilaženju straha i anksioznosti u vezi sa razvojem deteta i njegovim snalaženjem u životu i izboru odgovarajućih postupaka za disciplinovanje deteta.

*Ključne reči:* razvojni poremećaj, dete, vrtić

<sup>23</sup> objeliczr@gmail.com

## Uvod

„Moj posao je da pomognem svakome da se oseća bolje. Prema tome, sada bih htela da te stvarno upoznam i da shvatim šta se događa. Nekad to ne kažem rečima već implicitno, svojim načinom odnosno akcijom“.

Vajolet Ouklender, *Prozori u svet naše dece*

Određenje posla psihologa, koje daje Vajolet Ouklender, u potpunosti odgovara našem shvatanju posla psihologa u vrtiću. Na osnovu dvadesetogodišnjeg iskustva na ovim poslovima i rada sa decom, vaspitačima i roditeljima, smatramo da je zaista posao psihologa da pomogne ljudima da se osećaju bolje, a da se pri tom i drugi ljudi oko njih osećaju dobro.

Uloga psihologa u radu sa svom decom obuhvata raznolike aktivnosti: pružanje stručne pomoći vaspitačima u stvaranju povoljne psihološke klime za interakciju i komunikaciju među decom i između dece i odraslih, učešće u izradi rasporeda života dece u vrtiću u skladu sa specifičnim potrebama deteta, mentalno-higijenski rad sa vaspitačima, pomoć u proceni razvojnog nivoa deteta, usklađivanje sadržaja i metoda vaspitno-obrazovnog rada sa razvojnim i individualnim karakteristikama i potrebama deteta i davanje konkretnih predloga o postupcima i načinu rada sa decom koja imaju teškoća u razvoju.

Porodica i predškolska ustanova dele i razmenjuju vaspitnu odgovornost za svako dete, a kad je reč o deci sa pervazivnim razvojnim poremećajem, ta saradnja je izuzetno važna i značajno povećava dobrobit koju dete ima od boravka u vrtiću. Razvijanje odnosa uzajamnog poverenja i iskrenosti između porodice i predškolske ustanove od ključnog je značaja. Saglasni smo sa Dejvisom (1995) oko toga da roditelji preuzimaju odgovornost i sprovode najveći deo lečenja dece. Naše dugogodišnje iskustvo nedvosmisleno pokazuje da kvalitetna saradnja roditelja sa stručnjacima, koji su uključeni u tretman deteta, svaki tretman čini efikasnijim.

Boravak deteta sa pervazivnim razvojnim poremećajem u vrtiću predstavlja veliko iskušenje i izazov i za dete i za porodicu i za predškolsku ustanovu. Rezultati istraživanja kojim je obuhvaćeno 135 vaspitača u Predškolskoj ustanovi „Pčelica“ u Nišu (Stančić, 2010) pokazuju da vaspitači smatraju da deca sa autizmom spadaju u grupu dece za koju je inkluzija najmanje adekvatna. U završnom izveštaju o primeni programa integracije dece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori (Hrnjica, 2001), navodi se da deca sa pervazivnim razvojnim poremećajima spadaju među retku koju nije bilo moguće uključiti u vaspitnu grupu tokom treće faze primene inkluzivnog modela.

Rad psihologa na prilagođavanju programa rada u vrtiću potrebama deteta sa pervazivnim razvojnim poremećajem, počinje već sa samim prijavljivanjem deteta za upis u vrtić, sa prvim kontaktom sa detetom i roditeljima. Tada započinje upoznavanje i posmatranje deteta, koje će se nastaviti do kraja njegovog boravka u vrtiću. Slede razgovori sa roditeljima, kao i analiza dokumentacije. Cilj svih ovih

aktivnosti je upoznavanje deteta i roditelja, naročito traganje za njihovim „jačim stranama“ i za načinima na koje se oni mogu kvalitetno i sa zadovoljstvom uključiti u život vrtića, sa što manje neprijatnosti i muka za sve.

Uključivanje deteta u vrtić zahteva pripremu vaspitača i svih zaposlenih u vrtiću da dete prihvate, da razumeju teškoće koje dete ima, ali i da ga, pre svega, vide kao dete, a ne kao problem, kao nešto zastrašujuće, ugrožavajuće za drugu decu i kao izvor brojnih i raznovrsnih nevolja za odrasle.

U želji da što potpunije, svestranije i vernije prikažemo iskušenja, zamke ali i obilje mogućnosti koje stvara boravak deteta sa pervazivnim razvojnim poremećajem u vrtiću, prikazaćemo slučaj Nežne Usamljene.

### Priča o nežnoj usamljenoj devojčici

Nežna Usamljena došla je u našu ustanovu sa 3 godine. Svoje potrebe ispoljavala je na neuobičajene načine: vrištala je i otimala se na pokušaj uspostavljanja kontakta, izbegavala je kontakt očima, osamljivala se i bila ravnodušna za bilo kakva dešavanja u okruženju. Vaspitačima se, zbog izostanka reakcije na govor, obraćanje i na bilo koji zvuk, činilo da dete ne čuje. Devojčica nije govorila i nije pokazivala zainteresovanost ni za jednu aktivnost.

Do kraja prvog polugodišta, uz veliku pažnju, strpljenje, prihvatanje od strane vaspitača, devojčica se, iako sporo i teško, malo-pomalo, navikavala na okruženje vrtića. Učeci po modelu vaspitača, deca su prilazila da je pomaze kad plače. Na pitanje dece zašto ona plače, vaspitači su odgovarali: „Ona je nežna“, i pri tom su je nežno dodirivali. Tako je Usamljena dobila ime Nežna. Iako je nekad kvarila deci igru, deca su prelazila preko toga. Nisu bili agresivni prema njoj. Nežna je imala prelepu, dugu, kovrdžavu svetlu kosu. Kad bi je na početku boravka dečak pipnuo po kosi, ona je vrištala. Kasnije bi to prihvatila bez reakcije. Kad su joj deca nešto govorila, kratko bi postojala pored njih, ali nije reagovala. Nije htela deci da da ruku, samo vaspitaču.

Posle dva meseca boravka deteta u vrtiću, kada se videlo da nije reč samo o otežanoj adaptaciji, vaspitači, u dogovoru sa psihologom, predlažu majci da se obrati Razvojnog savetovalištu. Roditelji prihvataju predlog i time započinje odlična saradnja, koja se nastavlja do kraja boravka deteta u predškolskoj ustanovi, a kroz povremeno praćenje napredovanja deteta u školi traje i danas. Zbog navedenih teškoća u razvoju koje su bile najizraženije u oblasti govora, komunikacije, socijalnih odnosa i interesovanja, dete je u pratnji majke od 2006. do 2010. boravilo šest puta na stacionarnom habilitaciono-rehabilitacionom tretmanu u Zavodu za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju u Beogradu.

Zahvaljujući saradnji sa porodicom, uspostavljena je i održavana i saradnja sa zdravstvenim institucijama u kojima je sproveden program za podsticanje kognitivnog razvoja, govora i komunikacije. Zdravstvene institucije obezbedile su procenu kognitivnog, socijalnog i afektivnog funkcionisanja deteta i otkrile njegove očuvane potencijale.

Opšte sposobnosti procenjene su neverbalnim testom (*Leither skala*), na osnovu koga je svrstana u grupu dece sa prosečnim intelektualnim sposobnostima. Zaključeno je da su u ponašanju i funkcionisanju prisutne sve karakteristike pervazivnog razvojnog poremećaja.

Dete je, zajedno sa majkom, bilo uključeno u grupu za podsticanje komunikacije, socioemocionalnog, motornog razvoja, kao i u tranzitorno-razvojnu grupu vrtića. Sa majkom su vođena savetovanja i obučena je za rad u porodičnoj sredini.

### Kako je predškolska ustanova iskoristila nalaze stručnjaka?

U predškolskoj ustanovi izrađen je program individualizacije vaspitno-obrazovnog rada, koji se zasnivao na: nalazima i preporukama zdravstvenih institucija, na podacima o ponašanju deteta kod kuće, dobijenim od majke, kao i na proceni razvoja deteta od strane psihologa, pedagoga i vaspitača.

### Koje su bile teškoće u radu sa Nežnom Usamljenom?

Tokom četvorogodišnjeg boravka deteta u PU, od septembra 2006. do juna 2010. godine, od 7.30 do 11.30, u vaspitnoj grupi sa vršnjacima bez teškoća u razvoju, vaspitači su saopštavali da su sledeće teškoće bile najznačajnije:

- od početka boravka – nerazvijen govor i nemogućnost deteta da verbalizuje potrebe, želje, stanja, osećanja, raspoloženja, što je često frustriralo i samo dete i drugu decu i vaspitače, koji su imali doživljaj lične i profesionalne neadekvatnosti (povremeno);
- razdražljivost, hiperaktivnost i impulsivnost, naročito u početku boravka, ali i kasnije u situacijama kad su se dešavale promene u vrtiću, npr. smena vaspitača, neuobičajene aktivnosti koje remete rutinu, kao kad su se spremali za Dane afričke kulture, kostimirana deca, žamor, gužva, i dr;
- boravak u dvorištu zahtevao je neprestani nadzor – penjala se na lučnu penjalicu, na sami vrh, izlazila iz dvorišta na ulicu;
- nezainteresovanost i neučestvovanje u aktivnostima razvoja govora, početnih matematičkih pojmova, upoznavanja okoline; ustajanje, šetanje tokom ovih aktivnosti, nekad vrištanje, ometanje rada;
- na pozorišnoj predstavi bi ustajala, šetala, nekad vrištala;
- u početku boravka se i do 50 puta u toku dana penjala na sto i vrištala kad je vaspitač skida sa stola; nekad je 20–30 puta izlazila iz sobe;
- raspoloženje bi joj nekad bilo izuzetno promenljivo, i u toku jednog dana i na nivou nedelje, meseca;
- nepredvidljivost: nikad se ne zna da li će da istrči iz sobe, da se otme majci dok šetaju ulicom;
- najčešće je bila aktivna „po svom programu“.

## Šta, kako i koliko je predškolska ustanova mogla da uradi za Nežnu Usamljenu, za njenu porodicu i za decu u grupi

Prilikom organizacije rada na nivou grupe, i na nivou vrtića, uvek smo vodili računa o potrebama devojčice, ali i o posebnim zahtevima koje njen boravak postavlja u odnosu na drugu decu i na realizaciju rada sa svom decom. Vaspitači su izgradili odnos sa detetom i porodicom, razvili su empatiju, stekli veštinu u ophođenju sa detetom i prihvatili su dete. Dete je u predškolskoj ustanovi dobilo potrebna emotivna i socijalna iskustva sa širom sredinom, ljudima i prostorom, priliku da uči po modelu uspešnog vršnjačkog ponašanja i stimulativnu, estetski uređenu sredinu za razvoj ličnosti u celini. Vaspitno-obrazovni proces primeren je razvojnim mogućnostima i potrebama deteta. Program su sprovodili vaspitači, uz svakodnevno praćenje aktivnosti, raspoloženja deteta, motivacije za rad, ponašanja deteta u realnom kontaktu sa decom i odraslima.

Psiholog i pedagog, u dogovoru sa vaspitačem i roditeljima, predlagali su nekad i palijativne mere, npr. da dete ne mora da gleda pozorišnu predstavu, ako je uznemireno, već da ostane u sobi sa saradnikom. Sa majkom je postignut dogovor da preuzme dete ranije ukoliko je uznemirena ili kada se realizuju sadržaji koje ona ne može da prati, a ne prihvata ponuđene aktivnosti i ometa rad grupe.

### Mentalno-higijenski rad sa vaspitačima

Mentalno-higijenski rad sa vaspitačima imao je za cilj da ih rastereti i oslobodi strahova u vezi sa ciljevima njihovog rada sa detetom. Rečeno im je da ne treba da brinu oko toga da li će je pripremiti za školu, budući da dete ima dovoljno psiholoških i defektoloških tretmana u nadležnim ustanovama. Očekuje se da dete u vrtiću usvoji pravila ponašanja, da pravila važe i za nju, naravno bez krutog insistiranja. Pokazalo se da je veoma važno ohrabriti vaspitače, kroz stalno praćenje i podržavanje rada, da izdrže neprijatnosti i teškoće koje rad donosi, frustracije i doživljaj lične i stručne nekompetentnosti za izlaženje na kraj sa teškoćama koje proizlaze iz prirode razvojnog problema deteta.

Pokazalo se da je izuzetno važno usmeravati vaspitače na praćenje i prepoznavanje, uočavanje napretka u razvoju deteta, ma kako diskretan on bio, jer je to snažna motivacija za ulaganje novih napora i izvor ohrabrenja i snage kad u budućnosti bude teško.

Veoma je važno da vaspitač pokaže zadovoljstvo tim pozitivnim promenama i samom detetu i drugoj deci, roditeljima, ostalim vaspitačima i sebi, jer tako jača doživljaj zadovoljstva poslom i profesionalne uspešnosti. Potrebno je ohrabriti vaspitača da dete poredi samo sa njim samim, a ne sa drugom decom bez teškoća.

### Psihoedukacija vaspitača na temu pervazivnih razvojnih poremećaja

Fokus bavljenja detetom nastojali smo da pomerimo na njene očuvane potencijale. Opšte intelektualne sposobnosti su na nivou proseka. Pronalazili smo



ono što voli, u čemu uživa, u čemu je uspešna: voli da dolazi u vrtić i vezana je za svoje vaspitače; voli da sluša muziku, pažljivo sluša pevanje i prati igru druge dece uz pesmu; učestvuje pažljivo i strpljivo u igrama imitacije sa psihologom, sposobna je za složeno i odloženo imitiranje; prihvata neverbalne podsticaje psihologa na razmenu i igru: inicira razmenu – daje mu olovku i vodi mu ruku da crta, pažljivo prati trag olovke na papiru; gleda psihologa u oči i osmehuje se, razmenjuje pogled; spremna da saraduje u aktivnostima manipulativnog tipa (secka pripremljene papirne trake, lepi ih u nacrtani krug). U vrtiću to kraće traje, a majka kaže da kod kuće traje i do sat vremena, s prekidima. Razgleda ponuđene slikovnice, pokazuje prstom objekte na slici (kod kuće češće i duže nego u vrtiću); samostalno se ljulja na ljuljašci, uživa, okreće se tako da nogama dodirne zid i odgurne se. Glasno se smeje, izražava radost, prihvata da radi vodenim bojama, sama sebi pronalazi mesto za stolom, priljubi se uz dete do sebe da dohvati boje, gleda u časopis deteta do sebe dok ne stigne njen časopis.

Podsetili smo vaspitače na to šta odgovara deci sa pervazivnim razvojnim poremećajem:

„osećaj sigurnosti i poverenja u vaspitača,  
ustaljena šema dnevnih aktivnosti (vremenska i programska predvidljivost),  
jednostavne verbalne i vizuelne informacije,  
aktivno i direktivno iniciranje komunikacije,  
zadaci podeljeni na kratke, jednostavne korake.“ (Lazor, 2008: 16)

Bitno je da vaspitač razume šta može očekivati od deteta, najčešće ne možemo očekivati učešće u standardnim aktivnostima tipa papir–olovka i rad u radnom listu uz prihvatanje grupno date instrukcije, već se radi individualno kad dete pokaže bar minimum interesovanja.

Ako je govor nerazvijen, ne možemo očekivati da verbalna komunikacija bude glavni način sporazumevanja i da dete prevashodno stiče saznanja o svetu slušajući govor. Jako je važno uočiti a nakon toga eliminisati ili smanjiti „okidače“ nepoželjnog ponašanja deteta.

**Cilj rada sa detetom u vrtiću:** da kroz svakodnevnu praksu i vežbanje nauči da odlaže zadovoljenje potreba, da se podiže nivo tolerancije na frustraciju. Bitan je život deteta u grupi, važno je da uči da živi sa decom sa tipičnim razvojem. Naglašen je značaj određivanja realnih ciljeva u razvoju deteta u pojedinim oblastima razvoja, kao i praćenje ostvarenja ciljeva i postavljanje novih ciljeva. Time se značajno smanjuje anksioznost i vaspitača i roditelja u vezi sa očekivanjima od boravka deteta u vrtiću, što se odražava i na dobrobit deteta.

Može se desiti da se javi agresivnost, kao reakcija na frustraciju, ako je dete pritisnuto prevelikim zahtevima. Ako se javi, rešavaćemo, korak po korak.

Drugoj deci u grupi uvek istaći ono po čemu smo isti, što je važno, a istovremeno reći i da smo različiti, svi mi međusobno. Od stava vaspitača zavisice i stav dece.

## Savetodavni rad psihologa sa vaspitačima i roditeljima

Savetodavni rad sa vaspitačima na prevazilaženju doživljaja neuspešnosti, nekompetentnosti, osećanja krivice u vezi sa zanemarivanjem druge dece u grupi i intenzivnog straha da se dete ne povredi, ne odluta i sl., omogućio je vaspitačima da nefunkcionalne emocije zamene funkcionalnim osećanjem zabrinutosti.

Vaspitači su usmereni i ohrabreni da u svojim profesionalnim znanjima i veštinama prepoznaju i odaberu one koje mogu biti od koristi u radu sa detetom sa pervazivnim razvojnim poremećajem, ali i koja znanja i veštine tek treba da razviju, kako bi lakše i uspešnije zadovoljavali potrebe deteta i doživljavali manje stresa u radu.

U savetodavnom radu sa roditeljima naglasak je bio na prevazilaženju straha i anksioznosti u vezi sa prihvatanjem deteta od strane vršnjaka i vaspitača, u vezi sa razvojem deteta i njegovim snalaženjem u životu i na odabiru odgovarajućih postupaka za disciplinovanje deteta.

Roditeljima je pružena psihološka pomoć i podrška u tome da prihvate i izdrže periode u razvoju deteta kada se „ispoljava sve najgore što se ikad kod deteta javilo“, da podnesu ljutnju roditelja dece koju je njihovo dete udarilo ili ugrizlo i sl.

Obaveštavanje roditelja o tome da se kod njihovog deteta javljaju neki novi, poželjni oblici ponašanja, da dete uživa u slikanju ili u ritmičkim igrama, da su smanjeni učestalost i jačina nepoželjnih ponašanja, predstavlja neosporno izvor retkih i pravih zadovoljstava za roditelje dece sa pervazivnim razvojnim poremećajem i ta zadovoljstva im nikako ne treba uskratiti.

### Konkretni primeri individualizacije vaspitno-obrazovnog rada sa Nežnom:

- 1) Nuditi nežno i uporno kratkotrajne manipulativne aktivnosti: da ređa kocke, da niže različite oblike, umetaljke, da vozi autić, dati joj olovku da šara, crtati dok dete prati trag olovke na papiru.
- 2) Obratiti pažnju na svaki i najmanji nagoveštaj da dete želi da uspostavi kontakt (neverbalni i verbalni) sa decom ili vaspitačima, npr. hvatanjem za ruku, uzimanjem predmeta i sl.
- 3) Pratiti nedeljnu i dnevnu promenu raspoloženja, nivoa aktivnosti i uzbuđenja kod deteta. Prilagoditi svoje ponašanje potrebama deteta i smiriti je ili utešiti i ohrabriti.
- 4) Stereotipije prekinuti tako što ćemo je zaposliti, dati joj da ponese kofu s kockicama, sat, kutiju, podsticati je da istražuje predmete, npr. opčinjena je satom – ponuditi joj da osluškuje više vrsta satova i sl.
- 5) Dozvoliti joj da ona, uz nadzor, uključi TV, video.
- 6) Pošto uživa da igra uz muziku, obavezno, bar jednom dnevno, priuštiti joj to iskustvo. Dok igra, gledajte je, držite je za ruke, podelite sa njom radost igre. Uključite je u ritmičke igre, držeći je za ruke, podstičući je nežno da učestvuje i istraje. Ljuljati je, njihati, pevajući i ponavljajući ove aktivnosti.

- 7) Ponuditi joj da izabere jednu slikovnicu, zajedno sa detetom je listati, imenujući predmete i likove. Pratiti reakciju deteta. Pitati je da prstićem pokaže gde je npr. meda.
- 8) Uvek joj pokazati da treba sakupiti igračke, pokazati šta i kako radimo.
- 9) Individualno raditi sa detetom na seckanju, lepljenju: npr. vaspitač seče parčiće trake, a detetu da da secka poprečno. Ili, nacrtati npr. krug u koji dete treba da nalepi isečene parčiće papira.
- 10) Roditelje redovno obaveštavati o tome kako se dete ponaša, šta je od aktivnosti rađeno sa njom.

### Kako se završio ovaj deo priče o Nežnoj Usamljenoj?

Tokom četvorogodišnjeg boravka i rada sa detetom u vrtiću menjala se slika o razvojnim mogućnostima deteta. Zapaženi su pozitivni pomaci u razvoju, pre svega u podizanju nivoa tolerancije na frustraciju, boljeg prihvatanja fizičkih kontakata sa decom, javili su se začeci zajedničkih aktivnosti, samostalnost u oblačenju i hranjenju, smanjenje učestalosti, intenziteta i trajanja agresivnih ispada. Dete je postalo otvorenije prema stvarnosti, repertoar interesovanja se proširio, igra je postala raznovrsnija, povremeno bi odustajalo od rada samo po svom „programu“ i uključivalo se u aktivnosti grupe.

Ne možemo reći da je u toku bavljenja detetom fokus značajnije pomeren sa pervazivnog razvojnog poremećaja na očuvane potencijale deteta, jer su bile izražene, učestale i višestruke manifestacije pervazivnog razvojnog poremećaja. Najveći problem je, sve vreme, predstavljalo kvalitativno oštećenje uzajamnih socijalnih interakcija i obrazaca komunikacije kao i siromašan, stereotipan repertoar interesovanja i aktivnosti deteta.

Nežna Usamljena nije više bila toliko usamljena kad je pošla u osnovnu školu, imala je drugove iz vrtića, na svoj način, u svom doživljaju, ali nije mogla nastaviti razvoj bez dodatne podrške. Sa njom je i dalje, svakoga dana u školi, njen prvi, najvažniji, najstrpljiviji i najodaniji vaspitač – njena majka.

## Diskusija

Prikaz toka i rezultata četvorogodišnjeg rada sa detetom sa pervazivnim razvojnim poremećajem u vrtiću potvrđuju konstataciju da su za uspešno sprovođenje inkluzivnog programa izuzetno značajne sledeće pretpostavke: prilagođavanje programa rada potrebama i mogućnostima, naročito očuvanim potencijalima deteta, pozitivni stavovi i prihvatajući odnos vaspitača, ali i svih zaposlenih u vrtiću prema detetu, edukacije vaspitača iz oblasti razvojnih smetnji deteta, pomoć i podrška stručnih saradnika, prihvatanja deteta od strane vršnjaka i saradnja sa porodicom (Vujačić, 2005).

Mi bismo, na osnovu iskustva ne samo sa Nežnom Usamljenom, već i sa tridesetak druge dece sa različitim tipovima pervazivnih razvojnih poremećaja, koja

su u prethodnih 20 godina bila uključena u vrtiće u Predškolskoj ustanovi u Zre-  
njaninu, u različitom trajanju, od pola sata do 6 sati, malo drugačije rangirali ove  
pretpostvke.

Na prvo mesto stavili bismo saradnju sa roditeljima, njihovu spremnost da  
se obrate odgovarajućim zdravstvenim ustanovama i uključe dete u preporučene  
tretmane, iskreno i s punim poverenjem obaveštavajući o tome vaspitače i stručne  
saradnike u vrtiću. Saradnja sa porodicom i zdravstvenim institucijama predstavlja  
pravi početak individualizacije vaspitno-obrazovnog rada sa detetom. Porodica je  
most između predškolske ustanove i zdravstvenih institucija. Zahvaljujući saradnji  
sa porodicom, uspostavljena je i održavana i saradnja sa zdravstvenim institucijama  
u kojima je sproveden program za podsticanje kognitivnog razvoja, govora i ko-  
munikacije. Zdravstvene institucije obezbedile su procenu kognitivnog, socijalnog i  
afektivnog funkcionisanja deteta i otkrile očuvane potencijale deteta. Time je omo-  
gućeno planiranje vaspitno-obrazovnog rada i organizovanje aktivnosti u vaspitnoj  
grupi u kojoj je dete, uz podršku i podsticaj vaspitača, ispoljilo i ostvarilo očuva-  
ne potencijale. Vaspitno-obrazovni proces primeren je razvojnim mogućnostima i  
potrebama deteta, kako bismo maksimalno omogućili poštovanje participativnih  
prava deteta. Program su sprovodili vaspitači, u saradnji sa stručnim saradnicima, uz  
svakodnevno praćenje aktivnosti, raspoloženja deteta, motivacije za rad, ponašanja  
deteta u realnom kontaktu sa decom i odraslima. Zapažanja o primeni programa  
saopštavana su roditeljima, od kojih smo dobijali povratne informacije o tome šta,  
kako i koliko od onoga što doživi i nauči u vrtiću dete primenjuje kod kuće. Infor-  
macije o provođenju programa povratno su upućivana u zdravstvene institucije i, u  
saradnji sa njima, vršena su potrebna podešavanja programa.

Psiholog je u ovim složenim odnosima saradnje porodice, zdravstvenih insti-  
tucija i vrtića bio u ulozi medijatora (Babić-Bjelić, 2006) i doprinosa boljem uzaja-  
mnom razumevanju i konstruktivnom rešavanju konflikata koji su se povremeno  
javljali. Psihoedukacija vaspitača i roditelja značajno je doprinela određivanju real-  
nih ciljeva u razvoju deteta i uticala je na očekivanja koja roditelji i vaspitači imaju od  
deteta i jedni od drugih. Time se značajno smanjila anksioznost u vezi sa boravkom  
deteta u vrtiću, što se odrazilo i na njegova osećanja i raspoloženje. Savetodavni  
rad sa vaspitačima na prevazilaženju doživljaja neuspešnosti, nekompetentnosti,  
osećanja krivice u vezi sa zanemarivanjem druge dece i intenzivnog straha da se  
dete ne povredi, ne odluta i sl., omogućio je vaspitačima da nefunkcionalne emocije  
zamene funkcionalnim osećanjem zabrinutosti. Savetodavni rad sa roditeljima do-  
prineo je prevazilaženju straha i anksioznosti u vezi sa razvojem deteta i njegovim  
snalaženjem u životu i izboru odgovarajućih postupaka za disciplinovanje deteta.

Na drugo mesto među pretpostavkama za uspešno sprovođenje inklu-  
zivnog programa bismo stavili pozitivne stavove vaspitača prema uključivanju  
deteta u vrtić i ličnost vaspitača. Posebno bismo naglasili važnost sledećih oso-  
bina ličnosti vaspitača: otvorenost za nova iskustva, nova učenja, za prihvata-  
nje različitosti; visok nivo tolerancije na frustraciju; umeren nivo anksioznosti,  
ne preteran nivo straha od neuspeha, nepostojanje iracionalnih uverenja tipa:

„Ja moram uvek i sa svakim detetom biti uspešan vaspitač“; „Svako dete mora da se uklopi u program rada i ako nije tako, to je užasno i ja to ne mogu podneti.“ Usušujem se da kažem da je baš otvorenost presudno uticala na prihvatanje Nežne Usamljene od strane njenih vaspitača. Oni su to prihvatanje deteta nedvosmisleno emitovali drugoj deci u grupi, ali i njihovim roditeljima i drugim vaspitačima i svim odraslim osobama u vrtiću. Bilo je veoma važno da vrtić funkcioniše kao celina, da svi zaposleni obraćaju pažnju na devojčicu i vode računa o njenoj bezbednosti.

## Literatura

- Babić–Bjelić, O. (2006). Savetodavni rad psihologa sa roditeljima i vaspitačima u predškolskoj ustanovi. U: *Primenjena psihologija* (zbornik radova). Niš: Filozofski fakultet, 127–147.
- Golubović, Š., Golubović, B. (2004). Implikacije za tretman i edukaciju deteta sa pervazivnim razvojnim poremećajem, *Aktuelnosti iz neurologije, psihijatrije i graničnih područja*, God. XII, br. 1–2, 16–19.
- Dejvis, H. (1995). *Savetovanje roditelja hronično obolele ili dece ometene u razvoju*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
- Lazor, M. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
- Ouklender, V. (1998). *Prozori u svet naše dece*. Beograd: Nolit.
- Stančić, M. (2010). Mišljenje vaspitača o uključivanju dece sa posebnim potrebama u rad predškolskih ustanova. U: *Obrazovanje, ličnost i rad* (zbornik radova). Niš: Filozofski fakultet, 68–85.
- Hrnjica, S. (2001). *Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori, završni izveštaj za period septembar 2000–jun 2001*. Retrieved Novembar 6, 2011 from the World Wide Web [http:// www.seeducoop.net/education\\_in/.../inklu\\_1-yug-mon-srb-t03.pdf](http://www.seeducoop.net/education_in/.../inklu_1-yug-mon-srb-t03.pdf).
- Hrnjica, S. (ur.) (2004). *Škola po meri deteta*. Beograd: Institut za psihologiju, Save the children, UK.
- Vujačić, M. (2005). Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija, *Nastava i vaspitanje*, br. 4–5, 483–497.

Olgica Babić Bjelić

### THE ROLE OF PSYCHOLOGIST IN ADAPTING THE WORK PROGRAM IN KINDERGARTEN TO NEEDS OF A CHILD WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDER

*Summary:* Theoretical basis of work are outlined in the manual settings Suleiman Hrnica "School Fit for Children". Disability is usually not the essence of the child's identity, it is necessary to know the child and focus on the potential preserved.

In this paper we try to answer the following questions: how a psychologist can help in setting up educational-learning process development capabilities and needs of the child, in collaboration with the family and health

institutions and by observing the child in kindergarten, and how a psychologist through psycho education of parents and teachers and advisory work contributes to overcoming anxiety, depression and perception of failure in dealing with child. Methods used are observation, interviews and analysis of documentation. Based on the assessment of cognitive, social and emotional functioning of child was carried out individualization of educational-learning work with the child. The main goal was to provide socio-emotional experiences with peers and the peer learning model. During the four years of work with the child, these goals are largely achieved. There has been increasing the level of tolerance for frustration, reducing stereotypes, according to the beginnings of joint activities with children, a broader range of interests. Psycho education teachers and parents has a significant role in determining the real goals of child development and influenced parent's and educator's expectations of child and of each other. This significantly reduced the anxiety concerning the stay of the child in the kindergarten room, which was reflected in the child's feelings and moods. Advisory work with teachers to overcome the experience of failure, incompetence, feelings of guilt related to the neglect of other children, and intense fear that the child is going to hurt himself, to wander off and so on, has enabled teachers to replace dysfunctional emotions with functional sense of concern. Advisory work with parents has contributed to overcoming fear and anxiety associated with the development of the child and his resourcefulness in life and choosing the appropriate procedures for disciplining the child.

*Key words:* pervasive developmental disorder, child, kindergarten

# ЛИЧНОСТ И ОБРАЗОВНО–ВАСПИТНИ РАД

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

*Издавач*  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*За издавача*  
Проф. др Горан Максимовић, декан

*Лектор*  
Марија Шапић

*Корице*  
Дарко Јовановић

*Прелом*  
Милан Д. Ранђеловић

*Формат*  
17 x 24 cm

*Тираж*  
200 примерака

*Штампа*  
SCERO PRINT

Ниш 2012.

ISBN 978-86-7379-256-9



CIP