

## ОСОБИНЕ НАСТАВНИКА

### Тезе за предавање

У литератури се може наћи велики број истраживања у којима се трага за особинама идеалног наставника, онога који је најуспешнији у свом послу. Обично се као критеријум успешности узима успех ученика на тестовима знања. Такав приступ је имао за исход састављање различитих листа наставничких врлина и пожељних склоности (нпр. Bulger, Mohr & Walls, 2002; Brophy, & Good, 1986; Rosenshine & Furst, 1973).

На тим листама готово увек се налазе:

- Јасноћа излагања (Наставник треба да говори разговетно, да избегава коришћење жаргона, да пише на табли тако да ученици могу без напора да виде шта је написано, да повезује оно што предаје са оним што ученици знају и сл.).
- Упознавање ученика са структуром предавања на почетку часа и повремено прављење резмиеа у току часа, сажимање онога што је речено.
- Ентузијазам (Наставник који је заинтересован за оно што предаје мотивисаће ученике који га слушају. Ако му је досадно градиво које је принуђен да излаже, можда ће најбоље учинити ако глуми ентузијазам).
- Спремност да се користе различити приступи у настави и да се у току једног часа ученици ангажују у различитим активностима.
- Подстицање ученика на изношење сопствених идеја (Понекад је корисно да се постави питање целом одељењу и да се сачека пар минута како би сваки од ученика имао довољно времена да покуша да формулише свој одговор. Ако се питање упути само једном ученику, други ученици не морају да буду заинтересовани да траже одговор на њега).
- Ретко критиковање ученика.

Врло сличне листе добијају се и на основу одговора ученика на питање које особине цене код својих наставника. Обично су тада наводе следећа својства (в. Williams & Burden, 1997):

- Способност да се створи опуштена атмосфера у учионици. Наставници благог и пријатног понашања, спремни на неусиљене разговоре са ученицима и размену духовитих примедби стварају пријатну атмосферу у одељењу.
- Способност да се контролишу догађаји у учионици. Ученици сматрају да је наставник обавезан да одржава ред у одељењу. Ако у томе не успева, наставник

је принуђен да посегне за непопуларним дисциплинским мерама и ученици формирају негативну слику о њему. Опомена или упозорење треба да претходе примени неке дисциплинске мере. Наставник не треба да кажњава све ученике због прекршаја неког појединца или неколицине ученика.

- Способност да се проблеми о којима се преддаје приближе ученицима.
- Излагање градива на занимљив начин и постављање интересантних задатака. Лекције које су тешке за разумевање опажају се као досадне. Уколико наставник увек на исти начин предаје ученицима, ризикује да му настава буде досадна.
- Јасно обавештавање ученика о томе шта се од њих очекује.
- Спремност да се помаже ученицима који имају тешкоћа са градивом.
- Способност да ученицима улије самопоуздање.
- Поседовање талента и знања.
- Емотивна стабилност.

Претходно наведени приступ не пружа довољно конкретних упутстава наставнику, особине о којима је реч могу да се интерпретирају на различите начине, а често се дешава да најефикаснији наставници показују врло мали број особина које се, према састављеним “пописима”, сматрају пожељним (Williams & Burden, 1997). Другим речима, не постоји нешто што бисмо могли назвати идеалним наставником за све услове и за свако време. Наставник и ученик ступају у динамичну интеракцију и ефикасност њихове интеракције зависи од великог броја фактора (способности ученика, школске инфраструктуре и др.). Зато је за наставника најбоље да себи постави задатак да прати и преиспитује своју активност. Да би наставник био у стању да унапређује своју педагошку активност пожељно је да постане свестан својих уверења о ученицима, процесу учења и о себи као особи.

Неки социолози (Meighan & Meighan, 1990) сматрају да се уверења о ученицима могу разврстати у две групе: једну која почива на идеји да наставник треба да контролише ученика и другу која полази од става да ученик треба да буде активни учесник у наставном процесу. Неки наставници сматрају да код ученика не постоји воља да се нешто научи и да их зато треба присиљавати на учење и подстицати на залагање претњама казном и slabим оценама. Много распрострањеније је уверење да је наставник тај који треба да улије ученицима знање, које ће они примити у различитој мери, зависно од своје интелигенције и присуства посебних талената (уједно се верује да су интелигенција и таленти

природни дарови и да се не могу развијати). Наставници који верују да је ученик сирови материјал који се под наставниковим утицајима обликује, такође верују да је њихова активност пресудна за успех наставног процеса и да у њему нема много места за ученикову активност.

Насупрот њима су уверења о ученику као клијенту, партнеру, индивидуалном истраживачу и демократском истраживачу. Код уверења о ученику као клијенту уважава се оно што ученик жели да научи и његове жеље у погледу времена које може да посвети том учењу. Разумљиво, редовна школска настава и њени захтеви су такви да је ово уверење ретко среће код наставника који раде у редовним школама, али се јавља код наставника који држе приватне часове или курсеве додатног образовања за одрасле. Уверење да је ученик партнер праћено је уверењем да је наставник уједно и онај који учи од ученика. Ученик има, у извесној мери, право да одлучује о темама које ће бити предаване и о материјалима који ће се користити (уџбеницима, књигама и др.). Када се, у складу са Пијажеовом теоријом, ученику дозвољава да самостално истражује, да сам долази до закључака уз минимум наставникових усмеравања ученик је у улози индивидуалног истраживача. Код демократског истраживања ученицима се у потпуности препушта да одреде садржаје и циљеве наставе. Овом идеалу се приближава Самерхил школа, алтернативна школа у Енглеској. Школу је још 1921. године основао Александар Нил. Тада је школа имала седиште у околним Дрездена. Од 1927. године школа се налази у Лејстону (Сафок, Енглеска). У тој школи деца имају другачија права и одговорности него у традиционалним школама. Она немају обавезну наставу и не морају да долазе на часове ако то не желе. Сама, сасвим слободно и без принуде одлучују шта ће радити. Њихов избор може да буде и доколичарење. Наставници им не намећу своје ставове, али ученици имају обавезу да воде рачуна о сопственој безбедности и здрављу и да не угрожавају права других. Тренутно ову школу похађа мање од 100 ученика. Идеје демократског образовања на којима се заснива ова школа упркос бројним оспоравањима нашле су примену у мањем броју школа изван Велике Британије.

### *Наставникова очекивања и успех ученика*

Школски успех неког ученика није искључиво производ његових способности, одлика личности и мотивисаности или здравственог стања. Успех зависи и од различитих чинилаца који делују у његовом социјалном окружењу (на пример, од очекивања и уверења о значају учења која постоје у породичној средини

и групи пријатеља, и др.). Када је реч о утицајима социјалног окружења не треба сметнути с ума улогу наставникових уверења о учениковој способности за учење. О њима се говори као о наставниковим очекивањима. Наставникова очекивања су закључци које наставник изводи о будућем понашању и школском успеху ученика, а на основу обавештења која поседује о својим ученицима. Очекивања наставника могу да се односе на поједине ученике или групу ученика, па и на цело одељење. У психологији је још крајем шездесетих година прошлог века велику пажњу изазвала Розенталова студија *Пигмалион у одељењу* (*Pygmalion in the classroom*). Реч је о извештају о истраживању спроведеном у једној америчкој школи (Rosenthal & Jacobson, 1968). После спроведеног тестирања тестовима интелигенције, наставницима је саопштено да се у одељењима налази један број обдарених ученика од којих се може очекивати изузетан напредак не одмах, већ до краја школске године. Ово предвиђање је било лажно, ученици за које је речено да су обдарени били су одабрани сасвим насумично. Па ипак, лажно предвиђање се обистинило на крају године. Ученици који су на почетку године идентификовани као обдарени постигли су значајно више резултате на тестовима интелигенције. Аутори истраживања су закључили да наставникова очекивања делују као самоиспуњавајуће пророчанство. Очекивања која су изазвана лажним предвиђањима подстакла су наставнике да различито третирају ученике, што је довело до разлика на крају године.

Други истраживачи су ускоро показали да је тешко или немогуће постићи промену у коефицијенту интелигенције о којој је Розентал саопштио, али су потврдила да очекивања наставника могу утицати на школски успех ученика (в. Krnjajić, 2002).

На почетку године наставник формира утисак о ученицима и развија различита очекивања о њиховим способностима и могућностима напредовања. У складу са овим очекивањима наставник се различито понаша према ученицима. Различито понашање наставника показује ученицима какво се понашање и постигнуће од њих очекује. Овакво понашање наставника обликује учениково понашање и утиче на слику коју појединац има о себи као ученику, на залагање ученика, ниво аспирације и квалитет односа са наставником. Временом се понашање ученика усклађује са очекивањима које је наставник изградио, што ће се испољити у бољем школском успеху ученика према којима је наставник изградио позитивна очекивања и слабијем школском успеху оних за које је наставник имао негативна очекивања. Све ово води закључку да су неуспешни ученици могли и боље да прођу да их нису од почетка пратила негативна очекивања наставника.

Наравно, утицај наставникових очекивања не остварује се увек и аутоматски. На пример, ученици могу да постану свесни наставникових очекивања и да им се супротставе, ако их оцене као неоправдане, и да на тај начин приморају наставнике да промене своја првобитна очекивања. Поред тога, наставник може да добије додатна обавештења о ученику (на пример, од других наставника) која могу да промене претходно формирану слику и очекивања

Разлике у наставниковим очекивањима могу да се изразе кроз следећа понашања:

- Ученику за кога верује да је слабији даје мање времена да одговори на постављено питање.
- Таквом ученику не поставља потпитања, ако од њега не добије одмах задовољавајући одговор.
- Задовољава се и непотпуним одговором ученика за кога везује негативна очекивања.
  - Чешће критикује такве ученике и ређе их похваљује.
  - Ређе их прозива и обраћа мање пажње на њих.
  - Ученике које сматра slabим распоређује у задње клупе.
  - Одговара краће на питања које му постављају такви ученици.
  - На допунским часовима са таквим ученицима инсистира на механичком вежбању и не пружа им прилику да испоље своје мишљење и самосталност у решавању постављених задатака.
- Мање је љубазан према ученицима од којих не очекује школски успех и то се испољава кроз вербалну и невербалну комуникацију.

Наставници могу да умање негативне последице сопствених очекивања ако се придржавају следећих правила (Krnjajić, 2002):

- Проверавају очекивања која везују за поједине ученике брижљивим праћењем њиховог напредовања.
- Када ученицима дају повратне информације о напредовању, наглашавају њихов напредак у односу на претходно достигнуте нивое знања, а не у односу на друге ученике или неке спољне критеријуме.
- Када констатују да ученици не схватају објашњења, дијагностикују тешкоће које ученик има у разумевању и понављањем упутстава или предавањем на други начин покушавају да реше проблем.
- Када стимулишу и охрабрују ученике да постигну онолико колико они реално могу, не покушавајући да их штите од несупеха и препрека.

## Референце:

Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*. New York: Macmillan.

Bulger, S.M., Mohr, D.J. & Walls, R.T. (2002). Stack the deck in favor of your students by using the four aces of effective teaching. *The Journal of Effective Teaching*, 5, 2.

Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Meighan, R. and J. Meighan. 1990. Alternative roles for learners with particular reference to learners as democratic explorers in teacher education courses. *The School Field*. 1(1), 61-77.

Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). Research on teacher performance criteria. In B.O. Smith (Ed.), *Research in teacher education: A symposium*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press

У наставку је део текста из чланка Славице Шевкушић и Николете Милошевић “Да ли успешан наставник васпитава као добар родитељ?” Чланак је објављен у Зборнику Института за педагошка истраживања, 2004, 36, стр. 188-203.

У проучавању утицаја родитеља на просоцијално и асоцијално понашање адолесцената (Ma et al., 2000) указано је да се ученици који остварују адекватне односе са својим родитељима ређе понашају асоцијално и делинквентно, у поређењу са ученицима који имају лоше односе са родитељима. У овом истраживању под *просоцијалним понашањем* подразумевало се алтруистичко, социјално прихватљиво или нормативно понашање – на пример, давање поклона родитељима, помагање немоћним особама да пређу улицу, извињавање другима за учињену грешку и волонтерски рад, док се под *асоцијалним и делинквентним понашањем* адолесцената подразумевало следеће: (а) опште девијације као што су крађа, кашњење у школу, учестало изостајање са наставе, лагање наставника; (б) напад на родитеља, као што је викање на оца или мајку или противљење родитељским жељама и (в) агресивност, као што је туча у групи.

Природа породичног миљеа и квалитет интеракције родитељ–дете имају директан утицај на дететове просоцијалне тенденције. Родитељи често покушавају да уче своју децу просоцијалном понашању путем награђивања алтруистичког понашања и кажњавања себичног и некооперативног понашања. Међутим, већи део просоцијалних активности детета и мотивације за ове облике понашања представљају продукте знатно суптилнијих процеса, као што су имитација и идентификација. Моћна улога идентификације у подстицању развоја просоцијалних тенденција потврђена је у бројним студијама које се односе на различите облике просоцијалног понашања. У једном од истраживања из ове области (Eisenberg & Mussen, 1989), алтруизам и брига за друге процењивани су од стране вршњака социометријском номинацијом на узорку ученика петог разреда основне школе. Наведене варијабле доведене су у везу са личном вредношћу алтруизма и са вредносном хијерархијом родитеља истог пола. Налази истраживања указују на податак да родитељи који алтруизам сматрају вредношћу пружају својој деци добар модел бриге за другог и помоћи другом, као и да се деца овог узраста снажније идентификују са родитељем истог пола, инкорпорирајући и имитирајући његово/њено понашање, ставове, вредности и мотиве. Свакако, многи аспекти породичне интеракције доприносе развоју просоцијалног понашања. Експерименталне студије указале су да основни механизми процеса социјализације деце у породици (награђивање, кажњавање, моделовање, резонување, објашњење и слично) утичу на усвајање различитих видова просоцијалног понашања. С обзиром на то да наведени механизми социјализације у породици функционишу на комплексан начин, као најефикаснији истраживачки приступи у проучавању овог проблема предлажу се мултипле методе.

У поређењу са радовима о повезаности између породице и школе, много је мањи број истраживања која су посвећена утицају наставника и његовог односа са ученицима на моделе социјализације у одељењу или радова који су били посвећени специфичним димензијама подучавања, које доприносе стварању оптималног контекста за развој ученика. Познато је да наставници својим особинама и понашањем у учионици, али и ван ње, представљају намерно и ненамерно моделе које ученици имитирају и кроз идентификацију са њима усвајају карактеристике које трајно задржавају. Истраживања показују да су ставови, прилагођавање и понашање ученика под утицајем ставова, понашања, социјалних вештина и стратегија подучавања наставника. Деца и млади који имају тешкоћа у породици или школи имају шансу да побољшају своје способности прилагођавања у интеракцији са наставницима који имају знања и вештине да у њима пробуде одговорност према учењу и сопственом развоју.

Новије студије садрже налазе о значајним везама између аспеката односа наставник–ученик и дечјег прилагођавања у школи (Birch & Ladd, 1996; Pianta, 1992). Ови налази указују на то да је прилагођавање млађе деце значајно повезано са квалитетом овог односа, кога карактерише топлина, одсуство конфликта и отворена комуникација. Такође, када наставници обезбеде одговарајући ниво аутономије и поставе јасна очекивања у погледу дечјег понашања, ученици развијају јачи осећај за заједништво и испољавају социјално компетентна понашања. У радовима о деци основношколског узраста, наставници који су у својим одељењима обезбеђивали јасну структуру активности, вођство и аутономију ученика производили су широк распон позитивних мотивационих исхода (Grolnick & Ryan, 1987).

Налази многих истраживања указују на то да је ученицима стало до наставникове љубазности у опхођењу, спремности да им помогне, као и до утиска о пријатељски наклоњеној и уравнотеженој особи. Насупрот томе, равнодушни, неуравнотежени, а посебно неуротизовани наставници, постижу најмање професионалног успеха, а најчешће неуротизују и своје ученике. Пријатан, отворен и

комуникативан наставник, који је емоционално стабилан, ствара око себе такву атмосферу, па су и његови ученици спремнији да прихвате и усвоје његове вредности и ставове. Поред активног и пријатељског става према наставнику, у овим одељењима запажено је и више симпатија и пријатељских осећања међу вршњацима. Поменути својства наставника изузетно су значајна за најмлађе ученике који у наставницима виде замену за родитеље, извор прихватања и одобравања.

Особина личности наставника посебно важна за социјалну климу у одељењу јесте осетљивост за унутрашња доживљавања других особа. Увид у мотиве понашања, пријемчивост за туђе емоције и подршка њиховом самопоуздању, главни су облици те сложене особине. Она одређује у великој мери да ли ће општи однос наставника према ученицима бити уважавање њихове личности и да ли ће однос према ученицима бити индивидуализован. Истраживачки налази показују да ученици, чији наставници испољавају заинтересованост за њихове емоционалне проблеме и потребе, имају боље социјалне односе са вршњацима, показују мање асоцијалног понашања и мање изостају са наставе (Withall & Lewis, 1964).

За разлику од млађих ученика, адолесценти у својим извештајима чешће помињу родитеље и вршњаке као особе од највећег значаја за њихов живот, мада одмах после њих наводе своје наставнике као извор подршке и помоћи. Такође, истраживачи су пронашли да старији ученици говоре о смањивању заинтересованости наставника за њих и њихове проблеме након преласка у средњу школу, или из нижих у више разреде основне школе. Показало се и да су опажања млађих адолесцената о томе да наставници брину о њима позитивно повезана са њиховом тежњом да остваре социјалне циљеве (Wentzel, 1998).

Према мишљењу многих аутора, два аспекта дечјег школског живота посебно су значајна за процес социјализације (Крнјajić, 2002). Прво, наставници који у свом раду комбинују »афективне« (усмерене на интерперсоналне односе) и »когнитивне« (усмерене на стицање когнитивних вештина) оријентације, успешније остварују васпитно-образовне циљеве него наставници који се ослањају само на једну оријентацију. Други аспект школског искуства односи се на могућност кооперативне интеракције с вршњацима. Другим речима, задатак наставника је да ученицима обезбеди неопходне предуслове за успостављање социјалних контаката, јер ученици уче о интерперсоналним односима, пре свега, ступајући у њих. Вршњачка интеракција обезбеђује деци могућност да практикују социјалне вештине и на тај начин убрзава њихов социјално-когнитивни развој.

Наставници могу поседовати много комбинација личних карактеристика, а која од њих ће се показати као најефикаснија зависи, пре свега, од ученика са којима они раде. Склоп особина који доприноси најбољим ефектима на једном узрасном нивоу ученика не мора бити подједнако или слично ефикасан на другом, зато што се ученици на различитим нивоима школовања налазе на различитим стадијумима интелектуалног, социјалног и емоционалног развоја. Тако, док млађи ученици више значаја придају људским квалитетима наставника, старији (средњошколци и студенти) у први план стављају наставникову компетентност као предавача, односно његове педагошке вештине (Musgrove & Taylor, 1984). Исти аутори су утврдили да се особине личности наставника чешће наглашавају у проценама наставника кад описују себе, док се ученици више усмеравају на њихове наставне квалитете. Очекивања ученика односила су се у највећој мери на потребу да буду научена, да им се предаје на занимљив начин и да им се помогне у раду.

Карактеристике и понашања наставника, такође, могу бити фактор ризика за агресивно понашање ученика. Тако, наставници који не уважавају своје ученике и нису заинтересовани за њих, као и они који су склони ка строгом и неправедном кажњавању, подстичу код њих различите облике асоцијалног понашања. Агресивно понашање ученика велики је проблем у многим школама и наставници често изјављују да је контрола и управљање разредом један од њихових приоритета. Социјализаторска улога наставника подразумева, између осталог, бављење интерперсоналним и интергрупним сукобима, односно регулисањем тих сукоба и развијањем социјалних вештина и компетенција неопходних за успешно решавање насталих конфликта (Крнјajić, 2002). С обзиром на то, приликом избора кандидата за наставнички позив требало би узети у обзир и њихову способност да подрже социоемоционални развој својих ученика и да буду спремни да се због тога додатно ангажују у својој професији.

Наставници могу служити као модели, као моралне особе које демонстрирају висок ниво поштовања и одговорности у свом понашању у учионици и изван ње. Они, такође, моделују моралну



бригу, заинтересованост и морално резоновање код својих ученика помоћу сопствених реакција на морално значајне догађаје у школском животу и шире. Најважнији облик моралног васпитања за децу јесте начин на који одрасли поступају са њима. Када их одрасли третирају са заинтересованошћу и топлином, деца су склона да на исти начин поступају са људима и животињама, па чак и са неживим објектима (Lickona 1992). Наставници саопштавају поштовање и моделују га код деце говорећи језиком поштовања у својим интеракцијама са ученицима; они подучавају поштовању и на тај начин што уважавају и узимају за озбиљно дечје мишљење и осећање. Истраживања сугеришу да су топлина и подршка у односима између одраслих и деце најважније за развој дечје заинтересованости за друге. Често се каже да се моралне вредности прихватају, а не уче. Међутим, истраживачки налази показују да је то само пола истине; потпуна истина је да се вредности прихватају – кроз добар пример, и уче – помоћу директног објашњавања. Тако, највећи утицај на социјални и морални развој детета остварује наставник који је добар модел, а који у контексту добрих односа са ученицима обезбеђује адекватне примере и разумно заступа праве вредности.

Сматра се да је један од најефикаснијих начина да се унапреде просоцијалне вештине и просоцијална свест ученика њихово стварно учешће у позитивним, просоцијалним облицима понашања (Staub, 1984). Без креирања таквог позитивног социјалног света у одељењу, тешко да ће се деца социјализовати у правцу просоцијалног понашања. Стога, наставници који примењују оне наставне стратегије које се заснивају на групном раду и међусобној сарадњи ученика у највећој мери доприносе подстицању ових облика понашања. Улога наставника када примењује кооперативне наставне стратегије битно се разликује од оне када примењује традиционалне начине подучавања (фронтални и индивидуални рад). Уместо да је примарно предавач и онај ко обезбеђује информације, наставник преузима улогу оног ко олакшава групне процесе у одељењу. Он се постепено одриче тоталне контроле над ученичким понашањем, да би омогућио директну интеракцију и комуникацију између ученика. Даље, да би олакшали ефикасно функционисање ученичких група, наставници би требало да помогну ученицима да стекну социјалне вештине које су неопходан предуслов групног рада, као што су: активно слушање вршњака, поштовање говорних привилегија других, допуштање појаве неформалног вође, прихватање одговорности које настају поделом улога у групи итд. Досадашњи резултати истраживања ефеката групних облика рада у настави на просоцијалну свест и просоцијално понашање ученика, као и на варијабле које су у основи просоцијалне оријентације (самопоштовање, брига за другог и способност да се разуме туђе становиште), пружили су битне доказе о њиховом позитивном утицају на поменуте варијабле (Шевкушић и Спасеновић, 2004). При поређењу ефеката кооперативних наставних метода са ефектима васпитања за просоцијално и морално понашање, долази се до закључка да дискусија о моралним проблемима сама по себи не доводи до унапређивања овог облика понашања. Када се удружи са кооперативним искуствима у одељењу, требало би значајно да допринесе развијању дечје осетљивости за многе аспекте моралног мишљења.

#### Ко има већи утицај: родитељ или наставник

У литератури која се бави разматрањем улоге породице и школе у дечјем социјалном развоју, све је већи број истраживача који наглашавају да интеракција родитељ–дете код куће утиче на понашање детета у другом, за њега значајном окружењу – школи. Посматрано из перспективе системске теорије (Hartup, 1979) која наглашава узајамну зависност различитих социјалних система, као и то како један такав систем може утицати на други, овај тренд није изненађујући.

У потрази за одговором на питање да ли моћнији утицај на дечје понашање остварује родитељ или наставник, приказаћемо истраживање чији резултати у великој мери потврђују претпоставку да су процеси социјализације у породици снажни и склони генерализацији, и да као такви у значајном степену могу објаснити начине на које школа и наставник утичу на социјално понашање ученика. У овом истраживању проверавана је претпоставка о важности родитељских модела социјализације за разумевање односа између наставничког понашања и прилагођавања ученика на школске услове (Wentzel, 2002). Стилосе понашања наставника аутор је одредио по угледу на димензије успешног родитељства, како их је дефинисала Баумриндова (Baumrind, 1991): контрола, захтев за зрелошћу у понашању, демократска комуникација и негативан фидбек или недостатак подршке. У литератури, у којој се разматра улога родитеља у дечјој социјализацији, широко је заступљено уверење да ове димензије описују социјализацијске процесе који су централни за развој социјалних и когнитивних

компетенција деце и адолесцената. Поред тога, наставници су процењивани у односу на начине на које подстичу мотивацију за школски рад код деце.

Стил понашања наставника кога карактерише *контрола* односи се на доследно позивање на правила и обезбеђивање јасне структуре у дечјим активностима. Ова димензија процењивана је помоћу ајтема као што су: »Постоји јасан скуп правила која ученици треба да следе« или »Наставници објашњавају шта ће се догодити уколико ученик прекрши неко правило«. *Захтев за зрелошћу у понашању* односи се на очекивање да се дете понаша у складу са својим потенцијалима, као и на захтеве у погледу самоконтроле и ослањања на сопствене снаге (»Наставник ми верује« или »Наставник ме често прозива да одговорим на питање«). *Демократска комуникација* или праведност у понашању према ученицима изражава степен у коме одрасли уважавају дечје мишљење и осећања (»Наставник се понаша различито према девојчицама и дечацима« или »Наставник праведно оцењује наш рад«). *Подрица* рефлектује топлину и одобравање као и савесну заштиту дечјег физичког и емоционалног благостања, а овде је дефинисана као негативан фидбек, односно као одсуство подршке (»Наставник чини да се осећам лоше када дам погрешан одговор« или »Наставник ми се руга ако се недовољно трудим«). Моделовање *мотивације* код ученика процењивано је помоћу три ајтема: »Наставник се труди да нам предаје занимљиво«, »Наставник воли предмет који предаје« и »Наставник нам објашњава зашто је његов предмет значајан«.

Прилагођавање ученика на школу дефинисано је у односу на њихове социјалне и образовне циљеве, интересовања, понашање у одељењу и школско постигнуће. Социјални и образовни циљеви испитивани су на тај начин што су ученици процењивали колико често су склони да испољавају одређена понашања (просоцијална или она која се односе на школско учење). Интересовања ученика испитивана су помоћу ајтема, као што су: »Ове године открио сам нека нова интересовања« или »Обично ми се чини да губим време у овом одељењу«, док се о понашању ученика у одељењу сазнавало на основу вршњачких номинација и наставникових процена. За меру школског постигнућа коришћене су оцене из одређених наставних предмета.

Занимљиво је поменути да се наведено истраживање базира на ученичким опажањима понашања њихових наставника, а не на неким објективнијим показатељима наставничког понашања. Ова методолошка стратегија заснива се на претпоставци да појединци конструишу своја уверења о себи и социјалном свету који их окружује као последицу својих искустава са другима, а да су ова уверења најсигурнији предиктори њиховог понашања. Друго, за разлику од непристрасних посматрача, деца имају прилике да посматрају своје наставнике, као и своје родитеље и ступају у интеракцију са њима кроз дуг временски период. Од методолошког интереса било би, свакако, и истраживање о томе како уверења родитеља и наставника о њиховом сопственом понашању утичу на социјално понашање и мотивацију ученика за учење.

Резултати истраживања указују да испитиване димензије наставничког понашања објашњавају значајан део варијансе у учениковој мотивацији за учење, социјалном понашању и академском постигнућу. Захтев за зрелошћу у понашању (висока очекивања) представља доследно позитиван предиктор циљева које ученици пред себе постављају, као и њихових интересовања, а негативан фидбек (изостанак подршке и одобравања) најдоследнији негативан предиктор академског постигнућа и социјалног понашања. Мада све поменуте димензије понашања наставника у целини објашњавају варијансу у прилагођавању ученика на школске услове и њихову мотивацију, ипак димензија *захтев за зрелошћу у понашању*, тј. висока очекивања наставника у односу према ученицима представљају најзначајнији предиктор успешног прилагођавања и социјално компетентних облика понашања. Резултати овог истраживања подржавају закључак да су ученици мотивисани да остваре и социјалне и академске циљеве, у највећој мери онда када наставници од њих очекују да се понашају и да раде у складу са својим максималним потенцијалима. Насупрот томе, негативан фидбек наставника и често критиковање понашања и рада ученика представља доследни предиктор непожељних облика понашања и тешкоћа у социјализацији као што су: неприхваћеност, одбаченост, агресивно понашање. Ови налази, такође, показују да ученичка мотивација има важну улогу у повезивању наставних стилова са социјалним понашањем ученика. Међутим, потребна су додатна истраживања да би се идентификовали процеси који објашњавају директне везе између димензија наставничког понашања у разреду, посебно негативног фидбека и социјалног понашања ученика. Добијени су и подаци да је наставников негативан фидбек добар предиктор ниског нивоа социјалне

одговорности ученика, а да су висока очекивања повезана са високим нивоима социјалне одговорности.

С обзиром на то да се до сличних налаза дошло у истраживањима када су поменуте димензије примењене на популацији родитеља, резултати овог истраживања обезбеђују иницијалне доказе да се модели социјализације, које користе родитељи, могу генерализовати на друге социјалне контексте, у овом случају на школу. Међутим, на основу резултата овог и сличних истраживања било би преурањено доносити закључке о томе чији допринос је већи у домену социјалног понашања детета. На пример, може се тврдити да добијени налази говоре о томе да добри наставници једноставно појачавају оне ефекте који су већ постигнути у породици из које дете потиче или да ученици који су усвојили циљеве и вредности као њихови наставници, повратно мотивишу наставнике да се понашају према њима на начин на који то чине добри родитељи (они који пружају подршку). Налази истраживања указују да се наставници јасно разликују на димензијама: *захтев за зрелошћу у понашању*, *контрола* и *негативни фидбек*. Кад се упореде са опаженом подршком од стране родитеља и вршњака, подршка коју ученици опажају код својих наставника изгледа да је кључна за предвиђање мотивације ученика за учење и дружење, као и тежњу да се буде социјално одговоран (Wentzel, 1998). Кад се наставници основних школа опходе према својим ученицима с топлином и подршком, када испољавају јасна очекивања у погледу њиховог понашања и када обезбеђују одговарајући ниво аутономије, њихови ученици развијају јачи осећај за заједништво и испољавају социјално компетентна понашања. Такође, када су родитељи у опхођењу према деци топли и срдачни, одговорни и пуни разумевања, али и када постављају јасне захтеве пред њих и подржавају аутономију у понашању, код деце се развија осећање сигурности, заинтересованост за друге, социјабилност, емпатичност и спремност на просоцијално понашање.

Објашњавање социјализацијских утицаја, као функције стилова васпитања наставника у поређењу са родитељима, захтева подвлачење важне разлике, како то истиче аутор истраживања, између онога што обезбеђује интерперсонални контекст и онога што обезбеђују интерперсонални односи (Wentzel, 2002). Другим речима, интерперсонални контекст који креирају наставници може бити релативно имперсоналан (не сувише присан) али да ипак доприноси унапређивању позитивних социјалних исхода. То потврђује чињеница да мали број ученика описује наставнике као пријатељски оријентисане или односе са наставницима као блиске и личне, али и поред тога они тврде да код својих наставника опажају брижност и подршку у понашању. Као исход таквог опажања ученици испољавају појачано интересовање за разредне активности и практикују различите пожељне облике социјалног понашања као што су: сарадња, дељење, помоћ, социјално одговорно понашање итд. На супрот томе, блиски интерперсонални односи са родитељима имају снажну моћ када је у питању психолошко и емоционално здравље деце. Деца која одрастају у кохезивним породичним односима, емоционално обојеним, показују значајно боље прилагођавање у школи и мање тешкоћа у социјализацији. С друге стране, деца која одрастају у условима где је присутна породична патологија, испољавају проблеме у понашању. На пример, налази истраживања, које је имало за циљ да испита повезаност између породичних варијабли и понашања адолесцената, показали су да је степен депресивности мајке значајно повезан са поремећајима у понашању адолесцената (Forehand *et al.*, 1986).

Релативни допринос интерперсоналног контекста и интерперсоналних односа на социјалне аспекте понашања ученика и даље није довољно разјашњен. Свакако, потребно је применити вишеструке моделе утицаја да би се објаснило како социјални контекст и односи утичу на дечји социјални развој и понашање. Имајући у виду речено, неопходна су лонгитудинална истраживања, као и она у којима би се директно поредили утицаји родитеља и наставника, да би се боље разумео допринос породице и школе дечјем социјалном развоју.

#### Родитељ и наставник у акцији

Несумњиво је да дечје понашање рефлектује утицаје родитељског понашања и стила васпитања, али може се са великом сигурношћу тврдити да понашање ученика рефлектује и наставникову личност. Деца и млади који имају тешкоћа у породици или школи имају шансу да побољшају своје способности прилагођавања у интеракцији са наставницима који поседују знања и вештине да у њима пробуде одговорност према учењу и сопственом развоју. Сматра се да је адекватна комуникација између родитеља и наставника један од кључних фактора за позитивне исходе у процесу школовања деце. Јер, евидентно је да су – заједничко планирање и спровођење донетих

одлука, постојање истих норми понашања, као и заједнички прихваћени циљеви – нужан предуслов за оптималан развој детета и квалитет образовања. Активност наставника не би требало да се своди само на излагање наставне материје и извештавање о напредовању ученика. Неопходно је успоставити систем континуираног фидбека како би наставник, као и ученик и његови родитељи, могли да прате напредак у васпитно-образовном процесу. У сарадњи породице и школе видимо могућност решавања проблема са којима се суочавају ученици на плану интерперсоналних односа. Креатори програма намењених побољшању социјалног статуса непопуларне деце морали би да обрате пажњу на једну од најмоћнијих примарних група – породицу – јер своја искуства о међусобним односима у породици дете, у већој или мањој мери, генерализује на односе у којима ће се наћи у току свог живота. Превентивни рад усмерен на побољшање социјалног статуса непопуларне деце захтева што ранију интервенцију – додатну едукацију наставника и мотивисање родитеља за сарадњу, што представља врло деликатно подручје у околностима када су породични односи нефункционални, а дете није »узоран« ђак и не остварује адекватне интерперсоналне односе.

Веома је важно правилно одабрати облике, методе и садржај сарадње. Канали комуникације морају бити стално отворени, у супротном, уложени напори неће довести до жељених резултата. Пракса показује да родитељи радије прихватају повремену, несистематску сарадњу, са неким конкретним поводом (Милошевић, 2004). Лоше владање, проблеми у учењу или други лични проблеми младих, представљају важне разлоге за иницирање сарадње између родитеља и наставника.

Који тип односа ће преовлађавати на релацији породица–школа, зависи од броја отворених комуникацијских канала међу потенцијалним учесницима у васпитно-образовном процесу. Успешност сарадње породице и школе умногоме зависи од личности наставника и начина вођења комуникације са родитељима. Пожељно је да наставник у процесу комуникације са родитељима превазиђе уверење да само он поседује стручно, педагошко-психолошко знање које родитељи треба да усвоје, и да има у виду практично, васпитно знање родитеља и њихове васпитне методе. У таквој ситуацији, родитељ се осећа сигурније и показује већу спремност за сарадњу.

#### Коришћена литература

- Baumrind, D. (1991): Effective parenting during the early adolescent transition; in P.A. Cowan & M. Hetherington (eds.): *Family transitions* (111–164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Birch, S.H. & G.W. Ladd (1996): Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teacher and peers; in J. Juvonen & K. Wentzel (eds.): *Social motivation: understanding children's school adjustment* (199–225). New York: Cambridge University Press.
- Bretherton, I. (1990): Open communication and internal working models: their role in the development of attachment relationships; in R.A. Thompson (ed.): *Nebraska symposium on motivation: socioemotional development*, Vol. 36 (57–113). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Clark, K.E. & G.W. Ladd (2000): Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: links to children's socioemotional orientation and peer relationships, *Developmental Psychology*, Vol. 36, No. 4, 485–498.
- DiLalla, L.F. et al. (1988): Aggression and delinquency: family and environmental factors, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 17, 233–246.
- Eisenberg, N. & P.H. Mussen (1989): *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forehand, R. et al. (1986): Home predictors of young adolescents' school behavior and academic performance, *Child Development*, Vol. 57, 1528–1533.
- Garbarino, J. & D. Sherman (1980): High-risk neighborhoods and high-risk families: the human economy of child maltreatment, *Child Development*, Vol. 51, No. 1, 188–198.
- Grolnick, W.S. & R.M. Ryan (1987): Autonomy support in education: creating the facilitating environment; in N. Hastings & J. Schwieso (eds.): *New directions in educational psychology*, Vol. 2, *Behavior and motivation* (213–232). London: Falmer.
- Harrist, A.W. et al. (1994): Dyadic synchrony in mother-child interaction: relation with children's subsequent kindergarten adjustment, *Family Relations*, Vol. 43, 417–424.
- Hartup, W.W. (1979): The social worlds of childhood, *American Psychologist*, 34, 944–950.
- Jensen, G.F. (1972): Parents, peers and delinquent action: a test of the differential association perspective, *American Journal of Sociology*, 78, 562–575.
- Joksimović, S. (1988): Omladinska prijateljstva i prijateljske grupe; u S. Joksimović i drugi: *Mladi i neformalne grupe*. Beograd: Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije i Centar za idejni rad SSO Beograda.
- Joksimović, S. (1991): Zadovoljstvo učenika pojedinim vidovima školskog i ličnog života, *Nastava i vaspitanje*, 4–5, 346–360.
- Joksimović, S. (1992): Socijalni odnosi i socijalni razvoj adolescenata, *Pedagogija*, бр. 1–2, 37–42.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Lickona, T. (1992): *Education for character*. New York: Bantam Books.
- Ma, H.K. et al. (2000): Parental, peer and teacher influences on the social behavior of Hong Kong chinese adolescents, *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 161, No. 1, 65–78.

- Milošević, N. (2004): *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- McDonald, K. (1992): Warmth as a developmental construct: an evaluatory analysis, *Child Development*, Vol. 63, 753–773.
- Musgrove, F. & P.H. Taylor (1984): Pupils' expectations of teachers; in A. Morison & D. Mc Intyre (eds.): *The social psychology of teaching* (171–182). New York: Penguin Books.
- Patterson, C.J., J.B. Kupersmidt & P.C. Griesler (1990): Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status, *Child Development*, Vol. 61, 1335–1349.
- Pianta, R.C. (1992): Beyond the parent: the role of other adults in children's lives, *New Directions for Child Development*, Vol. 57. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shek, D.T.L. & H.K. Ma (1997): Perceptions of parental treatment styles and adolescent antisocial and prosocial behavior in a Chinese context, *Psychology*, 40, 233–240.
- Simons, R.L., J.F. Robertson & W.R. Downs (1989): The nature of association between parental rejection and delinquent behavior, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 18, 297–310.
- Staub, E. (1984): *The development and maintenance of prosocial behaviour*. New York: Plenum.
- Шевкушић, С. и В. Спасеновић (2004): Унапређивање социјалних вештина ученика, *Знање и постигнуће* (148–166). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Wentzel, K.R. (1998): Social support and adjustment in middle school: the role of parents, teachers and peers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, 202–209.
- Wentzel, K.R. (2002): Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence, *Child Development*, Vol. 73, No. 1, 287–301.
- Withall, J. & W.W. Lewis (1964): Social interaction in the classroom; in N.L. Gage (ed.): *Handbook of research on teaching* (683–714). Chicago: Rand McNally & Company.