Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

Радмила Миловановић

ИНТЕРАКЦИЈА И КОМУНИКАЦИЈА У ВАСПИТНОМ РАДУ

Јагодина
2010

РАДМИЛА МИЛОВАНОВИЋ

ИНТЕРАКЦИЈА И КОМУНИКАЦИЈА У ВАСПИТНОМ РАДУ

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ • ЈАГОДИНА •

ЈАГОДИНА
2010

Радмила Миловановић
ИНТЕРАКЦИЈА И КОМУНИКАЦИЈА У ВАСПИТНОМ РАДУ

Издавач
Педагошки факултет у Јагодини
Милана Мијалковића 14
35000 Јагодина

За издавача
Проф. мр Сретко Дивљан

Рецензенти
Проф. др Бранко Јовановић
Проф. др Тамара Џамоња-Игњатовић
Проф. др Јасна Хрнчић

Уредник
Проф. др Виолета Јовановић

Технички уредник
Радомир Ивановић

Лектура и коректура
Маја Димитријевић

Тираж
300

Штампа
Clipart, Ћуприја

ISBN 978-86-7604-091-9

Јагодина, 2010

Ни један део ове књиге не сме се репродуковати ни преносити ни у каквом облику нити икаквим средствима електронским или механичким, фотокопирањем, снимањем или умножавањем у било којем информатичком систему за похрањивање и коришћење без претходне сагласности власника права.

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР **7**

1. УВОД **9**

1.1. Интеракција и комуникација – наука или научна област? 9

1.2. Интеракција и комуникација и развој личности 10

1.2.1. Социјална средина, социјализација и социјална интеракција 11

1.2.2. Интеракција у савременим теоријама когнитивног развоја 13

1.2.3. Подучавање и учење 15

I ДЕО СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА У ПЕДАГОШКОМ РАДУ

1. ЧОВЕК КАО СОЦИЈАЛНО БИЋЕ **21**

1.1. Група и интеракција у групи 22

1.1.1. Појам групе 22

1.1.2. Социјална клима 24

1.2. Социјалне компетенције 26

2. СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА КАО ОБЛИК СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА **31**

2.1. Појам социјалне интеракције 31

2.2. Социјална интеракција и социјални односи 36

2.3. Механизми социјалне интеракције 42

2.3.1. Имитација 42

2.3.2. Сугестија 43

2.3.3. Симпатија и антипатија 45

2.3.4. Идентификација 47

2.3.5. Емпатија 48

2.3.6. Социјални притисак 55

2.3.7. Фацилитација и инхибиција 58

2.4. Типови интеракције 58

3. ПЕДАГОШКА ИНТЕРАКЦИЈА **62**

3.1. Појам педагошке интеракције 62

3.1.1. Концепт когнитивне активности детета у педагошком процесу 64

3.1.2. Утицај емоција на когнитивну активност детета 69

3.1.3. Концепт наставе, педагошка интеракција и активност детета 71

4. ФАКТОРИ КОЈИ ОБЛИКУЈУ ПЕДАГОШКУ ИНТЕРАКЦИЈУ **81**

4.1. Личност педагошког радника као фактор у креирању педагошке интеракције 82

4.1.1. Значај личности у контексту педагошке интеракције 82

4.1.2. Особине личности педагошког радника и њихов утицај на педагошку интеракцију ... 84

4.1.3. Неке особине личности и комуникациони стил ниско комуникационо компетентних педагошких радника 96

4.2. Личност детета као фактор у креирању педагошке интеракције 101
4.2.1. Утицај личности детета на педагошку интеракцију.....101
4.2.2. Особине личности детета и њихов утицај на педагошку интеракцију 103

4.3. Положаји и улоге као фактори у креирању *педагошке интеракције* 117
4.3.1. Појам и значај положаја и улога 117
4.3.2. Положај и улога васпитаника-ученика 118
4.3.3. Положај и улога детета и ученика у настави која је организована
као педагошка интеракција.....121
4.3.4. Положај и улога педагошког радника.....123
4.3.5. Концепт бриге о деци 127
4.3.6. Моћ и (или) комплементарност 129

4.4. Како се гради складан (комплементаран) однос педагошки радник – дете? 132
4.4.1. Шта је то складан однос?.....132
4.4.2. Улога педагошког радника у изградњи складног односа..... 133
4.4.3. Ја–Ти однос 139
4.4.4. Психотерапијски приступ детету..... 141

4.5. Педагошки поступци за подстицање активности ученика..... 145
4.5.1. Интерактивни поступци у настави..... 147
4.5.2. Модели интерактивне наставе – кооперативног учења..... 153

5. ИНТЕРАКЦИЈА КАО СТРЕС (Зашто педагошки радници избегавају праву интеракцију?) . 166

II ДЕО ИНТЕРАКТИВНА К О М У Н И К А Ц И Ј А

1. КОМУНИКАЦИЈА КАО СРЕДСТВО ПЕДАГОШКЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ 171

1.1. Основни елементи комуникационог процеса.....172
1.1.1. Пошиљалац поруке (емисар) у комуникацији 172
1.1.2. Комуникациона порука 175
1.1.3. Комуникациони знаци (код, шифра) 176
1.1.4. Прималац поруке и процес декодирања поруке 180

1.2. Три основна аспекта процеса комуникације..... 186
1.2.1. Комуникација као процес преношење порука између две особе..... 186
1.2.2. Комуникација као процес међусобног утицаја..... 187
1.2.3. Комуникација – основ професионалне педагошке праксе 192

1.3. Умеће комуникације или комуникационе вештине.....198

1.4. Комуникација педагошки радник – педагошки радник.....201

1.5. Комуникација у процесу наставе и учења.....202

2. НЕВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА У ПЕДАГОШКОЈ ИНТЕРАКЦИЈИ 204

2.1. Појам невербалне комуникације 204
2.1.1. Тумачење невербалних знакова.....205
2.1.2. Значај познавања невербалне комуникације у педагошком раду 206

2.2. Невербални комуникациони знаци.....207
2.2.1. Физичка појава 208
2.2.2. Израз лица (фацијална експресија) 210
2.2.3. Држање тела и покрети тела.....212
2.2.4. Простор и седење 219
2.2.5. Говорно понашање – глас.....219
2.2.6. Временски знаци.....220

2.3. Невербални комуникациони знаци и разумевање емоционалних реакција деце.....221

3. ВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА У ПЕДАГОШКОЈ ИНТЕРАКЦИЈИ 228

3.1. Вербална комуникација као процес 228
3.1.1. Вербална делатност и вербална комуникација.....228
3.1.2. Вербална комуникација као средство интеракције 230

3.2. Разговор као основно средство педагошке интеракције 231
3.2.1. Елементи разговора 233
3.2.2. Вештина вођења разговора 233
3.2.3. Врсте разговора 235
3.2.4. Структура разговора 239
3.2.5. Активно слушање 240
3.2.6. Конфронтирање у разговору.....249
3.2.7. Ја-говор 251

4. БАРИЈЕРЕ У ПЕДАГОШКОЈ КОМУНИКАЦИЈИ..... 253

4.1. Природа и порекло баријера у комуникацији.....254
4.1.1. Баријере у комуникацији које потичу од педагошког радника.....256
4.1.2. Баријере у комуникацији које потичу од деце.....261

4.2. Превазилажење баријера за успешну комуникацију 261

5. КОНФЛИКТИ И РЕШАВАЊЕ КОНФЛИКАТА..... 262

5.1. Појам конфликта.....263

5.2. Структура конфликта – компоненте конфликта.....263

5.3. Понашање у конфликту.....265

5.4. Карактеристике конструктивног решавања конфликата 268

5.5. Обучавања ученика за конструктивно решавање сукоба 270

6. РАЗВОЈ КОМУНИКАЦИЈЕ НА ДЕЧЈЕМ УЗРАСТУ..... 272

Д О Д А Т А К

ОПСЕРВАЦИОНЕ СКАЛЕ 279

1. СКАЛА ЗА ОПСЕРВАЦИЈУ КОМУНИКАЦИЈЕ И СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ ДЕЦЕ 279

2. ОПСЕРВАЦИЈА У ОКВИРУ СТРУКТУРИРАНЕ АКТИВНОСТИ.....281

3. СКАЛА ЗА ПРОЦЕНУ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОШКОГ РАДНИКА
У ПРАВЦУ ПОДСТИЦАЊА ИНТЕРАКЦИЈЕ И КОМУНИКАЦИЈЕ 283

4. СКАЛА ЗА ПРОЦЕНУ ПРИХВАЋЕНОСТИ ДЕТЕТА
ОД СТРАНЕ ВРШЊАКА И КОРЕКТНОСТИ ДЕТЕТА ПРЕМА ДРУГОЈ ДЕЦИ 285

ЛИТЕРАТУРА..... 287

БЕЛЕШКА О АУТОРУ 293

ПРЕДГОВОР

Интеракција и комуникација у васпитном раду једна је од најактуелнијих тема не само у нашој земљи него и у свету. Теме из ове области доживљавају наглу експанзију последњих година у форми стручних семинара, омогућивши да сазнања из ове области дају свој стручни и научни допринос унапређењу едукације педагошких радника на свим нивоима, као и превазилажењу традиционалног модела педагошке праксе који очигледно све више губи битку са потребама савременог детета и младог човека. У том смислу и ова књига има за циљ да допринесе изградњи професионалних компетенција савременог васпитача и учитеља који ће бити интерактиван, комуникацијски образован и психолошки писмен, способан да прати сопствена осећања, мисли и поступке у односу на васпитанике, посматра дете и уочава његове особености и емоционална стања, врши избор најпримеренијих поступака у односу на дете, управља развојем односа он–дете, али и развојем односа дете–дете и дете–група, подстиче активност детета у односу на садржај подучавања, активно слуша, шаље Ја-поруке, конструктивно се супротставља и изграђује са својим васпитаницима Ја–Ти однос, однос комплементарности, узајамности, сарадње. Са васпитаницима, групом и осталим субјектима у васпитном процесу он треба да комуницира на конструктиван начин и остварује интеракцију која помаже развој личности, на ненасилан начин решава конфликте који се појаве у васпитном процесу и разуме важност успостављања квалитетних сарадничких односа у колективу и сопствену улогу у том процесу.

У књигу су уграђена сазнања савремене науке и искуства аутора стечена у дугогодишњем педагошком раду са средњошколским ученицима и студентима виших школа и коначно, Педагошког факултета у Јагодини.

На самом почетку, у уводном делу књиге, говори се о значају интеракције и комуникације за развој личности. Потом следи део под насловом *Социјална интеракција у педагошком раду*. Најпре су одређени појмови интеракција, комуникација, релација и њихов међусобни однос. Уз мноштво примера настоји се да се разјасни шта интеракција у својој суштини јесте и који је њен значај у развоју личности. У овом делу говори се и о педагошкој интеракцији као облику социјалне интеракције и свим њеним особеностима и предностима у односу на традиционалну наставу. Посебан поднаслов намењен је факторима од којих зависи квалитет интеракције у педагошком раду као што су личност педагошког радника, личност детета, њихови положаји и улоге, начини изградње складног односа. Посебан поднаслов намењен је и прегледу интерактивних посту-

пака, метода и техника, што има за циљ да читаоцу стави на располагање инструментаријум за интерактиван педагошки рад. Други део књиге под насловом *Интерактивна комуникација* бави се анализом процеса комуникације и њеним значајем у педагошкој интеракцији. У овом делу говори се о принципима интерактивне комуникације, о значају препознавања невербалних комуникационих знакова, о значају и карактеристикама педагошког разговора, значају слушања и вештинама активног слушања, о важности бриге педагошког радника о томе да ли је његова порука доспела до његовог васпитаника – ученика и произвела одређени циљ, о баријерама у комуникацији, ненасилној комуникацији и ненасилном решавању конфликата итд.

У књизи се на више начина посебно истиче: 1. да је свеукупни развој личности детета под снажним утицајем интеракција које се одвијају на релацији дете – педагошки радник и дете – друга деца и 2. да је педагошки радник вођа и креатор тих тако значајних интеракција.

На крају, уз изузетно уважавање, желим да изразим своју захвалност на подршци и корисним сугестијама рецензентима проф. др Бранку Јовановићу, проф. др Тамари Џамоња-Игњатовић и проф. др Јасни Хрнчић.

У Јагодини, Аутор
септембар 2010.

1. УВОД

„Постојање другог човека је нужан
услов за доживљај самог себе јер –
Ја искрсава само у односу са другима“
Карл Јасперс

1.1. Интеракција и комуникација – наука или научна област?

Интеракција и комуникација су веома сложени процеси који се одвијају међу људима, процеси од којих зависи квалитет свих социјалних односа, социјалне динамике и свих облика интерперсоналног понашања. Али, интеракција и комуникација су и сасвим посебна врста способности и вештина које се уче, васпитавају и развијају у процесу социјализације и које омогућавају човеку да ступи у контакт с другим човеком, да с њим оствари однос, да оствари своје животне циљеве који су увек у крајњој инстанци повезани са другим људима.

У том смислу, интеракција и комуникација су социјалне вештине које се могу посматрати и као инструменти за рад у свим струкама у којима је суштина рада везана за размену с другим људима – а васпитање и образовање (у даљем тексту педагошки рад) то свакако јесу. Интеракција и комуникација не само да представљају основне инструменте за педагошки рад већ се може рећи да је читав педагошки рад у својој суштини интеракција и комуникација. Све „педагогије и психологије“ које говоре о томе како треба учити и подучавати своде се на интеракцију и комуникацију педагошки радник – дете и комуникацију дете – друго дете – група.

Осим тога, социјална интеракција и комуникација су социјални фактори који врше снажан утицај на когнитивни, емоционални, социјални и сваки други аспект развоја личности детета.

Дакле, интеракција и комуникација се могу схватити и као подручје интересовања или део развојне психологије, а како су уједно и инструменти педагошког рада – и као предмет и подручје интересовања педагошке психологије.

Свакако, интеракција и комуникација као социјални процеси представљају и предмет проучавања свих оних наука које се баве истраживањем тих процеса: социологије, социјалне психологије, педагогије, микропедагогије, информационих наука, али и комуникологије (веома младе науке чији је предмет искључиво комуникација као процес).

Све ове науке дале су и дају свој пуни допринос изучавању суштине и значаја ових процеса у развоју и социјалном животу човека.

1.2. Интеракција и комуникација и развој личности

Нико од нас се, као што знамо, није родио као личност. Да бисмо постали личности, мораће да се пређе дуг и мукотрпан пут раста и развоја, мораћемо да претрпимо многе утицаје, али и да се сами трудимо и ангажујемо.

Развој личности подразумева и телесни (физички) и душевни (психички) развој.

Физички развој је најбржи у детињству и скоро потпуно зависи од генетских чинилаца.

Психички развој подразумева усложњавање свих психичких функција: вољне пажње, опажања, учења, памћења, мишљења, емоционалног живота, мотивационих процеса који током развоја постају све више социјално условљени. Психички развој подразумева и повећавање толеранције на фрустрације, а са њом и способности одлагања задовољства. Психички развој омогућава смањивање зависности детета од других људи и повећавање његових способности за самостално решавање проблема с којима се суочава.

Целокупан физички и психички развој има паралелне токове – у детињству је темпо развоја најбржи, док се у адолесценцији брзина развоја успорава.

Али, чему ова прича? Од чега зависи дечји развој? Шта је то што га покреће, условљава, одржава? Физички развој је генетски одређен, али он и није предмет ове дискусије. Како човек постаје личност? Можда би најбоље било да се сетимо себе какви смо били кад смо имали 5, 10, или 15 година. Можемо погледати фотографије и сетити се прича какви смо били као новорођенчад, једногодишњаци. Шта је то деловало на нас па смо постали овакви какви смо у садашњем тренутку? Да ли смо могли да будемо другачији? Шта је требало да буде другачије да бисмо и ми били другачији?

Данас, наравно, не постоји више било какав спор око тога да ли на развој личности утиче наслеђе и средина. „Личност је јединствена организација особина која настаје у интеракцији јединке и средине…“ каже Олпорт (Allport 1966) наглашавајући интеракцију као кључни фактор у развоју личности.

Новорођенче је резултат дејства генетских фактора који су настали еволуцијом људске врсте и генетских фактора његовог породичног стабла. Оно доноси на свет тело и људски мозак са свим њиховим општељудским потенцијалима и специфичностима сопствених предака. Као што је сасвим познато, не доносе сва новорођена деца исти генетски „мираз“ на свет. Некима су генетски потенцијали веома слаби и сиромашни, имају крхко тело или чак телесна оштећења, док је друга новорођенчад веома јака и здрава.

Мозак новорођене деце такође није исти. Разликује се по броју и активности неурона, биохемијским процесима на нивоу неурона, брзини преношења импулса, међусобној повезаности појединих делова итд. Али, новорођенче не доноси на свет ниједну формирану психичку функцију, способност или особину. Оно носи само предиспозиције или могућности да развије све те општељудске и индивидуалне особености.

Сва новорођена деца долазе у своју породицу, град, село, државу, дакле, у одређену социјалну (друштвену, хуману) средину која може бити веома подстицајна, пуна љубави, богата у сваком смислу и веома благонаклона према детету, али може бити и непријатељска, одбацујућа или сиромашна. Од квалитета односа између новорођенчета (детета) и средине зависиће његов будући развој, а квалитет тог односа често зависи и од тога да ли је новорођенче испунило очекивања средине.

Шта је, дакле, одговор на питање *како смо постали овакви какви смо* или *зашто је неко личност таква каква је?*

Свако од нас је резултат међусобног деловања наслеђених потенцијала с којима смо дошли на свет и утицаја средине у којој смо живели. Другим речима, новорођенче је дошло на свет са одређеном телесном конституцијом и мозгом који у себи садржи потенцијале за развој личности. Оно може бити, на пример, јаке телесне конституције, здраво и напредно, и као такво деловаће на своју средину на тај начин да ће, вероватно, изазвати задовољство и прихватање од својих родитеља и других људи. Оно, према томе, делује на своју средину, а средина делује на њега. У том специфичном међудејству, међуразмени и узајамности настаје личност.

И ту је одговор на питање чему ова прича: у том специфичном међудејству настаје личност. То специфично међудејство јесте *социјална интеракција.*

1.2.1. Социјална средина, социјализација и социјална интеракција

Шта је то социјална средина и шта се све под тим појмом подразумева?

Средина је одређена друштвена група у коју дете долази рођењем. То може бити племе Аборицина из Аустралије, породица из села у подножју Јухора, породица која живи на Врачару у Београду, или у главном граду Шведске, Америке или Француске.

Можемо се сложити да су сва здрава новорођенчад рођена у поменутим срединама веома слична. Такође се можемо сложити да ће, кад одрасту, бити веома различите личности.

Као што је сасвим познато, новорођенче је најбеспомоћније од свих младунаца. Оно нема ни једну од одлика које испољава одрасла особа. Рађа се као биолошко биће са одређеним бројем нагона и рефлекса, без икаквог знања, без говора и комуникације, без културе и морала.

Постепено, живећи у људској средини с другим људима и учећи у њој и од њих, људско младунче стиче навике, знања, особине и одлике понашања које ће му омогућити да постане особена личност, да живи и ради у друштву и с другим људима. Наравно, свако друштво поседује одређене норме и облике понашања које настоји да „угради“ у сваког новог члана. То су одређена знања и вештине које омогућавају опстанак, говор и језик ради узајамне комуникације, ставови и вредности ради остваривања заједничких циљева, морал ради регулисања штетних и друштвено непожељних облика понашања. Друштво нас-

тоји да формира код појединца одређена осећања и одређене мотиве и то оне који су усклађени са потребама одређене друштвена групе.

Процес током кога се новорођенче од биолошког бића трансформише у личност, друштвено биће са сопственим особинама и начином понашања, назива се *социјализација.*

Неки социјални психолози процес социјализације називају *културализација.* Процес социјализације је увек процес током кога дете усваја оне облике понашања карактеристичне за одређену културу. Тешко је замислити дете које се може одупрети утицају културе и које би могло да не усвоји бар неке облике понашања типичне за културу којој припада. Али, како се у процесу социјализације развијају свиаспекти личности, усвајају друштвене норме и правила понашања? Којим се средствима служи друштво да би социјализовало дете?

Наравно, социјализација је, у својој суштини, процес учења. Без обзира на то колика је улога наслеђем датих општељудских и индивидуалних потенцијала и њиховог постепеног сазревања, без учења се не постаје личност нити друштвено биће. А учење, сетимо се, у својој суштини јесте **активност**.

Па ипак, овим се не даје одговор на питање *како* дете научи облике понашања карактеристичне за друштво коме припада.

Заиста, како?

Постоје различити начини: сопственим акцијама у односу на средину и друге људе, награђивањем пожељног понашања и кажњавањем непожељног од стране одраслог, идентификацијом са „значајним другим“, имитирањем других људи, увиђањем најпожељнијих облика понашања, интериоризацијом образаца понашања насталих у интеракцији с другима итд. Сви ови начини садрже у себи **причу о другом људском бићу**. То друго биће је ту док дете истражује, друго биће подржава и подстиче, награђује или кажњава, друго се биће имитира или се с њим идентификује, с другим бићем се улази у интеракцију. Свака прича о развоју људског бића, као и свака прича о животу било ког људског бића, јесте у суштини прича о његовом односу с другим људима.

Социјализација је учење које се остварује у односу и контакту са другим особама. Дете, дакле, постаје личност *у интеракцији* са другим људима.

Свако људско биће са којим дете долази у контакт може бити фактор социјализације, тј. преносилац друштвених норми и правила понашања. Па ипак, најважнији фактори социјализације су други људи који свесно и намерно утичу на формирање личности, као што су родитељи, васпитачи, учитељи, наставници и други педагошки радници. Овде је реч о утицају који на децу врше људи којима је то професионални задатак, о васпитачима и учитељима, пре свега.

Текст који следи садржи основне појмове углавном из области интеракције и комуникације између одраслих професионалаца и детета, има за циљ да утиче на разумевање **процеса** који се одвија између васпитаника и васпитача, да, у крајњем исходу, подигне ниво професионалних компетенција педагошких радника, као и да нагласи улогу педагошког радника у процесу развоја свих аспеката личности а не само когнитивних способности.

1.2.2. Интеракција у савременим теоријама когнитивног развоја

Когнитивни развој (lat. *cognitio* – моћ сазнавања, сазнање, знање) је централно питање људског развоја, а питање *како* се развијају когнитивне функције представља кључно питање у научним истраживањима људског развоја.

Све теорије когнитивног развоја у фокус свог интересовања стављају улогу коју има однос с другим људима. Примера ради, према класицима као што су Павлов, Вотсон и Скинер (представници теорија учења), човек израста у оно што од њега створи средина у којој живи и у којој учи, углавном путем условљавања и евентуално путем имитације и идентификације с другима. Развој је, по њима, процес интеракције између организмичких и срединских чинилаца, у коме средина обезбеђује садржаје, односно прилике за стицање искуства и комуникацију са другима.

Савремене дилеме о томе да ли је когнитивни развој индивидуалан процес или се заснива на социјалним интеракцијама као кључном, формативном и конститутивном чиниоцу углавном су засноване на разликама између Пијажеове (J. Piaget) теорије конструктивизма[1] и ко-конструктивизма[2] Виготског (Л. С. Виготски).

Према Пијажеу, подсетимо се, интелектуални развој је индивидуални процес у коме формативну улогу имају активна интеракција детета са физичком средином и процеси динамичке саморегулације когнитивног система – уравнотежавање или еквилибрација (Пијаже 1995). Когнитивни развој се одвија, дакле, као процес активне, индивидуалне конструкције по квалитету све сложенијих облика мишљења и сазнавања уопште.

Присталице конструктивизма, упркос томе што процесима динамичке саморегулације дају примат, не оспоравају да *социјална интеракција* може да подстиче процес индивидуалне конструкције сазнања најразличитијим облицима социјалних односа као што су, на пример, односи *одрасли–дете* (ограничења) и *дете–дете* (сарадња). У интеракцијама између одраслог и детета слободна размена идеја је ипак ограничена, што је природна последица разлика у положајима и улогама, али и разлика когнитивном нивоу. Уколико се дете налази, примера ради, на једном стадијуму развоја, оно неће бити способно да учествује у оним облицима социјалних интеракција које од учесника захтевају

---

[1] Појам *конструктивизам* потиче од речи конструкт (оно што се саставља, изграђује); конструкт подразумева изградњу нове конгнитивне структуре. Конструктивизам је схватање по коме се когнитивне способности конструишу у процесу индивидуалне активности детета у интеракцији са физичком средином, као процес активне индивидуалне конструкције по квалитету све сложенијих облика мишљења и сазнања уопште. Конструктивистички оријентисане теорије полазе од претпоставке да се кључне развојне промене у когнитивном развоју формирају (обликују, стварају, конструишу) унутар индивидуе.

[2] Ко-конструктивизам полази од претпоставке да се кључне промене у когнитивном развоју изграђују у оквиру интеракције с другима. По Виготском, свака виша ментална функција и способност формира се у оквиру интеракције с компетентнијим партнером да би наком тога била интернализована (поунутрена).

сложеније когнитивне способности. Ако би дете било укључено у неки облик интеракције, на пример у групи деце која су на вишем нивоу когнитивног развоја, оно би ипак наставило да се понаша у складу са својим нивоом функционисања, тако да никакав напредак на когнитивном плану не би био могућ. У интеракцији са одраслим, према Пијажеу, дете нема могућности да процењује идеје и понашање одраслог на основу сопствених критеријума. Идеје одраслих доминирају над онима које заступа дете а процес сазнавања је пре регулисан ауторитетом и положајем моћи, него логиком аргумената (Пијаже 1995).

Упркос томе, „различите брзине развоја деце из различитих социјалних средина могле би бити последица квалитета и учесталости интелектуалних стимулација које деца примају од одраслих или стичу кроз могућности за спонтане активности у њиховом окружењу. Стварање и завршетак развоја когнитивних структура укључује читав низ размена (интеракција) и стимулативно окружење. Интелектуални развој увек захтева окружење погодно за сарадњу, тј. за операције које се изводе заједно, као што је дискусија, међусобне критике, решавање проблема кроз размену информација итд.“ (Пијаже 1972). Пијаже посебно наглашава улогу *сарадње* у развоју мишљења. Он, у вези с тим, критикује традиционалну школу и „организацију рада у школи која у први план ставља ауторитет учитеља и претежно вербално преношење знања“ (Пијаже 1958). Осим тога, Пијаже наглашава да је однос *сарадње између равноправних,* тј. између вршњака, неопходан услов за појаву (*ре*)*конструкције* сазнања јер у интеракцији с вршњацима дете има слободу да изнесе своје мисли и идеје и брани своју тачку гледишта. У сарадњи није важно да ли један од вршњака зна боље од другог или је на вишем ступњу когнитивног развоја, важна је само разлика у идејама и перспективама које заступају. У том смислу, основни механизам развоја је *супротстављање* које покреће *сазнајни конфликт* и механизме уравнотежавања (еквилибрације) који мењају индивидуалне когнитивне структуре. *Социјалне интеракције* које омогућавају супротстављање и покрећу сазнајни конфликт имају функцију фацилитатора или катализатора когнитивног развоја, који је по својој природи индивидуалан и ауторегулациони процес.

Са своје стране Виготски, који је когнитивни развој схватио као (ре)конструктиван процес, сматра да ми „тек кроз друге постајемо оно што јесмо“ те да је „свака виша психичка функција пре него што је постала унутрашња претходно била социјални чин између два човека или детета и одраслог. Значење речи, примера ради, најпре објективно постоји за друге и тек последично почиње да постоји за само дете. Све основне форме говорног општења одраслог с дететом после постају психичке функције“ (Виготски 1996). Дете се, дакле, не развија кроз процес индивидуалне саморегулације, како то сматра Пијаже, већ кроз процесе социјалне интеракције. Кроз појам *зоне наредног развоја* Виготски, између осталог, потенцира разлику у постигнућу када дете ради само и када ради у сарадњи с вршњацима или одраслима. У оквиру сарадње са одраслима (асиметрична интеракција) дете може да конструише способности које пре тога није испољавало и то указује која ће бити следећа фаза или зона у ко-

гнитивном развоју детета. Оно до чега се дође у сарадњи с другима бива интројектовано (поунутрено) и постаје део дететове личне когнитивне структуре (коконструктивизам). Кроз *интеракције* с компетентнијим партнером, формирају се, дакле, све више психичке функције.

Међу најразличитијим схватањима ипак, дакле, постоји сагласност да је *однос с другима* у самој сржи развојних процеса. Слагања су, дакле, неоспорна. Неслагања постоје само у вези са начином на који интеракција с другима (одраслим, вршњацима) утиче на развој личности. Док Пијаже и њему сродни истраживачи развој посматрају као аутоформативан процес, а интеракцији са одраслима приписују улогу подстицања или кочења (инхибиције) унутрашњег процеса индивидуланог дечјег развоја, Виготски и његове присталице сматрају да се свака виша психичка функција прво формира споља – у интеракцији детета са другим – и да се тек потом интернализује. Конкретније, Пијаже наглашава да се психички живот детета развија кроз његову сопствену акцију у односу на спољашње објекте, а да је улога одраслог да подстиче ту акцију, а према Виготском (1996) „свака психичка функција настаје као резултат узајамног деловања и сарадње међу људима“.

„Оно што је потпуно немогуће за једног човека, могуће је за два“ каже Фојербах, и та његова реченица ефектно указује на значај других људи у развоју психичких функција.

Сва савремена истраживања о факторима дечјег психичког развоја, дакле, потенцирају значај који интеракција са одраслима има у формирању личних способности. Сви истраживачи закључују да одрасли могу позитивно да утичу на психички развој деце (и то не само когнитивни) само у процесу **интеракције** с децом. Осим интеракције са одраслим, истраживачи наглашавају и интеракцију **детета с вршњацима** али и акцију **детета у односу на објекте из спољашње средине** (активности детета у односу на објекте, оно што дете чини са објектима).

Сви ови научни налази о значају интеракције с другим људима за развој личности имају своје значајне импликације у области васпитања и образовања. Већ сада постоје многа истраживања која показују да је могуће унапредити когнитивни и сваки други развој ученика само уколико ученици имају прилику да буду у стварној интеракцији с наставницима и другим ученицима-вршњацима и уколико се подстиче њихова активност у односу на објекте из спољашње средине. Ова сазнања стављају однос између васпитача, учитеља (педагошког радника) у сасвим посебан контекст и захтевају едукацију педагошких радника. У том смислу и ова књига настоји да истакне значај интеракције за развој и у развоју васпитаника-ученика.

1.2.3. Подучавање и учење

Одрасли људи имају потребу или нешто што подсећа на осећање дужности да уче, тј. подучавају децу и младе људе. Наравно да је то добро јер, као што је

већ наглашено, развој личности не би ни био могућ без те њихове воље. Деца су, с друге стране, природно радознала и непрестано уче. Школа је место где се учи. Она је цивилизацијска тековина у чијем окриљу одрасли људи, специјално едуковани за процес подучавања, под надзором саме државе, подучавају децу која се, док су у школи, зову ученици. Када дете пође у школу и постане ученик, започиње се са систематским процесом „преношења“ научних знања која су организована у оквиру појединачних школских предмета.

Дакле, одрасли људи имају потребу да подучавају, деца имају потребу да уче, постоје школе и едуковани људи. Упркос томе, процес подучавања и учења деце и младих под окриљем школе често представља извор тешкоћа и разочарања за обе стране. Многи родитељи, васпитачи и наставници имају искуство да су некако „промашили мету“. Изненађени степеном незаинтересованости, одсуства пажње, досадом, чак и непријатељством својих васпитаника и ученика које су хтели да подуче „највишим вреностима и највећем знању“, они резигнирано налазе оправдања за свој професионални неуспех већ познатим рационализацијама и причама „да су данашње генерације немогуће, да су некада деца слушала своје учитеље “. Неки реагују на незаинтересованост и непријатељство деце смањивањем мотивације за рад, огорченошћу или агресијом према „ограниченим“ и незахвалним ученицима који „нити умеју да цене свог учитеља, нити препознају значај његових напора“ (уобичајени су коментари типа: „Па ја, забога, све то радим за ваше добро“, „Нека, видећете ви једног дана, али ће тад бити касно...“).

Деца и родитељи такође имају своју причу о томе. Они, забрињавајуће често, своје васпитаче, учитеље и наставнике виде као људе „с оне стране“, повремено и као непријатеље. Деца се често осећају занемарено, постиђено, мање вредно, потцењено, одбачено, обрукано, обесхрабрено, уплашено, искључен, чак и злостављано. Родитељи их зато проглашавају кривцима за неуспех своје деце, виде их понекад као некомпетентне, чак и као лоше људе. Неретко се на рачун васпитача у предшколским установама чују оптужбе о томе како не брину довољно о деци или чак и како их туку.

Пример 1.[3]

„Ти си залутао у ову школу… Шта ли ти тражиш овде?! Ти си тупан и обична битанга.“

„Ваша ћерка је паметна, али је веома незаинтересована. Док ја причам, она се врпољи, ако је опоменем почиње да жмирка и да грицка нокте…“

„Он је вредан, али није много бистар...“

„Он је дивно дете, миран је и послушан.“

„Он је немогућ! Немиран је и непослушан.“

„Она ме не подноси… плашим се да кажем шта мислим јер је то по њеном мишљењу увек погрешно…“

„Моје дете вришти кад му само поменем предшколску установу.“

[3] Примери су бележени током дугог низа година које је аутор провео у раду с децом као психолог-стручни сарадник.

Нажалост, савремена школа све чешће постаје предмет интересовања дневне штампе у сасвим непримереном контексту, као на пример: ученик покушао самоубиство због јединице, наставник каже да може слободно да се убије а родитељи изјављују како је њихово дете покушало самоубиство због наставника; ученик претукао наставника и слично.

Раст и развој васпитаника свакако су циљ васпитача и наставника на свим нивоима институционалног рада. Васпитачима и наставницима је такође познато да је нужно „поштовати личност ученика“, да је важна „атмосфера у учионици“ као и „добар контакт са дететом“. Сви они су углавном добро опремљени знањем из својих области, знањем о методама и облицима рада с децом (у малим групама или индивидуални рад), педагошким знањима, чак и познавањем психичког развоја. У последње време научили су штошта и о интерактивној настави.

У чему је онда проблем?

Сва та знања као да не помажу у разумевању суштинских догађања између њих и њихових васпитаника, између детета и другог детета или детета и групе. А нарочито, чини се, та знања не помажу да се схвати шта се збива између детета и „градива“ тј. између детета и онога чему га подучавају.

Зашто та знања не помажу?

Зато што васпитачи често не знају како да „створе атмосферу“ и како да развију добар контакт са дететом, да га заинтересују и подстакну на активност. Веома су ретки васпитачи и наставници који имају јасну свест о томе шта конкретно треба да ураде како би „поштовали личност ученика“ и дете учинили субјектом, а не објектом у процесу подучавања и васпитања. Јер, подучавање и учење су две потпуно различите стране једног истог процеса. Подучавање обавља једна особа – учење се одвија у другој особи. Да би процес учења био успешан, мора да се успостави нека врста везе између ова два потпуно одвојена бића. И не само то. Потребно је да се та веза искористи за подстицање детета на активан однос према садржају који треба да усвоји.

Ова књига настоји да помогне у образовању будућих педагошких радника како би деца „ видела да им они желе добро онда кад је право време, а не онда кад је касно“. Она је настала као резултат искуственог сазнања да на релацији педагошки радник – дете нешто озбиљно није у реду. То што није у реду је тако озбиљно да често оставља дуготрајне последице на читав живот детета, а то се, признаћемо, не сме дозволити.

Дакле, ова књига не говори о томе *шта* деца треба да науче у предшколској установи или школи, већ *како* би процес подучавања требало да се одвија. Основно уверење на коме се заснива овај текст јесте да од квалитета комуникације и интеракције одраслог професионалца и детета зависи не само квалитет учења већ и психичко здравље васпитаника-ученика. Другим речима, ова књига има за циљ да упути будуће васпитаче и учитеље у чињеницу да без праве интеракције не могу допринети њиховом расту и развоју. Када схвате значај изградње те везе, књига им може послужити и као извор сазнања како да буду у

интеракцији и како да сагради мост између себе и својих васпитаника шаљући на тај начин детету поруку која ће бити примљена. Наравно, књига говори и о томе какав може бити удео васпитаника у изградњи тог комуникационог моста и пријему пошиљке, али је важно нагласити да је одрасли професионалац дужан да започне ту изградњу, њоме руководи и да највећи допринос.

I ДЕО

СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА
У
ПЕДАГОШКОМ РАДУ

1. ЧОВЕК КАО СОЦИЈАЛНО БИЋЕ

„Кад се смешиш животу,
пола осмеха је на твом лицу,
друга половина на лицу некога другога“
Тибетанска пословица

Ниједан човек на овоме свету не живи сам. Наш људски живот је живот с другим људима, живот јединке у групи. Свако од нас је саставни део неке групе: своје породице, фамилије, групе пријатеља, партије, цркве, групе навијача, групе демонстраната, публике, спортског тима, радне групе, предшколске групе, школског одељења итд. Човечанство је као кошница у којој сваки појединац има своје место и значај и у којој је свако на мноштво видљивих или невидљивих начина повезан с другима.

Човека као социјално биће карактерише:

- *живот у групи*
- *социјалност* (жеља за контактом са другим људима) али и
- *социјабилност* као капацитет да

  1. развије *социјалну прилагођеност* и
  2. стекне *социјалне компетенције* (различите и сасвим конкретне социјалне вештине).

То значи да човек, живећи у групи са другим људима, мора да буде спреман да прихвати норме и захтеве које друштвена група пред њега поставља. У зависности од социјалне прилагођености и социјалних вештина, човек бива социјално прихваћен или неприхваћен од стране других чланова групе. Пошто су му људи потребни, човек мора да развије вештине – како да им се приближи, удружи се с њима, како да им се супротстави или да се избори с њима за своју позицију, придобије их а да му они пруже шта му је потребно. Осим тога, живећи с другим људима, човек се везује за њих различитим емоцијама, воли их, гаји наклоност према њима, жели да с њима проводи време, дружи се. Да би остварио те своје жеље, човек мора да поседује особине које га чине пожељним и прихватљивим за друге људе.

Други људи, контакт с њима, задовољство које проистиче из сарадње, пријатељства и љубави с другима свакако представљају значајну компоненту квалитета живота сваког појединца. Други нас могу усрећити и ми можемо усрећити друге. С неким људима је све лепше и лакше.

Самоћа и одсуство других људи, њихова хладноћа или непријатељство, неостварене пријатељске, љубавне, пословне и друге везе с другима, чине човека веома рањивим, несрећним и подложним свим облицима психичких тешкоћа и поремећаја. Други нас могу унесрећити и ми можемо унесрећити њих. С неким људима је све ружније и теже.

Следећи одељци имају за циљ да упути читаоца у основне појмове о групи у којој се одвија социјална интеракција и укаже на социјалне компетенције како би се направила основа за схватање интеракције и њеног значаја у педагошком раду.

1.1. Група и интеракција у групи

Појам групе је основни појам у области међуљудске интеракције и комуникације и социјалног живота човека уопште. Група је и најповољнија јединица од које се полази у анализи и разумевању социјалног живота, понашања и утицаја који људи врше једни на друге.

Али, шта је то група?

1.1.1. Појам групе

Група је свакако скуп људи међу којима постоји међусобни утицај или однос, тј. скуп људских бића међу којима постоји интеракција. Без интеракције нема групе. Појам групе „…означава две или више особа које имају неки психолошки однос једна према другој. То значи да за сваког члана групе други чланови морају постојати на неки мање или више непосредан психолошки начин, тако да њихово понашање и њихове карактеристике на њега *утичу*“ (Krech i Krutchvild 1948).

Поред интеракције групу дефинише и чињеница да се „постојање свих користи задовољавању потреба сваког од њих“ (Cattell 1951).

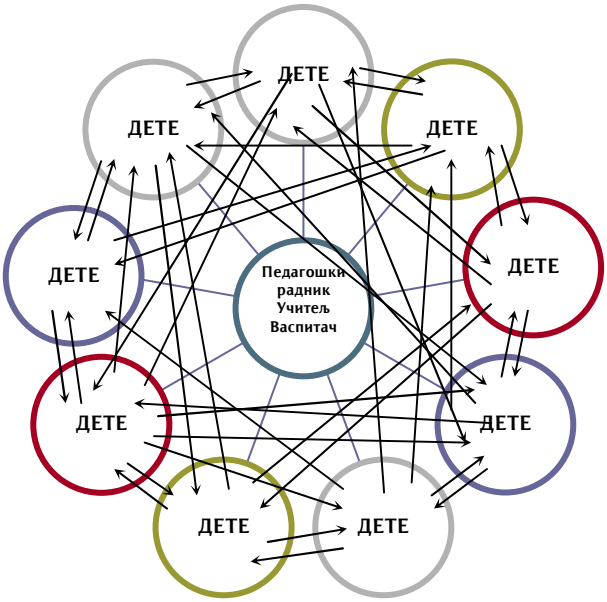
Дакле, *припадност групи је услов за интеракцију*, а интеракција је услов за постојање групе.

Људска група је човечанство у целини, нација, становници једне покрајине, града, месне заједнице; група је породица, група су деца у предшколској установи, школско одељење, студенти на студијској групи итд. Тим у предшколској установи или школи и деца, дете–родитељ–васпитач, чак и сам васпитач или учитељ и дете, чине групу у којој се одвија социјална интеракција.

Сваки човек је припадник већег броја група од којих су му неке важније, а неке мање важне. У некима од њих човек жели да буде, чак настоји и труди се да постане њихов члан, док у неке доспева силом прилика као што је то понекад случај с припадањем групи деце у предшколској установи или школи (законски је санкционисано). У предшколском узрасту деца у већини случајева припадају својој породици као примарној групи и групи деце у предшколској

установи. На школском узрасту дете припада не само свом разреду као школској групи већ и неким ваншколским групама.

Схема 1. *Приказ сложености интеракције у групи*



Величина групе, тј. број чланова који је чине, представља веома важан фактор који утиче на понашање и активности сваког члана групе: свакоме је познато да се различито понашамо ако смо потпуно сами, другачије ако смо у друштву једне особе, другачије у друштву две, три, пет или пет стотина особа. На један начин се осећа и понаша дете које је само у соби или учионици, а другачије ако је ту више деце. Дете које је предмет пажње већег броја особа у установи (предшколској или школској) осећа се другачије него ако је у повременој дијади (две особе у односу) са само једном особом.

Величина групе, у теорији, може се кретати од два члана (дијаде) па све до милионских група као што су нације. Мале групе су дијаде, међутим, то могу бити и групе које броје неколико десетина чланова. Величина групе, свакако, утиче на ефикасност групе. Мале групе од 3 до 6 чланова показале су се најефикаснијим у решавању конкретних проблема. Од природе проблема за који је тим задужен зависи величина различитих тимова, али је пракса показала да се њихов број такође креће у овим границама. Васпитач заједно с групом деце за коју је задужен као и учитељ са својим одељењем представљају малу групу.

Свака група је мање или више трајна скупина људи. Предшколска група или школско одељење релативно су трајне групе које подразумевају флуктуацију чланова (неки чланови одлазе а замењују их други). Трајност групе утиче на интеракцију у групи као и на систем комуникације и одређује све друге карактери-

стике групе. Организација је посебна врста групе коју карактерише трајност, разлика у одговорности чланова групе и постојање вође. Уколико је, дакле, нека група трајна социјална група чији су чланови свесни да се од њих очекује остваривање одређених задатака и допринос заједничким циљевима, уколико чланови имају различиту одговорност у односу на заједничке циљеве и уколико постоји вођа чија је одговорност највећа, онда се говори о посебној врсти групе – о организацији. Према томе, оно што неку групу чини организацијом јесте присуство вође и подела одговорности која истовремено значи и прерасподелу групне моћи. Већа одговорност повлачи и већу моћ, из чега јасно произлази да вођа има највећу одговорност и највећу моћ у групи. Структура групе значајно утиче на социјалну климу која у њој влада и на њену радну ефикасност. Предшколске установе, школе и домске установе јесу организације.

Постоји још један битан аспект организације, а то је свест о заједничкој припадности групи. Уколико се ради о организацији чији чланови имају висок степен свесности о заједничким циљевима и интересима и који улажу максималне напоре за постизање тих циљева, говори се о *колективу*.

Организација и колектив су очигледно виши облици социјалне групе.

1.1.2. Социјална клима

Поред већ поменутих карактеристика сваке групе као што су њена величина, трајност и слично, нарочито је значајна и психолошка атмосфера у групи или тзв. социјална клима. Суштинска карактеристика социјалне климе јесте *емоционални тон који преовладава у интеракцијама између чланова групе.*

Социјална клима зависи од карактеристика личности чланова групе и онога што се назива *социјални карактер* чланова групе, улога које они имају у групи, њиховог положаја у групи, квалитета њихових интеракција и комуникација (свакој од поменутих карактеристика посвећен је у овом одељку посебан поднаслов).

Социјална клима се може најједноставније и најјасније одредити као збир квалитета односа између чланова групе и квалитета односа чланова групе према групи као целини. Ти односи се најчешће оцењују дуж континуума „добри односи – лоши односи“, „топли односи – хладни односи“.

Сваки члан групе има сопствену перцепцију себе у групи и сопствени, субјективни доживљај односа у групи као целини, као и перцепцију и доживљај групе као целине. Тај субјективни доживљај социјалне климе утиче на социјално понашање члана групе, а социјално понашање утиче на квалитет социјалне климе.

Социјална клима чини суштину педагошке ефикасности. Односи међу децом у групи могу бити добри и сараднички, дете може имати доживљај „ушушканости“ у групи, осећање да је прихваћено, да ту има пријатеље и да се у групи осећа „као код куће“. Ако такав доживљај имају сва деца (што је тешко постићи), онда је то група са изузетно повољном социјалном климом. То даје деци

онај тако потребан доживљај безбедности, осећање сигурности и слободу да се упуштају у дискусије с вршњацима и износе своје ставове. Бројни аутори су утврдили да осећање поверења и припадности знатно олакшава узајамне размене и сам процес усвајања знања. Овај аспект педагошког рада Брунинг назива „фактором безбедности“, при чему мисли на то да се деца морају осећати сигурно да би износила своје идеје и схватања док разматрају и процењују другачија, различита схватања. Супротно томе, ако се дете осећа усамљено, неприхваћено, одбачено или је у сталном сукобу с другом децом, и ако се тако осећају и друга деца, онда је социјална клима у тој групи изразито неповољна.

Постоје субјективни и објективни показатељи социјалне климе на основу којих педагошки радник може проценити каква је клима у групи којом руководи (Bruning, Schraw & Ronning 1999).

Најважнији субјективни показатељи социјалне климе у групи јесу:

1. *задовољство у групи и групним активностима* – дете може да се осећа задовољно док је у групи, безбедно и укључено, али исто тако може да се осећа незадовољно, несигурно и уплашено, искључено и отуђено;
2. *доживљај припадности групи* или „ми осећање“ (we feeling) – уколико се дете осећа задовољно у својој групи, оно има осећање да припада групи, да су остали чланови групе „ његови“, „наши“, да оно са осталима чини „ми“ а да су деца из других група или других одељења „они“, „туђи“, „њихови“;
3. *ангажовање у групи* – дете може бити потпуно ангажовано и укључено у групне активности, игру и комуникацију с другом децом, али може бити и изван групних активности, повучено, пасивно и изоловано.

Најважнији објективни показатељи социјалне климе у групи јесу:

1. *постојање напетости и сукоба* – уколико између деце у групи постоји нетрпељивост, деца ће осећати напетост која ће се испољити у облику сукоба. Напетост се најчешће испољава у облику свађа, тужакања, отимања играчака, туче, а код старије деце и у облику различитих лукавстава и „подметања“. Савремено доба се суочава са све већим бројем сукоба између ученика тако да је савремена школа принуђена да започне озбиљну и организовану борбу против свих облика насиља;
2. *осипање чланова* – уколико деца често напуштају неку предшколску групу, школско одељење или било коју другу групу, то је јасан знак да у тој групи није дошло до стварања повезаности међу члановима нити да је развијена позитивна социјална клима;
3. *пасивност чланова групе* – један од најзначајнијих показатеља социјалне климе јесте активност чланова групе. Уколико се група деце посматра са стране, оно што се одмах може видети јесте ангажованост деце. Ако се у поновљеним посматрањима види да деца пасивно седе по страни или млако окрећу неке играчке са изразом досаде на лицу, из тога проистиче јасан закључак да клима у тој групи није добра. Оно што се очекује од групе деце јесте непрестана активност, радозналост, међусобна комуникација;

4. *стварање подгрупа* – нормално је да се у већој групи деце стварају подгрупе за игру. Често се подгрупе стварају на основу полне припадности (дечаци се играју с дечацима, девојчице с девојчицама). Међутим, у групама с лошом социјалном климом подгрупе се стварају поводом било ког питања које се тиче целе групе. Обично те групице имају своје вође, децу око којих се окупи неколико друге деце и између којих може повремено долазити и до сукоба;

5. *потреба за применом притиска* – уколико педагошки радник има утисак да мора сувише често да опомиње децу или да примењује друге облике притиска да би се одржала нормална активност групе, то је онда знак да међу децом не постоји спонтано интересовање за активност у групи.

На основу наведених показатеља педагошки радник може да процењује социјалну климу у групи. Наравно, он мора непрестано да прати аспекте социјалне климе, понашање сваког детета и његов удео у стварању социјалне климе, положај детета у групи и да при том адекватно учествује водећи децу ка стварању добре социјалне климе.

Улогу педагошких радника у креирању социјалне климе у групи (разреду) проучавали су многи истраживачи. Постоји слагање међу њима да је понашање педагошког радника одлучујући фактор у креирању социјалне климе. Ако је његово понашање доминантно, он ће децу усмеравати на себе, што онемогућава успостављање повољне социјалне климе. Доминантан педагошки радник спречава сваку активност која је изван оквира његових упутстава. За разлику од доминантног, интегративни и демократски приступ ствара повољне услове за развој добре социјалне климе. Демократска клима је одраз конструктивних интеракција педагошки радник – деца, као и општег демократског стила вођења педагошког процеса и групе. Наставник себе и децу доживљава као равноправне чланове групе. Такав педагошки радник подстиче активност, узајамност, сарадњу. Поред доминантног и демократског начина понашања у пракси се могу препознати и неукључени, равнодушни педагошки радници (равнодушни стил, тзв. „laissez faire“) који нису заинтересовани за васпитанике-ученике, што ствара равнодушну социјалну климу веома неповољну за учење.

1.2. Социјалне компетенције

Социјалне компетенције представљају „практичну ефикасност појединца у социјалном контексту“ или, другим речима, „понашање појединца у социјалним ситуацијама“ (McClelland 1973). Да бисмо схватили ову прилично апстрактну дефиницију, пођимо од питања шта је то социјална ситуација.

Пример 2. Неколико ситуација које су описали студенти Педагошког факултета у Јагодини на вежбама социјалних компетенција

„Седим у кафићу, конобар ми прилази и ја тражим да ми донесе сок од наранџе. Он ми доноси сок од брескве. Непријатно ми је да правим проблем, пијем сок од брескве, али се осећам без везе. На крају, кад треба да платим, дајем му 200 динара (сок иначе кошта 130) и он одлази. Ја чекам кусур али после извесног времена видим да он

послужује друге госте. Напуштам кафић прилично изнервирана и успут му кажем да ми није вратио 70 динара, тек да зна да ја нисам будала.“

„Чекам у реду код зубара. Прилична је гужва и сви смо нервозни. Долази жена и не обазирући се на нас, улази у ординацију. Ја устајем и улазим за њом. Питам је какав је то начин да улази преко реда, а она ми одговори да је ушла приватно. Излазим из ординације и сви чекамо још пола сата док она није отишла.“

„Желим да пријем девојци која ми се свиђа. Увече смишљам шта да јој кажем. Сутрадан јој прилазим, потпуно сам заборавио текст, говорим нешто друго… али је испало добро јер ме је она прихватила и причали смо после цело вече.“

„Моја цимерка ме је напала да сам је цинкарила код родитеља за неке ствари. Толико сам се изнервирала да сам се сва тресла. Рекла сам јој да је идиот и то је израсло у опасну свађу. Сад не разговарамо.“

„Ја сам ударио колима једну жену. Био сам крив. Она је хтела да зове полицију али сам успео да је наговорим да то не ради, него да јој платим штету на лицу места. Тако сам успео да уместо 800 дам 300 евра и отишли смо задовољни и она и ја.“

„У маркету сам куповала неки сухомеснати производ. Продавачица је узела погрешну шифру и рачун је уместо 200 био 600 динара. Приметила сам то тек кад је касирка откуцала износ. Рекла сам да то не кошта толико, али ми је она одговорила да је то прошло кроз касу и да ја то морам да платим. Затражила сам да позове шефа, разговарала сам с њим, и вратили су ми новац.“

Сложићемо се да су социјалне ситуације све оне животне ситуације које креирају људи, у којима су актери људи и чији ток и исход зависи од понашања људи. Оне се свакако разликују од ситуација као што су „кретао сам се пољем кад је одједном загрмело“ или ситуације „ возио сам ауто кад су ми одједном отказале кочнице“. За разлику од ових других, почетак, ток и исход социјалних ситуација је непредвидив и има безброј могућих варијација.

Дакле, ко је у наведеним примерима био „практично ефикасан“ и ко се како понашао у описаним социјалним ситуацијама? Шта значи бити практично ефикасан у социјалној ситуацији „девојка, сок од наранџе, конобар и кусур“? И да ли је та девојка била практично ефикасна? Она је пила сок који не жели, све време је била незадовољна, платила је сок скоро двоструко више и отишла још незадовољнија. Да ли је она то желела кад је ушла у кафић? Наравно да није. Шта је она желела? Да попије свој сок, да јој буде пријатно и да плати онолико колико то кошта. Она није остварила свој циљ па можемо рећи да она није била „практично ефикасна“ у овој конкретној социјалној ситуацији. А зашто није? Шта јој је то недостајало? Она је, може бити, бојажљива особа или особа која не жели да увреди другога. Или можда није била довољно мотивисана да се спори око сока или мале своте новца. Или није знала шта да му каже и како да поступи.

Социјалне компетенције, слажу се истраживачи, зависе од **способности комуникације** (комуникационе компетенције), али и од **намера и мотива** особе и **личности у целини**, а пре свега од **зрелости личности** (Cupach 1989).

Конкретније, социјалне компетенције зависе од следећих фактора:

- *социјалне интелигенције* (способност разумевања, понашања и стања других људи и способност одговарајућег опхођења у различитим интерперсоналним ситуацијама);
- *знања* (знања о људима, њиховим циљевима, социјалној интеракцији, социјалним односима, социјалним улогама и положајима);
- *социјалних вештина* (способност да се изведе одређено понашање које је адекватно у одређеној социјалној ситуацији);
- *црта личности* (црте личности имају динамичко дејство, покрећу на сасвим одређено понашање. Зрела личност покреће на позитиван, демократски однос са људима и супротно – незрела личност покреће на социјалну изолацију или друге облике неприлагођеног понашања. Осим тога, неке црте личности подстичу, а друге инхибирају социјални наступ. Као најзначајније у овом контексту најчешће се помињу: емпатичност, ригидност, асертивност, самопраћење (селфмониторинг), самопоуздање, анксиозност, страх од негативне процене (евалуације) других, осетљивост за невербалне поруке других, невербална експресивност (изражајност).

Социјалне вештине су, свакако, у самом средишту социјалних компетенција. Оне чак, по схватањима неких аутора, укључују понашање током социјалне интеракције, али и знања, црте личности и социјалну интелигенцију (Riggio 1986).

У самом центру социјалних вештина, налазе се *комуникационе вештине.* Социјалне вештине се често поистовећују са комуникационим вештинама, чак се и називају социјално-комуникационим вештинама.

Као комуникационе вештине наводе се вештине вербалне и невербалне комуникације: контакт очима, гестови, начин постављања питања, латенција одговора (колика је временска задршка при одговору на туђе питање), начини давања комплимената, начини одобравања, коришћење заменица, прекидање другог у говору, осмехивање, контекст у коме се неко смеје и слично, затим учесталост, увремењеност, трајање и јачина реакција или манифестованих емоција у одређеним социјалним ситуацијама.

Комуникациона компетентност се дефинише као способност коришћења језика и невербалног понашања у циљу остваривања ефикасних социјалних интеракција. Дакле, комуникационо компетентни су они људи који су ефикасни, делотворни и продуктивни у социјалним односима, чије је понашање социјално прихватљиво (просоцијално). Социјално прихватљиво понашање, важно је нагласити, подразумева тактичност и љубазност (особине личности), као и поступање према општеприхваћеним друштвеним нормама, правилима или очекивањима.

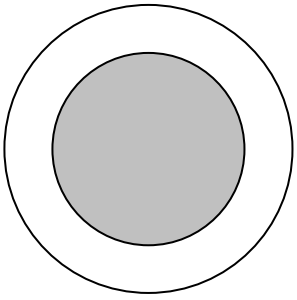
Као компоненте социјалних вештина у литератури се разматрају и:

- *вештине тумачења социјалних информација* (тачна социјална перцепција),
- *вештине доношења одлука* о томе како да се поступи у одређеној ситуацији и бирање адекватних одговора за постизање циља интеракције и

- *извршне вештине,* тј. вештине непосредног понашања у социјалној ситуацији (вербална и невербална понашања у интеракцији).

Социјалне компетенције обухватају, као што се може закључити, комуникационе вештине (или компетенције). Комуникационе компетенције су ужи појам у оквиру појма социјалних компетенција, али се сматрају централним, суштинским аспектом социјалних компетенција. Овај однос се може приказати шематски (као на слици), при чему мањи (обојени) круг представља комуникационе компетенције.

Схема 2. Приказ односа социјалних и комуникационих компетенција – *мањи (обојени) круг представља комуникационе компетенције*



Дакле, у контексту разматрања социјалне интеракције говори се о социјалним компетенцијама у ширем смислу и о комуникационим компетенцијама, у ужем смислу. Подударање социјалних и комуникационих компетенција проистиче из чињенице да је вербална и невербална комуникација основно средство социјалне интеракције (о чему ће више бити речи у одговарајућим поглављима).

Као компоненте комуникационих компетенција Рићио (Riggio 1989) наводи шест основних вештина које, по њему, чине основ социјално-комуникационих компетенција ангажованих у социјалној интеракцији. То су:

1. *емоционална изражајност* – ту спадају вештине невербалног изражавања емоција, ставова и других порука. Вештине невербалног изражавања одражавају способност спонтаног и тачног изражавања емоција и тачног невербалног израза сопствених ставова и оријентација у ситуацијама социјалних интеракција. Особе које имају високо развијену емоционалну изражајност су живахне, енергичне. То су особе које имају моћ да надахну и подстакну друге и углавном су отворене, самоуверене, храбре, продорне;

2. *емоционална осетљивост* – подразумева вештине уочавања и тачног тумачења невербалних и емоционалних порука других. Особе које имају развијену емоционалну осетљивост усредсређене су и пажљиве у посматрању невербалних емоционалних порука које емитују други људи и у стању су да успешно и брзо препознају значење туђег емоционалног израза. За њих важи тврдња „увек знам шта неко осећа према мени“. Ове особе су углавном емпа-

тичне и предусретљиве, али и склоне анксиозности (то је последица емпатичности);

3. *емоционална контрола* – подразумева способност особе да се уздржи од испољавања емоција и способност да бира емоционални израз који је адекватан ситуацији. Особе са развијеном емоционалном контролом способне су да прикрију своја права осећања и да одглуме она која сматрају адекватним ситуацији (особа је стварно тужна, али може да глуми да је весела ако то жели). Ове особе могу да носе „емоционалну маску“ по свом избору па се њихова осећања „не виде“. Овакве особе су психички стабилне, са високом толеранцијом на фрустрације, уравнотежене, сигурне у себе;

4. *социјална изражајност* – подразумева вештину вербалног изражавања и способност укључивања других људи у социјалну интеракцију. Особе са развијеном социјалном изражајношћу су оне које обично започињу разговор, претежно су отворене и продорне, вербално су флуентне и емоционално уравнотежене;

5. *социјална осетљивост* – односи се на вештине разумевања вербалног саопштења и на општа знања о социјалним нормама и правилима. Овим особама је веома важно шта други мисле о њима, пажљиви су слушаоци других људи, усмерени су на друге, добри су познаваоци и поштоваоци социјалних норми и правила понашања, и због тога могу бити претерано заокупљене адекватношћу сопственог или туђег социјалног понашања. Из тог разлога људи са високо развијеном социјалном осетљивошћу могу бити непродорни и социјално анксиозни, чак инхибирани у социјалним интеракцијама. Ова особина се, сасвим јасно, сматра мање пожељном социјалном вештином;

6. *социјална контрола* – подразумева вештине самопредстављања у социјалном контексту, играња социјалних улога и презентације „социјалног Ја“. Особе код којих је развијена ова вештина могу се прилагодити скоро свакој друштвеној ситуацији. Оне су социјално адаптабилне, флексибилне и самоуверене, способне су да заузму различита становишта и оријентације, могу успешно да извршавају различите социјалне улоге, друштвено су привлачне јер су у стању да своје понашање прилагоде најразличитијим социјалним ситуацијама.

Социјалне вештине се проучавају и уочавају посматрањем функционисања особе у социјалним интеракцијама. Социјалне компетенције као практична делатност развијају се кроз искуство с другим људима, дакле, подложне су учењу. То самим тим подразумева и могућности модификовања постојећих облика понашања и развој нових на основу личних увида, али и социјалног фидбека. Ово сазнање је важно јер најпре упућује на закључак да педагошки радници могу модификовати сопствено понашање под утицајем својих васпитаника и ученика ако желе да уче, и потом упућује на залагање педагошких радника у правцу подстицања развоја социјалних компетенција деце.

Још једна напомена у овом контексту. Текст који следи може се посматрати и као настојање да се будућим педагошким радницима помогне како би развијали сопствене и помогли развоју социјалних компетенција својих васпитаника.

Зашто су важне социјалне компетенције у животу сваког човека?

Тешко је пронаћи област живота савремног човека у којој ове компетенције не долазе до изражаја. Њихово постојање или непостојање повезано је са свим аспектима живота: са социјалном прилагођеношћу и социјалном мрежом (број људи са којима је човек у вези и на које може да рачуна), задовољством или незадовољством сопственим животом, успехом у школи, академским постигнућем, професионалним успехом, социјалним статусом, брачном заједницом, сексуалним везама итд. У истраживањима су, примера ради, нађене многе везе између социјалне компетентности и успеха на студијама.

Социјална некомпетентност је повезана и са проблемима усамљености и стидљивости, са анксиозношћу у социјалним односима, депресивношћу и другим душевним болестима. Анксиозност је најчешће повезана сасоцијалном (и комунинкационом) некомпетентношћу. Социјална некомпетентност учествује у етиологији деликвенције, психопатија, алкохолизма, наркоманије. Истраживања из области психолошке превенције указују да су социјалне некомпетенције медијатори многих стресом изазваних психичких тешкоћа и психосоматских обољења (хипертензије, имунолошких, ендокриних и других обољења).

Због свега тога се социјалним и комуникационим компетенцијама придаје огромна важност свуда у свету. Ову тврдњу могу илустровати подаци да се, на пример, у Америци годишње потроши између 25 и 35 билиона долара на изучавање социјалне и комуникационе компетентности и практичну примену резултата тих изучавања, док 92% америчких фирми примењује специјалне програме за развој комуникационих вештина. Осим тога, комуникационе компетенције су често најважнији критеријуми подобности за поједина занимања, у која свакако спада и професија педагошког радника.

У овом контексту је потребно још једном нагласити да су социјалне и комуникационе компетенције изузетно важан чинилац ефикасности наставног процеса јер представљају важну психолошку карактеристику и ученика и педагошких радника. Као изузетно важна карактеристика личности која се учи, социјална компетентност заслужује и посебно место у педагошком раду као сасвим посебан циљ.

2. СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА КАО ОБЛИК СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА

2.1. Појам социјалне интеракције

Социјална интеракција је основни облик социјалног понашања.

Различитим облицима социјалне интеракције људи задовољавају своје потребе за другим људима (потребе за физичким контактом, љубављу, блискошћу, дружењем, разонодом, играма; потребе за заједништвом, за потврдом сопствене вредности, за такмичењем, потребе за постизањем престижа, угледа

итд.), али и друге потребе (храна, смештај, сигурност, задовољство, стимулација, радозналост, сазнање, стваралаштво…). Постојање потребе за другим људима је егзистенцијална чињеница и искуство сваког људског бића. Међутим, људи се разликују по својој способности да развију задовољавајуће вештине социјалног понашања које им могу обезбедити несметано задовољење поменутих потреба. Кроз учење о интеракцији и комуникацији може се унапредити сопствена способност успостављања и одржавања задовољавајућих односа с другим људима, а то је, између осталог, и један од циљева ове књиге.

Кад се мисли на социјалну интеракцију, најчешће су у употреби термини „однос према другоме“, „међуљудски односи“, „однос с њим“ – дакле, термин *однос*. У литератури се термини *релација*, *интеракција* и *комуникација* користе на такав начин да се не може сасвим прецизно схватити шта се под тим изразима подразумева јер се не праве јасне разлике у њиховом значењу.

Покушаћемо да их разграничимо.

Пример 3. Забелешка с праксе студената Педагошког факултета у Јагодини (1. разред основне школе)

Учитељица за време првог часа, првог дана у школи, даје деци задатак да нацртају своју породицу и каже: „Морате да се трудите да нацртате што боље, да вам свеска буде чиста и да не правите 'уши' јер сте ви сада ђаци…“ Још у току њене инструкције, скоро у исто време, чује се смех, из другог угла просторије јецај, а потом дечји жамор.

Да анализирамо наведени пример.

Шта ради учитељица? Пошто је деци дала задатак (да нацртају своју породицу), даје и инструкцију *како* да то ураде – упутство о томе да док цртају, морају да воде рачуна о свесци итд. Она говори, шаље деци поруку о томе како да нешто ураде. Жели да их нечему подучи и то чини тако што им нешто говори.

И шта се догађа? Једно дете плаче, а друго се смеје. Остала деца не реагују на тако очигледан начин. Хоће ли после тога учитељица наставити час као да се ништа није десило? Могућ је и тај исход, али је вероватноћа за то веома мала. Како ће реаговати? Како ће онда на то реаговати дете? Реченица коју изговара учитељица представља поруку коју она жели да пренесе својим васпитаницима. Она, дакле, с њима комуницира. Међутим, њене речи очигледно нису имале исти *утицај* на сву децу. Једно дете је привукло њену пажњу својим плачем, а друго смехом. Та деца су сада на њу извршила утицај својом реакцијом на њену поруку. Реакција учитељице на плач и смех може бити само радозналост: „О чему се ту ради? Зашто се смејеш?/Зашто плачеш?“. Али, реакција може бити и емоционална у том смислу што може васпитачицу „избацити из равнотеже“, „изнервирати је“, изазвати бес или сажаљење. Њено реаговање сада изазива нову реакцију деце о којој је реч, али и друге деце посматрача који се могу укључити.

То је интеракција.

Интеракција је, као што видимо, узајамни или реципрочни утицај између две особе, међусобни динамичан *однос* између људи: један члан делује и утиче

на другог, али истовремено бива под дејством и утицајем другог. Социјална интеракција је процес у коме „постоји међусобно деловање између две или више особа тако да је њихово доживљавање и понашање узајамно условљавано и међузависно“ (Pennington 1997). Реч је о двосмерном, обострано активном односу који доводи до промена у понашању свих учесника.

Интеракција је, дакле, „међуразмена између два партнера који реципрочно утичу један на другог“ (Spitz 1965). Ова међуразмена или размена која се одвија између две особе (или више особа) одговара ономе што се данас назива *интеракција*. Интеракција подразумева активност оба учесника у процесу – реципроцитет и комплементарност, што значи да зависи не само од тога *шта* учесници у њој раде, већ и *како* то раде, с обзиром да интеракције током времена праве образац, тј. оно што се најчешће подразумева под термином *однос*.

Суштина интеракције је, дакле, *међусобни утицај*, *узајамност*, *реципроцитет*: један члан делује и врши утицај на оног другог, али и други члан је *под дејством првог*. Ако сам ја с неким у интеракцији, то онда значи да моје понашање зависи од особе с којом сам у интеракцији – она утиче на мене и ја утичем на њу.

Карактеристике интеракције су, према томе: *двосмерност*, *међузависност*, *наизменичност*. Насупрот интеракцији стоји *појединачна* (*индивидуална*) *акција/активност/понашање*. Нема интеракције ако је само једна страна активна.

Да би се могло говорити о интеракцији нужно је, дакле, да буду испуњени сасвим одређени услови:

- да је то двосмеран процес;
- да учесници обраћају пажњу и прате шта се догађа с другим учесником, да га чују и виде, да њихово понашање зависи од тога како га чују и виде;
- да постоји међусобни утицај, да је то однос међузависности, тј. учесници су отворени за утицај оног другог, они допуштају да онај други утиче на њих;
- да постоји наизменичност.

Као што видимо, изрази „односи се“, „динамичан однос“ користе се за означавање „онога што особа чини према другој особи узимајући у обзир ту особу“ (Deutcsh 1978). Из тих разлога интеракција се може назвати *са-однос*. У контексту социјалних односа, социјална интеракција је шири појам од социјалног понашања, социјалне акције или социјалног контакта и може подразумевати све то. У правом смислу речи она чини основ, базу социјалних односа или, боље речено, она изграђује социјалне односе и даје им одређени квалитет.

Пример 4. Студентске забелешке и анализе са праксе у предшколској установи

Васпитачица се труди да створи атмосферу како би деца научила неку песмицу. Нека деца је слушају, док се друга врпоље или причају међусобно. Такво њихово понашање утиче на васпитачицу. Она постаје очигледно нервозна и почиње да виче. То сад утиче на децу, она се утишавају и изгледа као да је слушају, али је јасно да су незаинтересована што изазива повратно дејство – утицај на васпитачицу.

Овај пример показује да постоји међусобни утицај – понашање васпитачице утиче на понашање деце, али и понашање васпитачице зависи од понашања деце. Али, какав је квалитет ове интеракције? Да ли је васпитачица обратила пажњу на децу? Да ли је узела у обзир њихово стање? Да јесте, она би видела да деца нису спремна да у том тренутку обрате пажњу на песмицу и била би отворена за то па би покушала да им привуче пажњу на други начин или да им понуди неку другу активност.

У овом контексту важно је питати се и какав утицај може бити извршен у току неке интеракције. Понекад се каже да неко има „позитиван утицај“ на некога, а при том се подразумева да се понашање неке особе мења набоље у интеракцији с неким. Дакле, с обзиром на исход, утицај може бити *позитиван* или *негативан* (*конструктиван* или *деструктиван*).

У оквиру интеракције васпитач–дете увек се очекује позитиван – конструктиван утицај. Он се подразумева, иако у пракси тај утицај често не само да није позитиван већ може бити и изразито негативан. На шта се мисли кад се каже да је неко, у овом контексту васпитач (учитељ), имао позитиван утицај на дете? На шта је утицај извршен? Под позитивним утицајем обично се подразумева *покретање активности* детета. На пример, одређена педагошка интервенција као што је настојање васпитачице да деца науче песмицу, може утицати на децу на следеће начине:

- изазива пажњу и подстиче концентрацију,
- подстиче опажајне активности (покреће дете да гледа, слуша, додирује),
- покреће активности мишљења,
- активира процесе учења и памћења,
- покреће емоционалне реакције (задовољство, пријатност, радост…),
- покреће радозналост и друге мотиве,
- подстиче вољне активности, формирање намера, циљева и планова,
- подстиче развој активности на извршавању планова,
- подстиче развој позитивних навика (хигијенских, радних итд.),
- подстиче развој моралне свести и понашања,
- подстиче развој социјалног понашања (успостављање контакта с другима, комуникацију, социјалну интеракцију, сарадњу).

Дакле, учење песмице или било која педагошка интервенција може утицати на све аспекте психичког живота (на набројане и на још многе). У томе налази суштина интеракције и деловања средине (у овом случају утицај педагошког радника на дете). Дакле, сасвим је позната чињеница да једна иста педагошка интервенција (исто понашање, нпр. кад васпитачица рецитује песмицу) неће извршити исти утицај на свако дете које је у том тренутку присутно у групи. Неће сва деца имати исти „доживљај“ онога што се у тој средини у том тренутку догађа и самим тим неће свако дете бити покренуто на менталну активност.

За проучавање међуутицаја социјалне средине и личности најважнији је *доживљај* средине од стране личности. У овом контексту утицај социјалне средине, конкретно другог човека, треба схватити као начин на који је дете доживело ситуацију. Доживљај је „најпростија јединица за коју не можемо рећи шта сама по себи представља – утицај средине на дете или особеност самог детета. Доживљај је увек доживљај нечега, али је сваки доживљај „мој доживљај". Доживљај је оно нешто што се налази између јединке и средине и показује шта дата ситуација и средина представља за њега. Анализе показују да није битна социјална ситуација сама по себи, већ то како дете доживљава ту ситуацију. „У доживљају је дата, с једне стране, средина у њеном односу према мени и, с друге стране, у њему се откривају особености моје личности" (Виготски 1996). Доживљај подразумева и начин схватања ситуације и оно што дете осећа у односу на ситуацију. Дакле, доживљај је комплексно психичко стање (које укључује и сазнање и емоције и све друге аспекте психичког) настало под утицајем одређене социјалне ситуације и има три компоненте:

1. интелектуалну,
2. емоционалну и
3. мотивациону.

Интелектуална компонента доживљаја односи се на оно што је дете (или педагошки радник) чуло, видело и схватило у педагошкој ситуацији. Ако је, примера ради, васпитач причао о скуповима, интелектуална компонента његовог доживљаја је начин на који је оно схватило ту причу, шта је чуло, запамтило и научило.

Емоционална компонента доживљаја односи се на осећање које је пробуђено интеракцијом, односно педагошком интервенцијом (односи се на оно што дете осећа у интеракцији са педагошким радником). Ако педагошки радник говори о скуповима монотоним гласом и са мрзовољним изразом лица, користећи сложене изразе, дете може осетити узнемиреност или досаду. Ако педагошки радник виче или не контролише бес, то може код детета изазвати осећање страха.

Мотивациона компонента доживљаја односи се на жеље које дете има, на то да ли оно жели да буде у интеракцији или да из ње изађе. Ако у причи о скуповима дете жели да побегне из те ситуације, оно ће се искључити и почеће да мисли на нешто друго. Прича о скуповима испричана на одређен начин може подстакнути дете да о томе размишља и да се активно укључи.

Да би ово било јасније, сетимо се примера у коме на речи васпитачице „Пазите да свеска не добије уши!" једно дете прасне у смех, а друго почиње да плаче. Како ће свако дете доживети једну исту ситуацију зависи и од те ситуације, али и од особености самог детета и нивоа његовог развоја.

Пример 5. (Забележили и анализирали студенти Педагошког факултета у Јагодини посматрајући на пракси интеракције између васпитачице и деце)

Желећи да деца науче нешто о скуповима, васпитачица каже: „Отворите своју књигу и погледајте ову слику. Ту вам је нацртан скуп воћа и подскуп јабука (дотле се већина деце већ искључује). Скуп је, децо, одређен број нечега прикупљен на истом месту, а подскуп је скуп унутар скупа.“ Шта се догађа с децом док васпитачица прича причу о скуповима? Како ово причање утиче на децу? Она се досађују, постају узнемирена, збуњена, нека деца се уплаше да неће моћи да остваре шта се од њих очекује, нека почињу да причају, нека да устају и шетају. На који начин то сад утиче на васпитачицу? Кад то види, она настоји да их дисциплинује, да их смири и натера да ћуте како би она завршила причу. Како су деца доживела ову ситуацију? Ако их питамо, рећи ће да ништа не разумеју, да им је досадно. Уколико деца често имају овакав доживљај учења (а имају), онда је тешко говорити о позитивном утицају оваквог подучавања на развој личности.

Подучавање подразумева вештине којима се дете покреће на активност да само „отвори врата“ свог ума за оно што ка њему долази од педагошког радника. Та врата, нажалост, често остају затворена или се отварају на силу, претњама и уценама.

Доводећи дете у међуразмену с другима, одраслима и децом, пружајући моделе за идентификацију и имитацију, ангажујући дете интелектуално, емоционално и вољно, права интеракција у раном детињству утиче на развој свих компоненти личности – она води ка здравом формирању селфа, развија когницију, формира здраву емоционалност и покреће дете на активности усмерене ка свету који га окружује. Уколико је дете лишено раних социјалних интеракција, ако живи у ситуацији социјалне депривације (у домовима, лишени контакта са другим људима) или је у површним интеракцијама без емоционалне укључености (мајка обавља послове око њега, али му не пружа љубав и топлину), то доводи до озбиљних поремећаја у развоју личности и смањује његове могућности да касније у животу успостави задовољавајуће везе с другим људима

Интеракција повезује интелектуално (когнитивно), емоционално и мотивационо, односно акционо у човеку чинећи га комплетним бићем.

2.2. Социјална интеракција и социјални односи

Сам термин релација (лат. relatio – однос) указује на постојање два независна објекта, у овом случају, људска бића, између којих постоји нека *веза*, дакле, нешто што им је заједничко или их повезује.

Под социјалним односом се подразумевају *релативно дуге везе* између две или више особа. Ту везу између њих може да чини осећање (наклоност, пријатељство, љубав, непријатељство), интересовање, крвно сродство, место боравка, радно место. Ове везе могу бити, дакле, базиране на емоцијама, интересима, сродству итд. Могу бити *личне и пословне*, породичне, пријатељске, партијске, клупске, религијске итд.

Постоје значајне везе у животу као што су везе родитељи–деца, родбинске везе, интимне везе, везе васпитач–васпитаник, ученик–учитељ, дете–дете итд.

Сви ти односи имају и свој **квалитет** (*какав је тај однос*). Често се каже: они су у добрим односима, они су у лошим односима, њихов однос је хладан или топао, њихов однос је пријатељски или непријатељски итд.

Однос између двоје људи може бити комплементаран или хоризонталан, симетричан или асиметричан, али може бити и однос доминације (однос у коме један члан доминира а други се потчињава). Однос може бити заснован и на непријатељству, у њему могу да постоје чак и облици агресивности и злостављања итд.

Пример 6. Забележили студенти Педагошког факултета у Јагодини посматрајући интеракције у свакодневном животу

На семафору је црвено светло. Дечак стар 6–7 година закорачио је на коловоз. Средовечни мушкарац га вуче за руку и говори: „Имаш ли очи, будало?“ Дечак се окреће и човека удара у цеваницу ногом: „Пусти ме, будало!“ Човек га снажно повуче и чује се како пљусне шамар.

Да смо посматрачи ове сцене, шта бисмо прво питали? Ко су они, шта су једно другом? Случајни пролазници? Деда и унук? Учитељ и ученик? Сазнање о томе какав је њихов однос сасвим мења доживљај ситуације код посматрача.

Опис ове сцене представља пример интеракције. Уколико су они пролазници, ово би била случајна интеракција. Ако су то деда и унук, имамо пример и интеракције и односа или везе између њих. Њихова веза је у том случају родбинска. Али, каква је то веза у којој унук удара деду, а деда удара унука и у којој се ословљавају са *будало*?! Свакако блиска и испуњена агресијом, али нам та врста интеракције указује на квалитет везе.

Вратимо се на почетни пример, пример интеракције учитељице и групе у којој је једно дете на њену инструкцију реаговало плачем, а друго смехом. Шта сад можемо рећи о овој сцени? Каква је ово интеракција? Свакако да се ради о планираној и редовној, али је важно додати у овом контексту да се ради о специфичној врсти, а то је педагошка интеракција. Зашто је ово педагошка интеракција? Да ли само зато што се догађа у школској установи? Свакако да не. Али, пре него што кажемо нешто више о педагошкој интеракцији, да завршимо анализу примера.

Рецимо да је учитељица прво реаговала на дете које се смеје и рекла: „А шта је теби смешно?“, док јој се у гласу осећа љутња. Дете на то, смејући се и даље, каже: „Откуд свеска има уши?“ Теби би боље било да се смириш и да престанеш да се смејеш, јеси ли чуо? То се само тако каже“, сада већ љутито каже учитељица и пошто је дете и после тога наставило да се смеје, устаје, хвата га за руку и одводи у ћошак: „Ту ћеш да стојиш“.

Дете које је плакало гледајући све ово улаже сву снагу да престане да плаче, брзо брише сузе и невешто намешта фацу као да се ништа није десило. Учитељица стреља очима по групи и угледа јадничка: „А ти, зашто цмиздриш?“ „Ја сам чуо да чупате уши.“ „О, па ми то имамо и једног правог цмизравца, али и глувића.“ Ову интеракцију свакако ће запамтити сва деца, а посебно ово дво-

је деце (запамтиће је иучитељица), што ће свакако утицати на развој њиховог односа.

Ово је пример интеракције која гради одређен *квалитет односа* између ове учитељице и ове деце који скоро сигурно неће бити добар и негујућ у развојном смислу, нити добар основ за подучавање. Зашто? Зато што се може очекивати да ће дете затворити врата свога ума за оно што долази од ове учитељице.

Интеракције, дакле, током времена *праве образац,* тј. оно што се најчешће подразумева под термином однос. Интеракција изграђује социјалне односе и даје им одређени квалитет.

Интеракција подразумева претпоставку о узајамном утицају: један члан, дакле, делује и обликује другог, али истовремено бива и обликован под дејством другог. Сваки члан интеракције *чува сећање* на другог из претходних интеракција или очекивање од њега, што утиче на његове одговоре. Јасније речено, ако је једна интеракција била неуспешна, сећање на то утиче и на следећу интеракцију. Ако се понови слична неуспешна интеракција, врло је вероватно да ће то утицати на формирање лошег односа, односа у коме се оба учесника осећају ускраћено.

Шта све то, у ствари, значи?

Дете које је завршило у ћошку свакако неће заборавити ту ситуацију, а сећање на њу утицаће на следећу интеракцију са учитељицом. Или, деца из примера у коме васпитачица прича о скуповима свакако неће заборавити колико је то тешко и досадно па се може догодити да се следећи пут искључе и пре него што она почне своју причу. А ако и друге њене приче буду доживљене као тешке и досадне, то ће свакако утицати и да васпитачица ту децу доживи као тешку и не баш бистру, што ће свакако одредити квалитет њиховог односа.

Ево још једног примера.

Ако дете плаче јер жели пажњу и мајчину нежност, а мајка му нуди храну или га грди: „Шта ти је, што само цмиздриш? Престани или ћеш добити батине!“, и ако се оваква неуспешна интеракција понови, свакако ће и мајка и дете сачувати сећање на то, што ће обликовати њихов однос. Она о њему мисли да је плачљиво и тешко дете, његов плач је узнемирава и чини нервозном, а оно је све незадовољније и све више плаче, док не изгради слику о мајци као особи од које се не може очекивати нежност и пажња.

Или, ако се дете јави да нешто каже васпитачици, а она га игнорише или погрешно схвати, та интеракција неће бити заборављена. Уколико се понови, утицаће на формирање одређеног квалитета њиховог односа.

Кад се једном изгради одређен квалитет односа, он потом утиче на квалитет будућих интеракција и тако у круг. Из тог разлога треба увек изнова наглашавати како је неопходан напор педагошког радника да изгради добар, *сарадници однос* у коме се дете осећа сигурно и заштићено. Из таквог односа онда проистиче и слобода детета да се изрази, изнесе своје мишљење и отворен ум да прими оно што му васпитач или учитељ говори.

Шта, дакле, значи реч *однос*?

Некад се под односом подразумева интеракција, понекад врста везе (релација), а понекад квалитет те везе. Кад питамо: „У каквим су они односима?“, можемо мислити на то да ли међу њима постоји нека веза, али понекад мислимо и на квалитет те везе (у добрим су односима). Израз *однос* се, према томе, користи и кад се мисли на интеракцију, али и да се означи квалитет интеракције. Ако нас занима какав је нечији однос или у каквим су односима неке особе, обично добијемо одговор да су у добрим, лошим или у одличним односима, као и да је њихов однос романтичан, пун љубави или пун мржње, они су непријатељи, прекинули су односе итд.

Рекли смо да квалитет интеракција изграђује квалитет односа. Важно је сада нагласити да и квалитет односа утиче на квалитет даљих интеракција. Квалитет односа, другим речима, одређује понашање особа које су у том односу. Када кажемо да су двоје људи у добрим односима, то свакако значи да се и један и други осећају добро у том односу и да је понашање једног доживљено као пријатно од стране другог и обрнуто. А ако је међу њима успостављен однос поверења, то ће свакако одредити њихове даље интеракције:

Пример 7. Разговор између наставника математике и ученика 5. разредаосновне школе

Наставник: *Јесте ли урадили домаћи, децо?*
Ученици: *Да, јесмо.*
Наставник: *Има ли некоговa да је заборавио?*
Ученици: *Ја сам заборавио, наставниче.*
Наставник: *Добро. Ти знаш шта ти је чинити.*
Ученик: *Да, наставниче. Доносим следећи пут обавезно.*

Наставник верује ђацима онда када је њихов однос већ изграђен на основу свих претходних интеракција. Ученици знају да могу да пријаве кад су заборавили домаћи и да ће то наставник схватити на прави начин. Дакле, њихове интеракције су изградиле однос, а садашњи однос поверења утиче на даље интеракције.

Квалитет односа педагошки радник – васпитаник-ученик свакако је одлучујући фактор од кога зависи успешност васпитног и образовног рада. Њихов однос је онај мост који их повезује и којим се онда може од једног ка другом кретати сваки „товар“: и информације, и савети, чак и примедбе и критике. Ако тог моста нема, или ако је он слаб или пун „рупа“ и „прегиба“, саобраћај се тешко обавља.

Пример 8. Разговор васпитачице и девојчице М. Ј. старе 4,2 године

Васпитачица пита дете: *Кажи ми колико балона има на овом цртежу?* (при том је очигледно да она осећа симпатију према детету, нагиње се ка њему и смеши се). Дете одговара погрешно. Она са симпатијом и разумевањем каже: *А, не…не… хајде поново и поново, један-два, један-два* (почиње да певуши). Дете се смеје и почиње поново да броји.

Ово је свакако пример интеракције. Шта раде васпитачица и дете? Они уче кроз игру, зар не? Ово је педагошка интеракција подучавање-учење. Али, као што видимо, интеракција има и своју комуникациону димензију. Учесници у интеракцији шаљу једни другима поруке. Васпитачица тажи да јој дете каже

колико има балона. То је порука изражена речима. Она осмехом и положајем тела шаље поруку да осећа симпатију и наклоност.

Шта је, дакле, комуникација? Оно што она саопштава, говори, речи песме, њен осмех упућен детету, његов одговор.

А шта је онда интеракција? Интеракција је подучавање, бројању кроз игру.

Па која је разлика између интеракције и комуникације? Свакако да је разлика толико танана и суптилна да је неки и не примећују. У овом тексту, што је сасвим очигледно, интеракција је схваћена шире од комуникације. Комуникација је у овом контексту средство и врста интеракције у којој се „преносе поруке путем знакова". „Оправдано је прихватити појам комуникације као ужи од појма интеракције, и то не само да би се унело више јасноће у коришћење термина већ и због тога што комуникација заиста увек представља интеракцију која има специфично обележје – везу путем знакова" (Рот 2004). Постоје многи облици интеракције у којима осим комуникације постоје и други односи и друге активности, као што су формирање импресија, наклоности и ненаклоности, емоционалне реакције, групне интеракције, игре итд. У тим врстама интеракције *комуникација јесте нужна, али је она само средство, а не њихова суштина*. Да би то било јасније, узмимо за пример дечју игру. Кад група деце игра „жмурке", они комуницирају, али је комуникација само средство за оно што је суштина њихове интеракције у том тренутку, а то је игра.

Интеракција је оно што је суштина неког социјалног контакта: интеракција је оно што добијемо одговором на питање *Шта они раде?* *Они се играју, они се такмиче, они ћаскају, они се забављају, они сарађују, они се боре, они се поздрављају, они уче итд.*

Сетимо се да је *међусобни утицај* оно што одређује интеракцију. Да ли две особе могу да комуницирају, а да та комуникација нема утицаја ни на једног од њих? Да ли, дакле, може постојати комуникација без интеракције?

Сетите се „празних" разговора које могу да воде супружници, познаници, колеге, родитељи и деца.

Пример 9. Конвенционални поздрав двоје комшија (забележио студент П. Т.)

Како сте, комшија?
Ништа, шетам мало.
Добро сам и ја, хвала.

Пример 10. Разговор својих родитеља забележио студент А. Ђ.

Ух, што ме боли стомак. (каже жена)
Јеси ли ишла код лекара? (пита муж не подижући поглед с новина)
Нисам, сутра ћу. (одговара жена)
Види шта раде ови из Владе, ово је страшно! (муж наставља да чита новине)

Пример 11. Разговор наставника Ј. Ј. и ученика 7. разреда М. А. (забележио студент М. П.)

Шта је фотосинтеза, Марко?
То је једна врста размене материја између животиња и биљака…
Добро, седи. (наставник очигледно ништа није чуо)

Сви ови примери (и многи други којих има у изобиљу у реалном животу) доказују да овде има комуникације, али је питање о каквој је интеракцији реч.

Можемо рећи да и овде постоји интеракција, само се поставља питање нивоа, степена, ступња или квалитета те интеракције. На ком је нивоу можемо одредити ако се питамо *какав је међусобни утицај учесника у интеракцији*. Он и у овим примерима постоји: постоји неки, макар минималан међусобни утицај, толики да је особа покренута да говори и одговори. И то је све.

До неког нивоа, сматрају неки аутори, може се комуницирати без интеракције у правом смислу речи, тј. на веома ниском нивоу интеракције. То би значило, дакле, да може постојати комуникација без интеракције. Ми ћемо се држати становишта да и у оваквим случајевима постоји интеракција иако је она на тако ниском нивоу да је скоро без икаквог значаја за личност.

Та комуникација без интеракције је суштина „празних“ међуљудских односа. Под термином „празан“ однос у овом контексту се подразумева сваки однос у коме нема истинског интересовања ни осећања повезаности и у коме су људи, иако у комуникацији с другим, суштински усмерени само на себе. То је однос у коме не постоји стваран међусобни утицај.

Размена питања и одговора на рационалном нивоу, без доживљаја и емоционалне укључености представља *нижи ниво интеракције.*

Пример 12. Разговор у предшколској установи између васпитачице и девојчице Ј. М. старе 6,3 године

Које је сада годишње доба?
Јесен. (У ствари је пролеће)
Која још годишња доба постоје?
Зима и лето.
И још?
И пролеће.
Добро, седи.

Ти умеш да читаш?
Умем. (Девојчица не уме да чита)
Ко те је научио?
Мама.
Е, па то је дивно! (Коментар студента: васпитачица сасвим очигледно разговара с дететом механички и неукључено)

Права интеракција, *интеракција на вишем нивоу*, подразумева свеукупну укљученост личности: интересовање, посвећеност и емоционалну укљученост. А може ли постојати интеракција без комуникације? **Нема интеракције без комуникације**. У свим ситуацијама кад постоји међусобни утицај, дакле, интеракција, тај утицај се врши неким обликом комуникације (чак је и ћутање међу људима комуникација јер је ћутање комуникациони знак).

Такође нема доброг, квалитетног односа без праве интеракције, оне која подразумева и емоционалну укљученост, *окренутости читаве личности у правцу другог бића.*

2.3. Механизми социјалне интеракције

Суштинска карактеристика сваке социјалне групе јесте интеракција, тј. деловање људи који су чланови групе на друге људе, чланове групе, са-однос међу људима, међуљудски однос, однос човек–човек. То деловање се може заснивати само на просторној или психолошкој близини или и на једној или другој, може бити свесно или несвесно, намерно или ненамерно. На тој интеракцији заснива се групна динамика под којом се подразумевају сви догађаји и промене у односима између појединих чланова унутар групе и промене у односима те групе према другим групама које се с њом налазе у неком просторном или психолошком контакту. Групна динамика је истовремено и сама резултат деловања механизама социјалне интеракције. Ти механизми представљају све начине којима чланови групе врше утицај једни на друге, којима група врши утицај на своје чланове или једна група на другу групу. Њихово разумевање је веома важно за разумевање комплексних збивања која чине социјалну интеракцију.

Наравно, најважнији начин на који људи врше утицај једни на друге јесте *комуникација.* Њој је посвећено посебно поглавље, док се у овом делу говори у најкраћим цртама о имитацији, сугестији, симпатији и антипатији, идентификацији, социјалном притиску, фацилитацији и инхибицији као веома честим, а мало познатим облицима интеракције.

2.3.1. Имитација

Имитација је механизам социјалне интеракције који подразумева да једна особа реагује на исти начин као што је то учинила друга особа пре ње, интеракцију између *особе која се понаша и особе која опонаша*, понаша се као неко други, тј. имитира.

Пример 13. (Дечак Д. М. стар 2,5 године)

Ти се зовеш Дамјан. (каже мајка)
Даман. (понавља дете)
Ти си Дача.
Даша.

Ако, на пример, мајка пере зубе после сваког јела, може се очекивати да ће и дете почети да пере зубе; или ако се једна девојчица у одељењу шминка за време одмора, може се догодити да и друга девојчица то почне да чини; ако једна девојчица брине о својој лутки-беби на одређен начин, догодиће се да то учини и друга. Такође се догађа да деца имитирају неке облике понашања које су видели код педагошких радника.

„Модни крик зачет у париским модним салонима за високо друштво, појавиће се и на тезгама савремених бувљих пијаца“, каже један истраживач, наводећи правило да „ниже имитира више“, тј. деца имитирају родитеље, припа-

дници нижих социјалних класа више класе, слабије личности јаче личности итд. Имитација је често несвесна, а најбољи пример за то је „заразно прозевање“ које се може приметити у свакој групи људи, „заразни плач“ или „заразни смех“. Ако мајка принесе нежно главу уз бебину главу и понавља нежно „аооо, аооо, ми се волимо, аооо“, после малог броја понављања беба ће почети да је опонаша, да спушта главу на њено раме и испушта исте гласове. Да деца опонашају васпитачице, учитељице и своје наставнике, заиста није ништа ново.Такође, деца опонашају једна другу.

Имитација може бити несвесна као што је то случај код понашања беба и мале деце, али може бити и свесна, односно намерна. Намерно се имитирају углавном особе на које се жели личити (адолесценти имитирају музичке или друге звезде, али и једни друге). У првом случају, како кажу неуронаучници, мозак улази у везу с другим мозгом без свесне намере. То је права имитација. Понекад, кад настојимо да опонашамо некога да бисмо подстакли блискост с њим, може се десити да тај покушај пропадне или да чак испаднемо смешни. Кад сретнемо неку особу која нам се насмеши, може се десити да потпуно несвесно узвратимо осмех. Деца која виде насмејано лице васпитачице или учитељице, највероватније ће се и сама насмешити.

Многи аутори сматрају имитацију кључним појмом у области дечјег развоја. Одавно је имитативно учење препознато као један од главних путева дечјег развоја, али тек у најновије време се наслућује и одговор на питање *како се учи посматрањем и шта је то имитација*. Неуропсихолошка истраживања пружају објашњење како деца овладавају неком вештином захваљујући посматрању. Док деца посматрају, каже Ризолати (Rizzolatti 1998), који је открио „неуроне огледала“, у њихов мозак се урезују облици понашања, емоције, начини функционисања спољашњег света. „Неурони огледала“, како их популарно зову неуронаучници, који се пале тј. активирају кад се посматра док неко нешто ради – пресликавају или учитавају посматрану информацију (Thumberg 2000).

Ово научно сазнање наводимо из разлога што јасно указује на значај који понашање педагошких радника (и других одраслих) има у развоју деце. Може се рећи да њихово понашање директно обликује дечји мозак.

Пример 14. (девојчица А. П. стара 5,2 године)

Девојчица долази из предшколске устнове и узима своје лутке да се игра. Она ређа лутке уз речи: „Да нисте проговориле! Седите мирно и цртајте.“ Потом седа на столицу, узима шољицу и штапић имитирајући испијање кафе и паљење цигарете, прекршта ноге, забацује главу: „Рекла сам – тишина. Шта је Сања, што се врпољиш? Питала сам те нешто. Је л’ ти маца појела језик?“

2.3.2. Сугестија

Сугестија је сложен механизам који претпоставља двострани однос, међудејство, дакле, интеракцију *оногa који сугерира и оногa који прихвата, реагује, на*

која сугестија врши утицај. Сугестија је процес у току којег онај који сугерира настоји да прималац прихвати сугестију без посебних рационалних аргумената.

Пример 15.Разговор између наставника Ж. К. и ученика 5. разреда И.В.

Најбоље би било да ово ставиш изнад а ово испод.
Зашто, наставниче?
Само ти уради како сам ти рекао.
Добро, наставниче.

Суштина сугестије је недовољна рационална елаборација поруке или одсуство било какаве елаборације поруке. Успех сугестије зависи од ауторитативности онога који сугерира, али и од сугестибилности примаоца поруке. Од сугестибилности у великој мери зависи успех сугестије. У којој мери ће нека особа бити сугестибилна зависи од особина и зрелости њене личности, али и од постојања „критичне ситуације“ у којој се нека особа налази онда када не може једноставно да донесе самосталну одлуку. Јасно је да је потреба за педагошком помоћи веома често облик „критичне ситуације“ и да су деца подложнија сугестији кад су васпитаници у групи или ученици у одељењу, него изван те ситуације.

Сугестија, према многим ауторима, најлакше налази свој пут „због збуњености и због жеље да се верује“. Све оно што неку особу чини несигурном у некој ситуацији, што смањује и њену способност за критичко разматрање ситуације, и њену контролу над сопственом егзистенцијалном ситуацијом, повећаће њену сугестибилност.

Деца најчешће испуњавају све ове услове па се може са сигурношћу тврдити да је свако дете сугестибилније него било која одрасла особа. Иако неки аутори сугестибилност сматрају цртом личности, чини се, да је она, чак и ако јесте црта, много мање стабилна црта личности (у оном смислу у ком је то интелигенција или темперамент), а много више резултат тренутне динамике психолошких односа у којима се појединац у одређеном тренутку налази.

Ако је, на пример, дете суочено с тешкоћама да нешто научи и под притиском породице, оно се налази у посебној ситуацији, збуњено је, уплашено и жели да верује. Уколико му васпитачица каже: „Ти то можеш, сигурно ћеш то научити, веруј ми“, оно ће лако прихватити ту сугестију и почеће да верује у могућност сопственог напретка, што је корисно као подршка. „Биће боље, не брини, научићеш ти то“ и слични искази могу бити примери сугестија које користе добри педагошки радници.

Посебан облик сугестије јесте *аутосугестија.* Човек је истовремено и извор и прималац сугестије. На том механизму се заснивају многи популарни програми који говоре о моћи позитивног мишљења. „Никада нећу имати сопствену децу“, говоре или сугерирају себи неке жене још у периоду девојаштва, много пре но што су и остварили први сексуални контакт. Ако то себи сугерирају довољно дуго, може се догодити да покрену механизме психолошког стерилитета. Свака сугестија може путем интернализације (психолошки процес

уношења нечега из спољашње средине у унутрашњи, психички свет) постати аутосугестија: „Ти си кретен, ти ниси ни за шта, никада од тебе неће постати човек, неспособњаковићу, трапавко, смотанко!“ Ако овакав текст родитељи и педагошки радници понављају детету, то може постати интернализована аутосугестија: „Ја нисам ни за шта, нисам ја за школу, ја сам неспособан, ја сам трапав, ја сам глуп...“ „Моје дете је болешљиво, оно се разболи на први поветарац, оно је слабашно, моје дете то не сме, моје дете то не уме...“ – могу такође бити сугестије које дете претвара у унутрашњи образац сопственог односа према себи, свом телу, свом здрављу.

У социјалној интеракцији може се догодити да пошиљалац сугестије ни сам није свестан свог сугестивног утицаја на чланове групе. Ако дете од педагошког радника прими поруку *тешко ћеш се извући*, оно то може превести у аутосугестију *нема ми спаса*. Ако педагошки радник сугерира детету *никад нећеш бити добар ђак*, то може бити преведено у аутосугестију *ја сам заиста неспособан*.

Знање о значају сугестије требало би да утиче на педагошке раднике у том смислу да морају водити рачуна о томе шта сугеришу деци.

2.3.3. Симпатија и антипатија

Симпатија и антипатија чине механизам социјалне интеракције који због своје изражене емоционалне компоненте представља онај фактор из кога проистиче брига, приближавање, сарадња и помоћ, или, супротно – небрига, избегавање, такмичење, конкуренција, борба. Истицање симпатије и њене супротности, антипатије, као механизма социјалне интеракције, неопходно је да би се могли разумети одређени поступци људи према другим људима, и то управо они поступци који су баш зато што су емоционално обојени по правилу ирационални. И симпатија и антипатија показују тенденцију узајамности, што значи да је скоро сигурно да ће особа према којој осећамо симпатију или антипатију то исто осећати и према нама.

Симпатија (наклоност, приврженост) се најчешће дефинише као позитиван став који се активира при опажању неке особе. Ако особа осећа симпатију, то подразумева да се друга особа позитивно процењује, да се према њој доживљавају позитивна осећања и да је човек спреман да предузме одређене активности како би помогао ономе према коме осећа симпатију. Антипатија подразумева негативну процену особе, емоционалну одбојност, негативна осећања и спремност да се избегава особа према којој се осећа антипатија или да се према њој предузимају непријатељске активности.

Постоје и мешавине оба ова става – када се према истој особи осећа и симпатија и антипатија (амбивалентност). Амбивалентан став треба разликовати од равнодушности, стања у коме особа не осећа ни симпатију ни антипатију према другоме.

Симпатије и антипатије у нашем односу с другим људима могу имати више улога. На основу симпатије или антипатије ми бирамо себи пријатеље (или непријатеље), процењујемо поступке других људи: наше симпатије или антипатије су често специфичне наочари кроз које видимо људе и зато су оне извор наших грешака у опажању, пристрасности и субјективности у заузимању ставове према људима и одређивању сопствене активности у односу према њима.

Важно је нагласити да код симпатије и антипатије доминира емоционална димензија због чега су оне често ирационални елементи наше свести. Због те ирационалности је њихово деловање на наше понашање често изван наше свесне контроле.

Шта је извор симпатија и антипатија? Неки истраживачи сматрају да је значајан извор симпатија или антипатија сличност или разлика између особа (similis simili gaudet – слично се сличном радује). Постоје и схватања да су нам антипатични они људи код којих опажамо нешто што смо сакрили, потиснули код себе или људи који имају нешто што бисмо ми желели, а немамо. Чак и када покушамо да анализирамо свој доживљај, највероватније ћемо уместо правог разлога пронаћи неко здраворазумско објашњење, односно рационализацију. Постоје педагошки радници којима су антипатична деца која много питају или су размажена, трапава, трома, гојазна деца, ромска деца, српска деца или нашминкане мајке, ванбрачне мајке итд.

Свакако се може тврдити да је извор ових антипатија у личности онога ко их осећа и да их он свакако није свестан, а често их и не признаје. Један од учесталих извора антипатија су предрасуде. Свест о сопственим симпатијама и, нарочито, антипатијама, представља први корак у схватању њиховог порекла и изградњи реалног односа према детету.

За симпатије и антипатије у педагошком раду може се рећи да представљају ону ирационалну компоненту од које често зависи атмосфера у групи (одељењу). Наравно, симпатије или антипатије које осећа педагошки радник према васпитаницима-ученицима значајно утичу на стварање атмосфере, али је нужно нагласити да атмосфера зависи и од међусобних симпатије и антипатија између деце у групи или одељењу. Такође, треба подсетити и да су сами васпитаници или ученици понекад покретачи или иницијатори симпатија, односно антипатија у односу с педагошким радником. Као вођа педагошке интеракције, он би требало да настоји да развије што је могуће већу свесност или увид у своја осећања према васпитаницима. Од њега се не очекује да буде лишен ових осећања, али се очекује да их буде свестан. Свесност му омогућава контролу понашања и даје могућност да размисли и открије узрок својих осећања.

То је веома важно јер су деца осетљива на неправду која може да проистекне из ових осећања педагошког радника. Познато је да су у пракси деца често повређена тиме што педагошки радник има симпатије у одељењу и што је према њима, како кажу деца, мање строг. Ако, пак, осећа антипатију према неком детету, он може бити строжи према њему, испољавати нетрпељивост, чак и одбацивање, презир или агресивност. Као што дете према коме се осећа сим-

патија не може знати чиме је то заслужило, тако и деца према којима се осећа антипатија не могу знати шта је узрок томе и то може имати изузетно негативан утицај на њихов развој.

2.3.4. Идентификација

Идентификација је поистовећивање особе с неком другом особом, групом којој припада или са одређеном институцијом која је за ту особу од ауторитета. Идентификација је „постајање идентичним с другим повезивањем, придруживање или тесно повезивање самог себе с неким другим лицем или групом, сливање или спајање сопствених циљева и вредности са другим“ (English & English 1972). Термин *идентификација* се у психологији најчешће користи са значењем *поистовећивања.*

У развојној психологији феномен идентификације је уочен још на сасвим раном дечјем узрасту као механизам којим дете прима и прихвата моделе понашања одраслих људи с којима је у интеракцији. Будући да су то углавном родитељи или други детету врло блиски људи за које је дете и снажно емоционално везано, оно кроз идентификацију уграђује у себе многе њихове особине. Обрасци понашања и особине које дете на овај начин поприма мењају се са узрастом, као што се мењају и модели-узори с којима се дете идентификује. Укључивањем у предшколску установу, школу и ширу социјалну средину дете се све више осамостаљује, али се и шири круг особа с којима се поистовећује задржавајући при том трагове првобитних идентификација у структури личности.

Поред идентификације с појединцима, идентификација с групом чини да се особа осећа тако снажно чланом групе да прихвата све њене идеје, веровања и навике. Код идентификације с групом доживљај припадности групи понекад се развије до те мере да се појединац идентификује с понашањем, обрасцима мишљења, емоционалним реакцијама, вредностима и моралним начелима доминантним унутар групних интеракција. Уједно се може догодити и идентификација с појединим члановима групе, вођом или чланом групе који је по нечему доминантан. На тај начин, особа повећава свој доживљај припадности групи и своју властиту вредност, умањује осећање мање вредности, осећање несигурности и анксиозности или остварује неки други циљ. Психолошке последице, наравно, зависе и од личности онога ко се идентификује и од карактеристика групе. На раним узрастима идентификација с групом најчешће се испољава кроз доживљај припадности „дружини“ с релативно малим опсегом особина и облика понашања. Идентификација са спортском или навијачком групом може извршити нешто већи утицај на личност. Највећи утицај, с тежњом да обухвати целокупно понашање и целокупну личност, имају идеологизиране групе, верске секте или покрети.

Према неким схватањима, једна сасвим посебна врста идентификације јесте емпатија.

2.3.5. Емпатија

Емпатија заиста може бити нека врста идентификације захваљујући којој можемо доживети тугу ако видимо да нека особа пати или радост ако је она срећна. Емпатија је узрок што ћемо вриснути, осетити језу и ужас видимо ли потпуно непознату особу како пада под точкове аутомобила или је секу скалпелом на операционом столу. Захваљујући емпатији можемо саосећати с мајком чије је новорођенче болесно, с пацијентом који се суочава с тешком дијагнозом, с дететом које су напустили родитељи, али и бити учесник у „емоционалној ирадијацији“ тј. „заразном“ ширењу неких емоција у случајевима колективне панике, демонстрација и других облика масовног понашања.

Већина људи разуме емпатију по једноставном кључу – *замисли да си на његовом месту*. Међутим, како људи нису исти, ја на нечијем месту не значи исто што и неко други на том месту. Ако ја себе замислим на нечијем месту, више ћу сазнати о себи, него о томе како се тај неко осећа на том месту. Према томе, права емпатија је могућа само онда када смо свесни да је друга особа другачија од нас и кад покушавамо да откријемо како је тој особи „у њеној кожи“ и ситуацији.

Тек када откријемо основну логику неког другог, његово схватање себе и своје позиције, оно што он осећа, намерава или планира, можемо, макар приближно, разумети шта та особа осећа. На пример, ако замислим да сам ја на месту детета чији се родитељи разводе, ја мислим да бих реаговала на одређен начин. Ако видим да то конкретно дете реагује на сасвим други начин, да ли ја разумем његово осећање и да ли саосећам с њим? Ми можемо развити емпатију с тим дететом само онда ако упознамо конкретно дете, његово размишљање и схватање његове ситуације, његов животни контекст. То је емпатија потребна у раду педагошког радника.

Пример 16. Искази наставника које су студенти забележили и препознали као недостатак емпатије

Не схватам како можете да будете тако непажљиви.
А, сад си се сетио да ти треба добра оцена!

Убиће те отац? И треба да те убије.

Није ми јасно шта вас може да заинтересује.

Не разумем данашњу децу.

Истраживања алтруистичког понашања (брига о другима, настојање да се ублажи невоља других људи) и улоге емоција у алтруистичком понашању дала су свој пуни допринос схватању појма емпатије. Под утицајем хуманистичке психологије, посматра се и проучава капацитет људске природе да чини добро и човекови потенцијали за добро. Може се рећи да је појава књиге Меколија и Берковица (Macaulay, J. Berkowitz 1970) под називом *Алтруизам и пружање помоћи* покренула праву лавину истраживања алтруистичког понашања деце и одраслих и емпатије као његове мотивационе основе.

Наравно, расправе о емпатији или бар о улози емоција у међуљудским односима познате су још од Аристотела и Платона. У западној филозофији (Хјум, Русо, Мил итд.) расправљало се такође о значају емпатије за међуљудске односе и организовани друштвени живот. Психолози различитих теоријских праваца, па и сам С. Фројд (S. Freud), бавили су се феноменом емпатије истичући да је она веома важан део социјалног бића човека и да као својеврсна осетљивост за потребе и стања других људи чини основ просоцијалне оријентације, мотивације да се помогне другоме и заједништва уопште.

Иако се, дакле, о овим појавама у филозофији и психологији и раније говорило, сам појам *емпатија* је релативно нов. Везује се за почетак прошлог века, име немачког психолога Липса и његово проучавање процеса естетског опажања. Немачки термин који је он користио (*einfuhlung – уживљавање*) означава спремност посматрача да се „стопи“ с предметом естетске процене. Исти овај термин Липс касније користи и да означи **спремност особе да се уживи у емоционално стање посматране особе**. Сам термин *емпатија* (engl. *empathy)* први је, у ствари, употребио Тиченер (Titchener) још 1909. године користећи га у ширем значењу као когнитивну способност разумевања унутрашњег стања друге особе и као одређену врсту социјалне интеракције. Према речима самог Тиченера, он је до термина *емпатија* дошао од грчке речи *empatheria* која дословно значи „у“ и речи *pathos*, која означава патњу, страст.

Под утицајем Липса, већина психолога и психоаналитичара тога доба (тридесетих година прошлог века) под емпатијом је подразумевала емоционалну пријемчивост. Може се рећи да су се и до данашњег дана задржала схватања која емпатију одређују првенствено као емоционалну реакцију, као посредно доживљавање емоција друге особе. У тим схватањима се помиње да емпатија има и когнитивну компоненту, али се њој придаје много мањи значај. Ево неколико карактеристичних примера. За Бејтсона емпатија је „осећање бриге за друге, саосећање и осећање нежности према другом доживљено у ситуацији суочавања с патњом и тешкоћама друге особе“ (Batson 1981). За Ајзенберга емпатија је „афективна реакција која потиче од емоционалног стања друге особе, која је у складу са емоционалним стањем те особе, али која није идентична са емоционалним стањем те особе“ (Eisenberg 1987). У оквиру концепта емоционалне интелигенције емпатија се схвата као препознавање и уживљавање у туђа емоционална стања, као *емоционална писменост* или вештина препознавања сопствених, али и туђих емоционалних стања (Goleman 1995). Неспособност да се туђе емоције препознају и одгонетну представља основни недостатак емоционалне интелигенције, али и трагичан недостатак људскости, неспособност за блискост, саосећање и пажњу.

Свим овим становиштима је заједничко схватање да је суштинска одлика емпатије *емоционално уживљавање.* Ово својеврсно *дељење емоција* објашњава се најчешће механизмима идентификације, имитације и пројекције.

Друга група схватања дефинише емпатију као *когнитивну реакцију*. Нагласак је померен са уосећавања на способност разумевања. Емпатија се схвата

као способност разумевања комплетног становишта другог (не само емоционалних реакција других људи, него и њихових мисли, намера, ставова итд.) подразумевајући и задржавање јасне разлике између Ја и Другог. Овако схваћена емпатија се објашњава механизмом *когнитивног преузимања улога.* Другим речима, емпатија представља свесно преузимање туђе улоге или становишта како би се више сазнало о посматраној особи и њеном понашању у одређеној социјалној ситуацији. Препознавање емоција других и способност стављања на туђе место сматрају се предусловима емпатије. Ово значи да је опадање егоцентризма и повећавање способности децентрације повезано са способношћу емпатије. У новије време у развојној психологији се помиње и разликовање „когнитивног преузимања улоге“ од „афективног преузимања улоге“ с напоменом да је когнитивно преузимање улоге способност разумевања когнитивног стања другог (мисли, начина опажања, намера), а емоционално преузимање улоге способност препознавања емоционалних реакција друге особе.

Према мишљењу Мартина Хофмана (Hoffman), највећег истраживача емпатије, одређивање емпатије као емоционалне или као когнитивне реакције, потпуно је беспредметно јер „способност доживљавања емоција друге особе зависи од степена у којој особа може да разуме какво је емоционално стање те друге особе, баш као што на посредан начин побуђена емоција у њој самој осмишљава осећање опажено код друге особе“ (Hoffman 1978). Хофманова књига *Емпатија и морални развој* показује да корене саме људске моралности треба тражити у емпатији јер „она представља основ саосећања с могућим жртвама, неким ко пати, неким ко је у опасности или невољи“. Он сматра да људи имају урођену способност да доживе емоционално стање друге особе, да смо „саздани тако да наше сопствено осећање непријатности често не зависи од наше властите невоље, већ од невоља неке друге особе“. Диспозиција да се емпатски реагује на туђу невољу урођена је и универзална, али се поједини посебни облици емпатије могу научити. Хофман развија тезу да се аналогно чињеници да човек поседује урођену диспозицију да реагује агресивно, може очекивати и урођена диспозиција да се реагује алтруистички. Истовремено поседовање и агресивне и алтруистичке диспозиције много је важније за преживљавање него поседовање само једне од њих. Хофман доказује и како од емпатије зависе многи аспекти моралних судова и одлука у нашем животу. У Хофмановом теоријском моделу емпатија има и когнитивну и емоционалну, али и мотивациону компоненту. Зрела емпатијска реакција, по њему, укључује свест о томе шта неко други осећа, као и свест да је нешто што се догађа другоме извор сопствене емоционалне реакције. Емпатијско доживљавање зависи од когнитивног нивоа особе, од нивоа њене свести о другима као ентитетима одвојеним од ње саме, као и од њене способности да препозна и разуме осећања других. Емпатија представља синтезу разумевања других и уживљавања у њихова емоционална стања.

Емпатичност се, сетимо се, изучава и у контексту социјално-комуникационих компетенција. Она представља механизам који има изузетну важност у

области социјалне интеракције. У контексту социјално-комуникационих компетенција, емпатичност се може разумети као *комплексна реакција неке личности изазвана искуством које проживљава друга особа.* Најважнији аспекти те комплексне реакције на искуство које проживљава друга особа, у контексту ових схватања, јесу *когнитивна и емоционална реакција. Когнитивна реакција* на искуство које проживљава друга особа укључује разумевање и познавање стања свести и ситуације друге особе, свест о томе како нешто што се догађа другој особи може деловати на њу. Когнитивна емпатија је предуслов за емоционалну реакцију. То значи да особа може да опази и правилно протумачи, разуме стање друге особе само ако има јасну свест о њени мислима, намерама и осећањима. *Емоционална реакција* подразумева спремност да особа реагује на другу особу подударним емоцијама. Другим речима, емпатичност значи да једна особа осећа исту или сличну емоцију као и она особа на коју реагује.

Дакле, у контексту социјално-комуникационих компетенција, емпатија се дефинише као вештина у којој су интегрисане способности разумевања других и способности доживљавања емоционалног стања других (Deutsch 1975).

Према Марку Дејвису (Davis 1983) емпатичност је мултидимензионални концепт у оквиру ког се наглашава *брига за стање и добробит друге особе* и чије су најважније компоненте:

1. *заузимање туђег становишта* – способност да се заузме туђе становиште омогућава децентрирање (неегоцентрично понашање), као и предвиђање понашања и реакција других људи;
2. *емпатичка фантазија* – способност да се на имагинативном нивоу доживе поступци и осећања измишљених личности из литературе, филмова, позоришних комада;
3. *емпатичка брижност* – способност да се према другом осети топлина, саосећање, брига;
4. *осећање личне нелагоде* – способност да се осети страх, анксиозност или свака друга нелагодност као реакција на иста осећања друге особе.

Место које емпатија заузима у оквиру социјално-комуникационих компетенција, као и однос између емпатичности и социјално-комуникационих вештина – разматрали су многи аутори. Сам Риђио и сарадници (Riggio 1989), чији је концепт социјално-комуникационих вештина већ приказан у овом тексту, сматрају да би успешна *емоционална емпатичност* могла представљати комбинацију базичних комуникационих вештина емоционалне осетљивости и емоционалне изражајности, док би *когнитивна компонента* емпатичности представљала комбинацију социјалне осетљивости, социјалне изражајности и социјалне контроле.

Табела 1. *Повезаност између компоненти емпатичке вештине и социјално-комуникационих вештина*

Компоненте	Емоционална изражајност	Емоционална осетљивост	Емоционална контрола	Социјална изражајност	Социјална осетљивост	Самоконтрола
Емпатијска брижност		**	**			
Емпатијска фантазија		**				
Осећање личне нелагоде			*	*	*	*
Заузимање туђег становишта		*				

Као што се из табеле види, емпатијска брижност је повезана са две компоненте социјално-комуникационих компетенција – емоционалном осетљивошћу и емоционалном контролом. Овде је потребно додати да је емпатијска брижност повезана са *слабом* емпатијском контролом.

Емпатијска фантазија је повезана са емоционалном осетљивошћу, што указује на већу склоност емоционално осетљивих особа да се идентификују с личностима из књига и филмова.

Осећање личне нелагоде је највише повезано са социјално-комуникационим компетенцијама, али у негативном смислу. Што су слабије емоционална и социјална контрола и социјална изражајност, а већа социјална осетљивост (страх од негативне процене других), то је већа спремност да се реагује осећањем личне нелагоде у напетом социјалном контексту.

Даља истраживања потврђују да се Рићиов модел социјално-комуникационих компетенција са 6 компоненти може проширити за још једну: *емпатијску компетенцију*. Тиме би се емоционални аспект комуникације (емоционална изражајност, емоционална осетљивост и емоционална контрола) допунио емпатијском компетенцијом која није непосредно укључена у комуникацију у извршном смислу, али је веома значајна за комуникациону компетенцију уопште. Изражена комуникациона компетентност је повезана са спонтаним преузимањем становишта друге особе у смислу способности посматрања проблема из другачије перспективе, уз показивање интересовања, уважавања и симпатије за друге људе. Комуникационо компетентна особа нужно мора бити осетљива на реакције других људи, односно мора у одређеној мери доживљавати емпатију. Прожимајући комуникациону изражајност, осетљивост и контролу у оба комуникациона домена, емпатија даје комуникационој компетентности један сасвим нов квалитет.

Посебно питање у овом контексту јесте питање о **мотивационој улози емпатије у просоцијалном понашању** (добровољно понашање коме је циљ добробит других). Чини се да Хофман за то даје најбоље објашњење (истиче нову димензију дилема које се тичу когнитивне и емоционалне компоненте

емпатијског доживљаја). Хофман каже да процес покретања просоцијалног понашања започиње опажањем да је друга особа у невољи. Опажање покреће емпатијско осећање нелагодности. Како је нелагодност непријатно стање ког особа жели да се ослободи, то је покреће да пружи помоћ другоме. Наравно, поставља се питање зашто особа не побегне од извора нелагодности кад је то једноставније. Хофман, међутим, сматра да од већ опажене невоље другог и због те невоље покренуте нелагодности не може да се побегне једноставним удаљавањем (то може створити још већу нелагодност покретањем кривице), већ једино ослобађањем од њеног извора – а то је уклањање невоље другога. Управо због овог својства да туђу несрећу може да преобрати у сопствено осећање непријатности и бола, које се једино може уклонити пружањем помоћи другој особи, **емпатија надвладава егоистичност мотива самоодржања и преображава човека у алтруистично биће које води рачуна и о добробити других људи**. Емпатија, дакле, посредује између опажања потреба друге особе и просоцијалног понашања. Сама когнитивна процена да је некоме потребна помоћ не би довела до одговарајућег понашања да није емоционалне емпатијске реакције. Без обзира на присуство егоистичких елемената (тежња да се помагањем другима ослободимо сопствене нелагодности), емпатија има особине које је јасно одређују као посредника у алтруистичкој мотивацији: изазива је невоља других, главни циљ активности је помоћ другима, потенцијално задовољство актера зависи од деловања које има за циљ решавање невоље другог човека, а не сопствене невоље.

Развијена емпатичност подстиче социјалну перцепцију (комуникациону осетљивост) и чини доступним информације о понашању учесника у социјалној интеракцији. Исход социјалне перцепције засноване на емпатичности јесте позитивнија процена других, а самим тим и бољи и хуманији међуљудски односи. Понашање које је покренуто емпатичким доживљајем углавном је, као што је већ и наглашено, усмерено ка добробити друге особе па се углавном може очекивати позитиван утицај и конструктивна интеракција. Емпатичност подстиче и алтруистичко понашање с обзиром да омогућава разумевање туђег становишта, положаја и осећања другог човека.

Педагошки радник је, не заборавимо, дужан да развија сопствене емаптичке вештине, али и да подстиче развој емпатичности код деце и интеракције које се заснивају на емпатичности. У нормалним условима алтруистички мотиви се развијају из емпатичке непријатности и когнитивног схватања положаја других особа (Hoffman 1981).

Развојни нивои емпатије према Хофману (1978) одговарају стадијумима когнитивног развоја.

1. *Глобална емпатија* карактеристична је за децу у првој години живота. Деца се често понашају као да се оно што се догађа другима догађа њима јер нису у стању да разликују себе и друге као одвојене физичке ентитете. Знаци бола и непријатности који долазе од друге особе изазивају код детета овог узраста *глобалну реакцију* непријатности.

2. *Егоцентрична емпатија* се јавља након прве године живота кад је дете на вишем стадијуму когнитивног развоја. Дете у то доба доживљава себе и друге особе као различите физичке објекте. У стању је да разуме да је друга особа у невољи а не оно само, али овако мало дете још увек не препознаје унутрашња стања других и своја сопствена, нити их може разликовати. Дете у овом добу, суочено са особом која осећа бол, такође осећа узнемиреност и непријатност, али је сада свесно да тај бол доживљава друга особа, а не оно само. Ипак, због своје егоцентричности дете претпоставља да се и други осећају исто као оно.

3. *Емпатија за осећања других* се јавља у трећој години, с почетком развоја способности за преузимање улоге другог. У овој фази дете схвата да се мишљење и осећања других људи могу разликовати од његових и да ти други људи виде и тумаче ствари и догађаје у складу са својим потребама. Мада још увек не прави најјаснију разлику између својих и туђих унутрашњих стања, дете у овом добу много опрезније тумачи знаке које емитују друге особе. Захваљујући развоју језика, деца почињу да на посредан начин доживљавају све већи број емоција укључујући и сложена емоционална стања као што су разочарање, сумња или изневереност. Упркос великом напретку, дечја емпатијска реакција на овом узрасту још увек је веома ограничена на особе у непосредном окружењу (једна напомена: Хофман сматра да је дете већ у трећој години способно да се стави на место друге, али само блиске особе, под условом да је мотивисано, док је Пијаже тврдио да је ово могуће тек око седме-осме године).

4. *Емпатија за животне услове* других јавља се с развојем схватања себе, са децентрирањем у мишљењу. Дете постаје способно да замисли какви су општи животни услови неке особе и да осети непријатност ако зна да се та особа налази у трајно лошим животним условима. То је могуће јер дете постаје свесно да друге особе доживљавају незадовољства и нелагодности не само у непосредним ситуацијама него и у ширим животним околностима. Способност представљања доприноси емпатичности. Ментално представљање општег неповољног положаја других људи и емоционалне непријатности која из тога проистиче је оно што, према Хофману, одликује највиши ниво развоја емпатије. По њему, оваква способност представља мотивациони основ да се чак у раној адолесценцији особа прикључи неком покрету који има за циљ ублажавање невоља других.

Квалитет педагошких интеракција може да подстакне или да инхибира развој емпатичких тенденција код деце. Примера ради, подстицање такмичења међу децом не погодује развоју емпатије. Хофман је развоју емпатије посветио много пажње и нагласио је неколико начина васпитног деловања који погодују развоју емпатије.

- Људи могу да доживе емоције других само ако су имали прилику да сами доживе те исте емоције. Деци би требало дозволити и омогућити да доживе што већи репертоар емоција, што разноврснија емоционална стања (и негативна и позитивна) која се иначе могу доживети у свакод-

невном људском животу. Деци је потребна подршка, али им не би требало ускратити прилику да доживе читав репертоар људских емоција. Осим тога, неопходно је деци помагати да *препознају сопствена емоционална стања и да их именују.*

- Потребно је управљати пажњу деце на емоционална стања других особа као и на последице које њихово понашање има по друге. Дете треба подстицати да себе замисли у ситуацији друге особе или детета коме је нането неко зло и указати му на сличност и разлике између њега и жртве. Обезбеђивање могућности да се дете реално стави у положај друге особе (играњем улога, на пример) и активирањем деце да пружају помоћ другима (својим друговима, старима, болеснима и сл.). Деци би требало указивати на ситуације када су људи или они сами пропустили да помогну другоме.
- Деци је неопходно указивати пажњу и показивати љубав јер их одрасли уче да то и сами чине. Осим тога, вољена деца, деца којој се посвећује пажња, обично нису тако заокупљена собом и својим потребама па се очекује да ће бити отворенија за потребе других (даје онај који има).
- Одрасли морају да се труде да вербализују своја просоцијална деловања, емпатички доживљај, као и осећања особа у невољи. Неопходно је с децом отворено разговарати о личним и проблемима других људи као што су, на пример, проблеми деце с посебним потребама, непопуларне деце или деце из маргинализованих група..

2.3.6. Социјални притисак

Социјални притисак је облик интеракције у којој једна страна покушава да другој страни наметне неко своје решење или идеју, да је *приволи или присили* на одређен облик понашања. Социјални притисак је врста социјалног утицаја испољена као *отворена или прикривена принуда* коју врши други човек као појединац, група људи или друштвена заједница на другог појединца или неку друштвену групу ради прихватања њихових уверења, ставова, облика понашања или захтева.

Социјални притисак је посебан елемент социјалне климе која постоји у свакој групи, а чији је исход осећање сваког члана да је принуђен да се покорава групним правилима и нормама. Социјални притисак је и средство одржавања групне кохезије, формирања и мењања мишљења, ставова и понашања појединца. Захваљујући њему остварује се неопходна дисциплина без које група не би могла да оствари своје циљеве.

Социјални притисак се остварује у облику експлицитне наредбе или имплицитног очекивања, путем присиле, претње али и савета, молбе итд. Средства социјалног притиска се обично деле на *средства уверавања и средства присиле.*

Средства уверавања која се најчешће користе јесу *молба*, *савет* и *препорука*.

Молба

„Да ли бисте били љубазни..., Хоћете ли, молим Вас..., Могу ли да Вас замолим...“ представљају форме обраћања са елементима поштовања онога коме су упућене и веома често наилазе на добар одзив. „Молим те“ је моћно психолошко средство јер делује привидно необавезујуће, али човеку коме је упућена оставља мало простора пошто је молба знак и љубазности и поштовања. Одбити молбу значи најчешће показати непоштовање и нељубазност. То је већини људи тешко и из тих разлога молба понекад представља моћније средство социјалног притиска од средстава директне присиле. „Молим вас, будите мирни док говорим. Знам да вам је то тешко, али вас молим за још мало стрпљења“ – пример је приступа деци који може бити веома ефикасан. Према неким ауторима, молба је облик приступа деци који је реверзибилан, што значи да га деца могу (и пожељно је) применити кад се обраћају педагошким радницима. Ако педагошки радник говори *доста, седи, престани, уђути, захтевам* итд., то је обраћање које васпитаници и ученици не могу и не смеју да користе кад се обраћају педагошким радницима. Такве интеракције, наравно, не доводе до развоја добрих односа, већ развијају отпор према педагошком раднику и свакако нису за имитацију.

Савет

Савет је брижљиво и с пуно обзира упућено упутство другој особи о томе како она треба да се понаша, шта да мисли, какав став да заузме, чак и шта да осећа. Саветовање је интеракција у којој једно лице настоји да саветом помогне другом лицу да разуме, реши или избегне проблеме. Савет и саветовање подразумева потребу за поправљањем понашања неке особе, за доградњу неизграђеног, надређену позицију, позицију „ја боље знам шта је за тебе добро, а ти то не знаш“ због чега често изазива отпор оних којима је упућен. Потреба једне особе да даје савет и потреба друге особе за саветом могу бити неусклађене (ако саветујемо некога ко нема потребу за саветом или ако неко саветује нас, а ми немамо потребу за тим). Такве интеракције обично нису конструктивне (за савет неки мудри људи кажу да је потпуно бескористан јер је паметним људима непотребан, а они други га не слушају). Неки педагошки радници сматрају да је саветовање њихова дужност па често користе фразу „мој ти је савет“ (...да више вежбаш, да урадиш ово или оно). Међутим, саветовање које има ефекта изузетна је вештина за коју је ретко ко природно обдарен. Дакле, саветовање треба учити како би савет био доживљен на прави начин, тј. да би имао утицаја.

Препорука

Препорука је слична савету, али је у извесном смислу оштрији облик уверавања који донекле обавезује онога коме је упућена: „Ја бих ти препоручио да то научиш, да размислиш, да престанеш да причаш...“

Средства присиле су *обећање и награда* и *претња и казна.*

Обећање и награда

Иако су обећање и награда позитивна педагошка средства, ипак су то средства присиле зато што се на појединца врши притисак да се понаша на сасвим одређен начин. Изречено у форми *ако урадите тако и тако, обећавам да после можете да се играте*, обећање личи на уцену. Облици награда и признања могу бити бројни и разноврсни: од усмене похвале, преко писмених признања, похвалних листова, диплома, повеља, плакета, медаља, победничких пехара, па до озбиљних новчаних награда. Једно од најчешће коришћених средстава награђивања је похвала. *Похвала* је моћно средство награђивања. Она може бити приватна или јавна, лична или колективна, изречена уз рад или у посебним околностима. Обично представља снажно мотивационо средство, али не делује на сву децу исто. Најпозитивније дејство има на децу без много самопоуздања, док на самопоуздану децу може деловати и негативно.

Претња и казна

Захтев, заповест, наређење и претња јесу средства спречавања одређеног понашања, оштра и императивна по тону и начину изрицања. Претња је најстроже упозорење које наговештава непријатне последице одређеног понашања. Циљ претње је да покрене очекивање непријатне последице и тиме заустави непожељно понашање. Слаба страна претње је у томе што је заснована на покушају застрашивања. Такође, ако је претња већ изречена – а не оствари се, то има веома лоше васпитне ефекте (као у изреци „Пас лаје, ветар носи“). Педагошки радници понекад (да ли понекад?) користе и ове методе присиле, и то у оним случајевима када деца одбијају неку, по њиховом мишљењу неопходну педагошку интервенцију која. „Ако ово сада урадите биће вам касније лакше – уколико сада не научите слова, касније ће вам бити теже да научите да читате“. Када учитељица каже детету: „Ако не сарађујеш, нећеш научити да читаш“, то јесте претња, али претња која за њу има циљ да мотивише дете да се понаша на одређен начин. Како ће дете то доживети и какав ће његов одговор бити, то је већ други аспект овог облика социјалне интеракције. „Мама ће се разболети ако не учиш…“, „Умрећу од бриге, пући ће ми глава…“ – ово су својеврсни облици претње који могу дисциплиновати дете, али су развојно изузетно штетни. Казне су средства која се користе у случајевима када један партнер у интеракцији прекрши правила и када други партнер због тога жели да му нанесе бол или непријатност. Казна може нанети благу, умерену или јаку непријатност. Казна може бити и ускраћивање нечега што друга страна жели. У многим педагошким истраживањима је утврђено да кажњавање има или привремени ефекат или нема никаквог ефекта у смислу исправљања нежељеног понашања, те да има многе друге штетне ефекте и зато се сматра последњим средством у васпитању.

Најчешће реакције на социјални притисак су покоравање и потчињавање или одбијање, отпор и бунтовништво. Дете може гласно изразити отпор и негодовање, може одбити да уради оно што се од њега захтева (што је много ређе). Постоје и „тихи“ бунтовници који кажу „хоћу“, али не ураде оно што им се каже. Постоје и послушници, деца која прихватају сваку сугестију и раде све што им се каже. Шта је од тога развојни и педагошки циљ? То питање би требало да постави себи педагошки радник пре него што употреби било које средство социјалног притиска.

2.3.7. Фацилитација и инхибиција

Фацилитација и инхибиција су механизми социјалне интеракције који се односе на деловање присуства других људи на појединца у групи. *Фацилитација* се може описати као присуство других људи које подстиче, олакшава и побољшава активност појединца, а *инхибиција* као присуство других људи које кочи и погоршава активност или ефикасност појединца. Да бисмо ово разумели, сетимо се примера ученика или студента коме смета присуство великог броја других људи (публике) док полаже испит (инхибиција) или примера спортисте кога пун стадион подстиче да игра најбоље што може. Неку децу подстиче и охрабрује присуство друге деце или педагошког радника, док друга деца на то могу реаговати инхибицијом и анксиозношћу.

Заједнички, тимски рад представља велику могућност учења и претпоставља постојање фацилитације. Сви они који раде заједно, утичу једни на друге: рад сваког члана групе, као што и сваки члан групе утиче на друге чланове и обрнуто. Од педагошког радника се очекује да буде фацилитатор групне активности. Његова дужност је да на све начине подстиче активност деце и њихову интеракцију.

Као што је већ наглашено, механизми социјалне интеракције не делују само у случају физичке присутности других чланова групе, него је њихово деловање могуће и у физичком одсуству неког члана групе. У тим случајевима се ради о психолошкој присутности. Таквих примера има много: жена може имати доживљај испуњености својим браком иако је њен муж одсутан више година; дете може имати доживљај сигурности у групи иако је његов васпитач негде отишао, родитељи такође. Ту се може говорити о доживљају психолошког присуства.

2.4. Типови интеракције

Интеракције представљају све *оно што људи раде у међусобним контактима*: поздрављају се, врше најразличитије размене (ствари, информација итд.), забављају се, раде, помажу се, сукобљавају, боре, свађају, такмиче се, играју, деле искуства, саветују се, оспоравају, уче, истражују, друже се, сарађују, задовољавају потребе (за додиром, љубављу, подршком итд.).

У свим тим примерима, ако их анализирамо, можемо видети шта је интеракција, али и то да свака интеракција има *одређен квалитет*, да може бити једноставна или сложена, задовољавајућа или незадовољавајућа, позитивна или негативна, **конструктивна** или **деструктивна**.

Ако се возимо лифтом и на трећем спрату уђе друга особа, чак и без речи, само физичко присуство друге особе утиче на нас. Или, једна особа, на пример, уз осмех каже: „Добар дан, како сте?“ То је *индивидуална акција*, индивидуално понашање упућено другој особи. Друга особа реагујући на то може рећи: „О, добар дан, како сте ви?“ или само: „Добар дан, добро сам, хвала.“ Може да се прави како није чула продужавајући свој пут или стати и рећи: „О, хвала, баш добро што Вас видим, хоћу нешто да Вас питам.“ А на то прва особа може реаговати на различите начине. Ова интеракција може бити сасвим конвенционална и емоционално неутрална, али може бити и емоционално обојена ако је љубазан поздрав обрадовао усамљеног човека или емоционално повређујућа ако је одговор био доживљен као хладан.

Социјална интеракција, дакле, може имати *једноставан облик* (*просте, једноставне интеракције*) као што је конвенционално поздрављање или само физичко присуство и *сложене когнитивне и емоционалне размене* (*сложене интеракције*). Постоје најразличитији типови социјалних интеракција. Интеракције се, на пример, могу класификовати према *критеријуму учесталости и планирања* као

- случајне (непланиране) које се десе и никада се више не понове, као што је пример интеракције са случајним пролазником кога питамо колико је сати или сапутником у превозу;
- оне које се понављају непланирано и с времена на време (на пример размена конвенционалних фраза са особом коју срећемо повремено у шетњи парком;
- редовне и непланиране, као што је пример интеракције са домаром кад долазимо на посао или конобаром у ресторану у коме редовно ручамо или са колегом ког срећемо на послу);
- редовне и планиране интеракције на радном месту, породици…

Осим тога, интеракције могу бити отворене или затворене, активне или пасивне, краткотрајне или дуготрајне, организоване или дезорганизоване, директне или индиректне, „глатке“ или „бодљикаве“. Интеракције могу бити и формалне и неформалне. Формалне интеракције се одвијају у ситуацијама које су друштвено уређене, између људи са одређеним положајима и улогама као што је интеракција између лекара и пацијента, педагошког радника и васпитаника, полицајца и возача итд. Неформалне интеракције се одвијају између особа у неформалним односима, као што је однос пријатеља или група вршњака.

Садржај интеракција може бити *сарадња*, *учење*, *договарање*, *дискусија*, *преговарање*, *али и сукоб*, *борба*, *претња*, *расправа*, *спор*, *такмичење.* Оне могу бити *манифестне* и *латентне.* Манифестне су оне интеракције које се могу описати

на основу понашања које се може опазити као што је осмех, трептај, говор, покрет руке, покрет тела. У таквој интеракцији се види одређено понашање, на пример, видите како особа колута очима или подиже руке. Из понашања се може пратити и уочити шта је покренуло интеракцију, може се видети правац, као и узрок и последица. Латентна интеракција нема видљивих манифестација у понашању а намера, смисао и узроци су прикривени и тешко видљиви за посматрача. Пример за то је интеракција која се одвија у групи људи између тајних љубавника (они не комуницирају међусобно, чак могу бити просторно удаљени и избегавати и контакт очима, а да се између њих одвија веома жива интеракција).

Интеракције, дакле, могу бити *конвенционалне*: размена поздрава типа *како сте* или *добар дан*; *сарадничке* у смислу заједничког обављања неког посла; *игре* као што је игра карата у сврху забаве или дечје игре; *такмичења* као што је школско такмичење у фудбалу итд.

Интеракције се могу класификовати и **према степену укључености личности**. Оне могу бити **емоционално неутралне и емоционално ангажоване**. Већ поменуте „празне“ интеракције подразумевају сасвим површну укљученост или боље речено искљученост – питамо некога *Како си?* а за то време мислимо на друге ствари или радимо нешто друго. Он нам одговара *Добро сам. Како си ти?*, такође радећи нешто друго. Праве, „пуне“ интеракције подразумевају ангажовање свих аспеката личности: особа у пуној интеракцији обраћа пажњу на другога, види га и чује и не ради за то време било шта друго, она је предана потпуно другом у интеракцији; она мисли на ту особу, заинтересована је за њу, има одређена осећања према њој. То је прави контакт и само тада може да се говори о правом међусобном утицају.

Важно је у овом контексту још једном нагласити да интеракције могу бити *кооперативне*, *компетитивне*, *конфликтне*. Такође је важно у овом контексту поменути и дојчов (Deutsch) „једноставни закон о социјалним интеракцијама“ који парафразиран гласи: *кооперативно понашање тежи да изазове кооперативно, компетитивно тежи да изазове компетитивно, а конфликтно изазива конфликтно.* Другим речима, кооперативност изазива отвореност у комуникацији, спремност да се помогне, поверење и пријатељство, осетљивост за заједничке интересе и истим тим елементима је изазвана. На исти начин, такмичење се изазива такмичењем, присила присилом, принуда принудом, однос моћи односом моћи, истицање истицањем супротних интереса, непријатељство непријатељским понашањем, сумња сумњом, завист истицањем сопствене важности, величине итд.

Интеракције могу бити *индивидуалне* и *групне*. Индивидуалне интеракције су интеракције које се одвијају на релацији појединац с појединцем, док су групне интеракције интеракције појединаца у групи и са групом.

Познавање различитих типова интеракција помаже разумевање конфликтних интеракција, али и разумевање конструктивне или деструктивне оријентације у решавању конфликата. Конструктивно решавање конфликата је у сво-

јој суштини кооперативна интеракција, док је деструктивно решавање конфликата у ствари деструктивна, конфликтна интеракција (Deutsch 1985).

И на крају, важно је још нагласити и да оно што одређује *васпитни стил* јесте природа интеракције између одраслог и детета. Подсетимо се да постоји најмање четири типа васпитних стилова и то: ауторитативни, ауторитарни, пермисивни и демократски. Ако анализирамо ове стилове, можемо видети да одрасли (родитељ или педагошки радник) диктира врсту интеракције а да врста интеракције има сасвим одређени утицај на свако дете. На пример, захтеви ауторитарних одраслих за беспоговорну послушност и кажњавање доводе до одређених реакција деце (ниско самопоуздање, анксиозност, бунтовништво), као што претерана попустљивост код пермисивних одраслих доводи опет до сасвим посебних реакција (дезоријентације, ниске толеранције на фрустрације и слично).

Пример 17. *У оквиру су наведени примери деструктивних интеракција из педагошке праксе прикупљени од студената као одговор на питање Шта је то што вас је у вашем досадашњем животу толико повредило да то још памтите? Од свих „повреда“ велики број се односи на догађаје из школског живота и деструктивне интеракције са педагошким радницима.*

„Учитељица ме је чупала сваког дана у школи и када нисам била крива за неки инцидент који се догодио. То ме је много болело и страшно сам је мрзела.“

„Професорка енглеског ми је рекла ’глупачо‘ само само зато што сам закаснила на час и нисам хтела да певам, што је била њена казна за закашњење. Нисам хтела јер сам била болесна и нисам могла да причам, а камоли да певам.“

„Уништило ме је одбацивање од друштва на крају средње школе… од тада креће моја усамљеност, депресија, алкохол...“

„Много сам патио што никада нисам имао учитељичину пажњу и љубав…“

„Био сам повређиван од друга за кога сам мислио да ми је прави друг…“

„Памтићу до краја живота колико ме је увредила другарица. Она ме је расплакала пред целим одељењем тако што је рекла наставници да сам преписивала на контролном задатку.“

„У 8. разреду сам имала једну наставницу која ме је мрзела, али ја не знам због чега. То ме је психички повређивало.“

„Мој први писмени задатак из српског је био ужасан јер сам леворука и цео рад сам замазала пенкалом, а учитељица то није разумела, дала ми је јединицу и још ме изгрдила. То ме је страшно погодило.“

„У основној школи ме је много увредио наставник…“

„Васпитачица је често викала на мене, увек сам ја била најгора. Последица тога је што сам од тада постала повучена и тиха особа.“

„Доживела сам непријатност од васпитачице у вртићу која је била неправедна према мени да би заштитила друго дете.“

„Добио сам батине од учитеља без икаквог разлога.“

„Прва јединица у школи ми је донела страх.“

„Завршио сам код директора због туче за коју нисам ни чуо.“

„У трећем разреду била сам цео час у ћошку и нисам ишла на физичко зато што сам била мало несташна.“

„У петом разреду сам добила прву јединицу и много сам плакала, али се нико није на то обазирао.“

„Сећам се родитељског састанка после првог разреда када је учитељ прозвао мене и рекао: „Ти си врло добра… У том тренутку као да ми се цео свет срушио јер сам била убеђена да сам одлична… Он ме је гледао и ништа није схватио… И тада, иако сам била мала, схватила сам да ме учитељ не воли.“

„Цео дан сам учила песмицу и нисам могла да је запамтим па ми је тата опалио шамар. После сам почела да причам у сну.“

„У другом разреду сам доживела понижење пред целим разредом од учитељице. После је више нисам волела.“

„Учитељица ме је злостављала.“

„Повредио ме је наставник математике у основној школи…“

„Цело своје детињство сам провео спремајући се за такмичења… без друштва и игре.“

„Васпитачица у обданишту је викала на мене јер сам случајно сломила пластичну чашу, мене је то јако погодило и пуно сам плакала.“

3. ПЕДАГОШКА ИНТЕРАКЦИЈА

3.1. Појам педагошке интеракције

Под појмом педагошка интеракција обично се подразумева међузависност, међудејство између учесника у педагошком раду, међудејство *педагошки радник – васпитаник/ученик*. Прво што издваја овај облик социјалне интеракције од других облика јесте чињеница да је основна функција ове интеракције *учење.* Дакле, не може се схватити природа педагошке интеракције ако се најпре не познаје *природа учења*, *природа школског учења*, као и личност и улога главних актера, педагошког радника и ученика. Из тог разлога, подсетимо се најпре неколико важних чињеница о учењу.

На основу извештаја америчког Националног савета за образовање из 1999. године под називом *Како људи уче*, који представља синтезу истраживања у науци о учењу, преовлађујући теоријски поглед на школско учење и подучавање подржан релевантним емпиријским налазима, јесте већ помињани конструктивизам (Piaget), ко-конструктивизам (Виготскоии), асимилациона теорија и механизам осмишљавања (Ausubel 1968)[4] и културолошке теорије (Bruner 1973)[5]. Према овим теоријским изворима учење је:

[4] Водећа личност у области развојне и педагошке психологије у свету залаже се за облике наставе који активирају ученике и која је проблемско-истраживачка.

[5] Такође један од водећих психолога у свету. Његова теорија је посебно интересантна због мишљења да је когнитивни развој под великим утицајем средине и нарочито културе. Брунер говори о школи као еколошкој ниши коју обликују утицаји културе којој припада. Школа је културна институција чија је делатност обликована циљаним утицајима културе.

1. формативно за когнитивни развој[6] (учење има формативну улогу јер правилно усвајање система научних појмова омогућава когнитивни развој);

2. процес самосталне, активне конструкције знања која се одвија помоћу мишљења (повезивањем постојећих когнитивних схема и онога што се зна са новим садржајима);

3. активност (у основи сваког облика учења јесте ментална активност, а у основи школског учења је специфична ментална активност, релевантна за природу предмета одређене научне дисциплине – ментална активност при решавању проблема у историји и математици није исто);

4. процес који је под утицајем контекста у коме се одвија (физички и социјални); утицаји макросистема допиру до сваког школског часа у коме се одвија учење; непосредни контекст школске учионице у великој мери обликују учење;

5. интерактивно по својој природи (ко-конструкција знања у асиметричној интеракцији).

Школско учење се одвија у педагошкој интеракцији између два људска бића од којих једно *подучава*, пружа информације, модел понашања и има циљ да онај други нешто научи – а друго *учи*. Центарњихове интеракције је неко знање, умење и вештине. Онај који подучава мора знати како се то ради, дакле мора бити „способан да води дете“, дакле, педагог. Већ само име „педагог“ указује на то да је онај који подучава вођа интеракције, он је организује и осмишљава њену реализацију. Он има више знања, вештина, зрелији је и има улогу која у себи садржи **обавезу подучавања**.

У правој, пуној интеракцији постоји истинска *активност учесника*. Нема учења без индивидуалне *активности*. Само они педагошки поступци који изазивају и подстичу на личну активност могу бити успешни. И зато се може сасвим поуздано тврдити: *што је степен интеракцијске повезаности између учесника у педагошком раду већи, то је већа активност васпитаника-ученика,а самим тим и васпитно и образовно деловање успешније.*

Права педагошка интеракција је, дакле, услов успешног педагошког рада. А да ли је педагошка интеракција увек права, конструктивна и каква све може бити? И шта се у контексту педагошке интеракције подразумева под активношћу?

[6] У својој педагошкој теорији наглашава колико је школско учење као интегрисан систем знања значајано за индивидуални развој. „Учење је само онда добро када претходи развитку. Тада оно изазива цео низ функција које сазревају и налазе се у зони наредног развоја. Формална дисциплина сваког школског предмета је она област у којој се остварује тај утицај учења на развитак“ (1983).

3.1.1. Концепт когнитивне активности детета у педагошком процесу

Когнитивна[7] активност ученика у педагошком процесу јесте онај кључни фактор од кога зависи учење. **Одређена когнитивна активност чини одређени облик учења, а одређени облик учења омогућава остваривање сасвим одређеног васпитно-образовног циља.** На пример, ако је циљ стицање комуникационе вештине, он се не може остварити слушањем о тој комуникационој вештини. Слушање као когнитивна активност омогућава да се упамти одређени број информација па је то активност којом се остварује само тај циљ (упамћивање информација), али не и циљ стицање вештина. На основу разлика у когнитивним активностима ученика у току учења може се одредити који је облик учења у питању. Из тога свакако проистиче закључак да је ефикасност наставе директна последица ефикасног избора наставних метода. Другим речима, васпитно-образовни циљ условљава когнитивну активност (облик учења) а наставна метода обезбеђује одговарајућу когнитивну активност (одговарајући облик учења). То значи да из репертоара различитих метода наставе треба изабрати ону која ће обезбедити да деца уче, односно ону која ће покренути когнитивни процес (који је у основи учења) и који ће довести до жељеног исхода (знања, вештина). На пример, ако је образовни циљ да дете научи таблицу множења, најефикаснији облик учења је учење напамет (памћење као когнитивна активност), а наставна метода она која покреће ону менталну активност која доводи до жељеног исхода – а то је да дете зна таблицу множења.

Да би избор наставних метода био ефикасан, педагошки радник мора да

1. познаје **потенцијале и ограничења метода наставе**;
2. познаје **природу садржаја научне дисциплине**, организацију научних појмова у тој дисциплини, начин мишљења карактеристичан за ту научну дисциплину итд.;
3. познаје **циљ наставног процеса** и
4. разуме **конструктивистичку природу школског учења** (Антић 2010).

Вратимо се сада на концепт когнитивне активности ученика. Запитајмо се, најпре, шта се то подразумева под активношћу ученика у наставном процесу?

Активност ученика у наставном процесу представља све оно што деца раде у том процесу. Највећи део тих активности покреће педагошки радник (води, управља, иницира, координира). Поставља се питање да ли сва деца следе упутства педагошког радника и да ли су њихове активности у складу с циљем педагошког процеса (сасвим је познато да деца понекад не слушају, лута им пажња, не мисле, дремају или су заокупљена нечим другим). Да би се остварио васпитно-образовни циљ, неопходно је да дете буде когнитивно активно на адекватан начин, на начин који је у оквиру теорије и праксе пројекта Активно учење (Ивић и сар., 2001) назван релевантном мисаоном активношћу. **Реле-**

[7] lat. *cognitio* – моћ сазнавања, сазнање, знање; когнитивни процеси су процеси који омогућавају сазнање (опажање, памћење, мишљење). Мишљење је највиши когнитивни процес.

вантна мисаона активност представља саму суштину учења. Да би овај појам био јаснији, подсетимо се учења таблице множења. Шта је релевантна мисаона активност за учење таблице множења? То је, свакако, механичко, рецептивно учење. Међутим, за остваривање других васпитно-образовних циљева потребно је ангажовање сложенијих менталних активности. Релевантне когнитивне активности су везане за природу предмета. Објаснимо то мало детаљније.

Основни циљ школског учења (и предшколског у извесном смислу) јесте (постоји опште слагање) стицање једне сасвим конкретне врсте знања, а то је „трајно и примењиво знање“ из различитих научних области. Научна знања представљају организован и уређен систем појмова, дефиниција, описа, законитости итд., до којих се долази на сасвим посебан начин, научним истраживањем. Научно истраживање представља сасвим посебан вид менталне или, прецизније, когнитивне активности. Интелектуална активност која се одвија на нивоу свести научника заокупљеног неким проблемом, може се описати као интензивна радозналост, усмереност пажње и концентрисаност, *мисаона ангажованост*. Важно је још нагласити да се овај тип знања не стиче кроз непосредно искуство, кроз контакт са конкретним објектима из реалности. *Овај тип знања стиче се на менталном нивоу*, путем мишљења и кроз коришћење симбола. Оно се разликује од знања које се стичу у непосредном контакту са реалношћу.

На пример, дете има знање о киши и снегу из свог непосредног, личног искуства. Да ли то обавезно значи да ће дете умети да нам каже шта је то киша а шта снег, које су особине једне и друге појаве, да објасни разлике између кише и снега итд.? Да би дете могло да говори на овај начин о киши и снегу, оно мора да оде даље од свог непосредног искуства, да га подигне на виши, ментални ниво. На менталном нивоу снег и киша су представљени кроз симболе (менталне слике, вербалне симболе). Мислећи о снегу и киши, сасвим конкретним појавама из свог искуства, баратајући њиховим представницима (представама и вербалним симболима) на менталном плану, дете *постаје активно на начин који је неопходан* (релевантна мисаона активност) да би било успешно у школским условима. Ако остане на нивоу свог непосредног доживљаја, дете нема шансе да постигне академски, школски успех, дакле да се уздигне на апстрактни, ментални ниво.

Активност коју захтева школско учење јесте, дакле, у већини случајева, ментална активност којој је циљ стварање научних појмова. „Стварање појмова је сложен и прави чин мишљења који се не може једноставно научити вежбањем, већ неизоставно захтева да се сама мисао детета подигне у свом унутрашњем развитку на виши ступањ како би појам могао настати у свести“ (Виготски 1977). „Прелазак са практичних на унутрашње менталне акције (интелектуалне операције) услов је учења и напредовања… заблуда је да се свака активност детета своди на конкретне акције – то важи само за најелементарније стадијуме развоја – али не важи на вишим стадијумима на којима један ученик може бити у пуној мери „активан“ у смислу да врши поновно откриће оних

знања која треба да усвоји, а да се при том та активност одвија у виду унутрашњег апстрактног размишљања. Активност која се односи на конкретне објекте не своди се на процесе опажања који дају верне копије реалности, већ је то активност трансформисања реалности у облику менталних операција које доводе до увиђања скривених односа“ (Пијаже 1969).

И још нешто – свака област којом се баве васпитачи у оквиру својих активности (математички појмови, језик, природа и друштво) или школски предмет, представља посебну научну област. Свака научна област захтева посебан вид интелектуалног ангажовања. Бити активан у педагошком процесу, подразумева пре свега, ментално ангажовање, напор детета да уочи научне проблеме, да о њима размишља, да уочава везе и односе, класификује, дефинише, поставља хипотезе, проверава, уопштава итд. С тим смо се већ сложили, зар не? Још треба додати да различити предмети (математика, биологија, физика итд.) захтевају посебну врсту менталне активности. Активност је, како се то каже, предметна.

Предметност активности указује на повезаност менталне активности с природом садржаја те активности. Предметност подразумева неопходност да се ученику омогући да искуси начин мишљења, начин објашњавања и доказивања у једној науци, стратегије за решавање проблема, симболички систем научне дисциплине, специфичност проблема којима се бави. Специфичност науке се огледа и у језику који се користи у тој науци: адвокати говоре о преседанима, физичари изводе експерименте, математичари ретко помињу експерименте и уместо тога трагају за дедуктивним доказима аксиома, књижевни критичари извештавају да их је неко дело импресионирало користећи свој доживљај као доказ да је дело вредно, што ће правници или математичари ретко признати. Наравно, постоје знања и компетенције које су изванпредметне. То су општеинтелектуалне компетенције као што је рад на тексту, разумевање прочитаног, прављење резимеа, превођење текста у табелу и сл.

Адекватне (релевантне) когнитивне активности које представљају саму срж школског учења имају своје основне карактеристике:

- подразумевају менталне процесе (одвијају се на менталном нивоу, разликују се од непосредног искуства);
- предметне су (одсликавају начин мишљења у научној дисциплини);
- различитог су нивоа сложености (од механичког рецептивног учења таблице множења до индуктивног и дедуктивног закључивања, анализе, синтезе итд.);
- социјална размена их покреће и обликује.

Долазимо, дакле, до тачке у нашој анализи активности када можемо да закључимо да је превасходан циљ педагошког процеса подстицање адекватне (релевантне) *мисаоне активности детета* и када је нужно размотрити још једно питање. То је питање реалних могућности школе да подстакне адекватну мисаону активност детета. Може ли свако дете на овај начин да учи у школи

(или предшколској установи) и да усваја све предвиђене школске програме? У чему су извори ове врсте активности детета? Да ли су извори у самом детету (његовој личности, интелигенцији), у његовом социјалном окружењу, личности наставника, садржају предмета или концепту наставе. Познато нам је да постоје педагошки радници који проблем активности или неактивности ученика своде искључиво на проблем њихове „заинтересованости“ или „незаинтересованости“.

Шта је прави одговор на ова питања?

Уважавајући лично и непосредно дечје искуство, личност детета и његове предности и ограничења, социјални и културни контекст итд., мора се узети у обзир и чињеница да је школско учење институционализована активност. Улога предшколских институција и, пре свега, школе јесте да организовано подстиче и ствара ситуације у којима ће дете бити покренуто да мисли, односно мисаоно ангажовано.

Шта то, конкретно, значи? То најпре значи да дете само у предшколској установи или школи долази у додир са *структурираним* системом знања, са системом научних појмова из различитих области (предмети). Ти системи знања и појмова захтевају, као што је наглашено, *одређен облик мисаоне активности* (предметност активности). Другим речима, дете у предшколској установи и школи ступа у интеракцију с тим предметима, системима знања која се не могу усвојити непосредним искуством (као што је игра, ход по киши или грудвање), већ само посебним обликом активности, мисаоном активношћу. Кроз мисаону активност постиже се не само усвајање појмова и знања већ се развија и само мишљење и личност уопште. На тај начин, као што је већ наглашавано, активност учења покреће интелектуални и сваки други развој детета. Централна путања развоја детета од предшколског узраста па надаље јесте организовано и институционализовано школско учење. Учење се одвија у институционалним условима, у предшколским и школским установама које су носиоци искустава а може се рећи и посебног облика културе – школске културе.

Централни положај у тако организованом педагошком раду, коме је сврха и циљ учење и стицање научних знања, има дијада педагошки радник – дете.

Уколико следимо мисао Виготског, суштину когнитивног развоја током основног школовања чини процес развоја и формирања научних појмова. У том процесу улога формативног фактора припада систематском и институционалном, школском образовању.

Иако се Виготски није бавио утицајем квалитета наставног процеса на процес усвајања научних појмова, он је указао на два кључна принципа која се тичу организовања наставе.

1. Настава треба да буде организована тако да омогућава да ученици *развијају* научне појмове, а не да их *усвајају* као готова знања. У наставном процесу је неопходно користити сучељавање између дететових спонтаних појмова и научних појмова, тј. *сазнајни* (*когнитивни*) *конфликт*.

2. Наставни садржаји, научна сазнања треба да буду презентовани кроз *социјалну интеракцију* или систематску сарадњу између одраслог (педагошког радника) и детета у зони наредног развоја[8] и кроз интеракцију између вршњака (Виготски 1995).

Вратимо се на изворе активности детета. Дакле, активност детета у контексту организовања педагошког рада има извор:

- у планском педагошком коришћењу разлика и несклада између непосредног искуства детета и научног знања, у њиховој конфронтацији и интегрисању (когнитивни конфликт);
- у великим могућностима успостављања веза и односа између научних појмова и сазнања;
- у великим потенцијалима сваког наставног предмета да покрене сасвим специфичан облик активности (без тог наставног предмета никада се не би покренула та врста мисаоне активности);
- у великом потенцијалу школских предмета да се око њихових садржаја покрену различити облици интеракције (сарадња, конфронтација, размена).

На овим принципима развијен је 80-их година прошлог века, читав наставни приступ који се везује за име Поснера (Posner), познат у литератури као „теорија појмовне промене“ (Davis 2001). Основни принцип који је заступала ова теорија јесте принцип уважавања дечјих идеја, њихових спонтано стечених појмова, идеја да је конструисање нових појмова једино могуће на основу већ постојећих појмова. Основна критика која се може упутити (и која је упућивана) присталицама теорија когнитивног конфликта јесте пренаглашавање когнитивног аспекта дечјег развоја и скоро потпуно игнорисање *емоционалних компоненти* процеса учења.

---

[8] *Зона актуелног развоја* подразумева све оне способности и когнитивне структуре које дете поседује на одређеном нивоу свог развоја и у оном тренутку када ступа у интеракцију с другом компетентнијом особом. Ове способности и структуре се манифестују кроз задатке које дете може самостално да реши. Ако задатак захтева од детета способности које још нису развијене, дете неће моћи да реши постављени задатак. Дете, наравно, може покушати да га реши уз употребу когнитивних структура којима располаже. Иако дете неће моћи самостално да реши задатак, оно ће бити способно да дође до решења у оквиру интеракције са одраслом особом, односно са особом која поседује когнитивну способност неопходну за решавање тог задатка (то може бити компетентнији вршњак). Дете у ту интеракцију уноси своју неадекватну стратегију, а компетентнији партнер уноси своје разумевање задатка и своје адекватне стратегије. Такође, компетентнији партнер треба да има способност да разуме стратегију коју примењује дете и да може да га води кроз процес заједничке изградње адекватне стратегије. У оквиру заједничке активности дете ће испољавати способности које није испољавало самостално. Управо та нова способност, способност коју дете може да испољи у сарадњи с компетентнијим партнером у интеракцији, показује шта ће бити следећа фаза у когнитивном развоју детета пошто ће се оне интернализовати (поунутрити) и постати део когнитивне структуре детета. Ову појаву у развоју, Виготски је назвао *зона наредног развоја* (Баудал 2003)

3.1.2. Утицај емоција на когнитивну активност детета

Шта се догађа са сазнајним (когнитивним способностима) ученика када они осећају интензиван страх, узнемиреност, стрепњу или досаду? Како ова стања утичу на менталну активност?

Одговор нам је познат: сви смо скоро неспособни за учење кад смо уморни, исцрпљени, узнемирени, преокупирани бригама. У свим ситуацијама, дакле, кад смо јаче емоционално ангажовани, ми смо мање способни да се усредсредимо, учимо и јасно размишљамо. Данас је научно доказано оно што свако ко је ишао у школу зна: узнемиреност, страх и досада погубни су за учење, а што је атмосфера повољнија, осећања пријатнија и однос с педагошким радником бољи, то ће и учење бити боље. То изгледа као да се емоционални и когнитивни процеси међусобно искључују. И искључују се, на известан начин. Како то?

Осећање социјалне угрожености, страх од лоше оцене, страх да се не испадне глуп пред свима, страх од подсмеха, досада, незадовољство, напетост, љутња итд., као и свако друго емоционално стање има своју *неурофизиолошку основу*. То значи да су у таквим стањима активиране сасвим одређене мождане структуре које при том активирају и лучење одређених хормона, а све то заједно покреће организам на одређено понашање. Страх, на пример, покреће организам на бежање, досада на искључивање и напуштање ситуације, стид такође на напуштање ситуације, чиме се нарушава активност можданих механизама неопходних за учење. Дете које у педагошкој ситуацији осећа стид, страх или досаду јесте дете чији је нервни систем покренут на избегавање и напуштање те педагошке ситуације. Пошто дете најчешће зна да ту ситуацију не сме да напусти, оно улаже напор да се савлада и контролише и издржи у ситуацији коју често емоционално доживљава као неподношљиву. Остајање у ситуацији која се жели напустити појачава емоционални доживљај. Све то исцрпљује и потпуно омета учење.

Неуробиолошки основ описаног доживљаја страх–контрола–исцрпљеност представљају већ поменути неурофизиолошки механизми који се активирају у поменутим педагошким ситуацијама: кад се осети страх, на пример, покрећу се неуробиолошки „програми“ који су предвиђени за случај опасности да би припремили организам за бежање из опасне ситуације.

Неуронска структура позната под називом *амиīдала*, задужена за придавање емоционалне вредности одређеном стимулусу, блокира извршне делове коре великог мозга који су задужени за мишљење и планирање и који су спорији. Они онда пребацују одговорност на „ниже“ делове мозга задужене за аутоматизоване радње, који су бржи. „Виши“ делови мозга, дакле, препуштају примат „нижим“ деловима мозга и то је један од разлога што у тој ситуацији особа не може да мисли онако како може у нормалном емоционалном стању. И то није све. Истовремено, активирају се и делови мозга који управљају хормоналним системом, што доводи до лучења одређених хормона. Хипокампус, мождана структура која се налази у међумозгу и игра веома важну улогу у учењу

(уништење хипокампуса гаси способност учења) јер омогућава, поред осталог, повезивање новог са оним што већ знамо и складиштење информације у дуготрајну меморију – веома је осетљив на хормоне. Док ометају рад хипокампуса, ови хормони истовремено стимулишу рад неких других можданих структура услед чега се пажња усмерава на оно што изазива емоцију, а не на усвајање нових информација.

Неуробиолошки механизми активирани непријатним емоцијама спутавају способности планирања, спровођења намера, усмеравања пажње, учења, задржавања информација. Под дејством емоција „запада се у стање које неуронаука назива *когнитивном дисфункцијом*. „Што је емоција јача, то је слабија когнитивна ефикасност. Што нас више заокупља страх, брига, озлојеђеност или туга, то су нивои активације префронталног кортекса нижи због чега нам је све теже да мислимо. На исти начин и досада смањује ефикасност мозга – док лутају, мисли губе фокус и мотивација ишчезава“ (Damasio 2002).

И тако ће дете, уместо да запамти шта је васпитач или учитељ причао, запамтити да је било узнемирено што је васпитачица викала, уплашено претњом да ће ићи у ћоше или да ће се обрукати јер не зна одговор, запамтиће како се ужасно досађивало и није знало шта ће са собом, а време до паузе се отегло у недоглед.

Сасвим супротно, пријатна осећања као што су радост, пријатност, задовољство делују активирајуће на „више“, префронталне регионе мозга и подстичу когнитивне функције. Тај исти ефекат могу имати и непријатна осећања ако не прелазе одређени ниво тј. ако су умерена (љутња, трема, ишчекивање и слично). Када се догоди нешто што је за дете изазов, пажња се усредсређује, дете се укључује гледа, слуша, мисли па самим тим и учи.

Како се то догађа?

Неуробиолошки механизми су исти с тим што пријатне емоције подстичу неуробиолошке механизме на оптималан рад (оптимално лучење хормона и оптималан ниво активности неуронских система) и дете је способно да учи. Ако је, супротно томе, дете изложено претњи, осећање непријатности расте, а самим тим и лучење хормона, и што стрес више расте, опада интелектуална ефикасност.

Ако се у педагошкој ситуацији ништа не дешава, ако деца само седе без очекивања да их било ко шта пита, пасивно и искључено, организам лучи веома низак ниво хормона и активација нервних структура је прениска. То је повезано са незаинтересованошћу и досадом, а самим тим и са неспособношћу за учење.

Сва истраживања из ове области потврђују да је расположење деце на часовима уско повезано с њиховим учењем. Ако им на часу ништа не привлачи пажњу, ако им је досадно, ако нису задовољни, ако су уплашени… усвојиће веома мало оног садржаја о коме је на часу било речи или ће се искључити потпуно. То исто важи и за педагошке раднике. Ако су под дејством непријатних осећања из било ког разлога, то ће знатно умањити њихову педагошку

ефикасност. Истраживања показују да лоше расположени педагошки радници не само да показују своје лоше расположење већ и лоше процењују своје васпитанике и ученике и углавном су усредсређени на њихове слабости.

Важно је још нагласити да се деца и педагошки радници разликују према нивоу стреса који могу да поднесу а да остану когнитивно активни. Да би било јасније, то се може рећи и овако: људи се разликују према „тачки пуцања". Нека деца могу да буду веома уплашена, али ће им испред табле или на тесту когнитивне способности остати у функцији, несмањене. Та деца могу да натерају себе да слушају и најдосадније предавање и уче и најдосадније садржаје. Такви педагошки радници, примера ради, могу да „оставе испред врата учионице своје проблеме". Али, нажалост, таквих је мало. Много више је оних, нарочито деце (да ли?), чије когнитивне способности опадају и при сасвим слабим емоцијама.

3.1.3. Концепт наставе, педагошка интеракција и активност детета

Концепт наставе одређује природу педагошке интеракције, а педагошка интеракција природу активности васпитаника-ученика. Школско учење је интеракција између наставника и ученика која има заједнички циљ – усвајање система нових знања и нових компетенција ученика. Облици и квалитет тог интерактивног процеса (у овом контексту користимо израз *педагошка интеракција*) зависе од много фактора. Облици педагошке интеракције најпре зависе од тога који је тип знања или умења у питању, тј. шта се учи, којој култури неко припада и какав је концепт васпитања и образовања у једној земљи, али и од тога каква је личност педагошки радник и слично.

Различити васпитно-образовни концепти се у суштини разликују само по типу интеракције педагошки радник – васпитаник-ученик. Другим речима, природа интеракције одређује и природу васпитно-образовног концепта и природу активности детета у том процесу.

Концепт који преовладава и код нас и у свету јесте концепт тзв. традиционалне школе коју таквом чини одређени модел „интеракције" (израз „интеракција" је стављен под знаке навода јер оно што се догађа у учионици или предшколској установи, иако свакако јесте интеракција, никако не може да се назове пожељном педагошком интеракцијом). Оно што се у реалности догађа у оквиру тог традиционалног концепта јесте покушај **трансмисије** (преноса) знања с педагошког радника на дете. Педагошки радник је задужен да нађе начин како да пренесе знање, најчешће у готовом облику и он то чини најчешће тако што о нечему прича или предаје.

Пример 18. Призор из предшколске установе (забележио студент Педагошког факултета у Јагодини В. И.)

Децо, пажљиво ме слушајте. Данас ћу вам говорити о јесени. Јесен је једно од годишњих доба… Тишина, децо, смирите се! Морате да научите шта је јесен. Јесен је годишње доба… (завршава причу). *А сада, децо, нацртајте, јесен.*

Оваква слика се скоро свакодневно може видети у свим нашим васпитно-образовним установама. С једне стране предавања која држе педагошки радници, а с друге васпитаници-ученици који су, „убијајући се од досаде“ на настави, развили невероватне моћи избегавања да слушају предавања – класична су слика наше педагошке праксе.

Општа карактеристика оваквог начина рада јесте одсуство педагошке интеракције у пуном смислу те речи или бар одсуство онакве интеракције каква би била корисна и у развојном смислу и у смислу подучавања и учења. У оваквом раду има покушаја подучавања, али нема бриге, емоционалне размене, подршке, нема ангажовања у правцу мотивисања, нема реакције чак ни опажања психичке одсутности деце или њиховог доживљаја. А пре свега нема стварне могућности да деца утичу и учествују у креирању онога што се изводи над њима или са њима.

У свим таквим ситуацијама и увек када се не поштују принципи интерактивности могу настати озбиљне последице по ефикасност педагошког процеса. Конкретно речено, сви облици „педагогије без детета“ или свођења процеса учења на наставу (у смислу подучавања, тј. само на предавање) представљају облик патологије школе као институције и школског учења.

Ако желимо да опишемо шта карактерише овакав модел педагошке праксе издвојићемо следеће:

- информације се крећу само у једном правцу, и то од педагошког радника ка васпитанику-ученику, а ученик скоро да нема или има минималне шансе да утиче на наставника и процес наставе;
- централно место у овом процесу припада педагошком раднику;
- доминира предавачки тип наставе, прича о нечему, најважније је „да програм буде реализован“, под чим се подразумева да су педагошки радници одрадили свој посао пошто су испричали све што је програмом било предвиђено;
- педагошки радник и васпитаник или ученик скоро да се ни у ком тренутку ни сегменту рада не додирују (просто речено – наставник чини своје, а ученик чини своје).

У оваквој педагошкој ситуацији поставља се питање на који је начин дете активно и да ли се овде може говорити о релевантној активности детета, а самим тим и о жељеним ефектима наставе.

Циљ васпитања и образовања је, подсетимо се, **инндивидуални развој**. Индивидуалан развој је повезан са **учењем**, дакле са **активношћу**. Суштина васпитања и образовања је, према томе, **подстицање, изазивање, мотивисање активности детета**. Модели педагошке интеракције који проистичу из схватања учења као ко-конструкције знања наглашавају да активности детета у великој мери зависи од **интервенција наставника**. Педагошки радник је креатор педагошког процеса, он осмишљава и дизајнира наставну ситуацију у којој ученици могу бити релевантно активни. У интерактивној настави, у зони раз-

мене и међусобног утицаја између педагошког радника и ученика, настаје знање ученика. Овај специфични сусрет између педагошког радника и ученика у коме настаје знање неки аутори називају *зоном конструкције.* „Реч је о зони конструкције, магичном месту где се умови срећу, где ствари нису исте за све који их виде, где је значење флуидно и где конструкција једне особе може надјачати конструкцију друге...“ (Newman, Griffin & Cole 1989).

Суштина учења у концепцији школе која је оријентисана на ученика и у којој је настава организована као интеакција јесте **педагошка интервенција која покреће релевантну менталну активност ученика у зони наредног развоја**.

Шта је то педагошка интервенција у зони наредног развоја? То је, може се рећи, интервенција која подстиче активност детета у складу с његовим могућностима да реши неки задатак заједно с компетентнијим одраслим. Педагошки радник интервенише тако што поставља питања, објашњава, информише, исправља... и помаже детету да реши постављени задатак. У таквој педагошкој интервенцији наставник и ученик су у интеракцији и раде задатак *заједно*, с тим што најпре наставник обавља већину посла и тек постепено ученик постаје способан да сам обави задатак. Од самог почетка, педагошки радник и ученик решавају задатак заједно тако да је педагошки радник у прилици да процени могућности детета, степен и природу његовог разумевања задатка, правац којим се креће мисао детета и да у складу с тим прилагођава своје интервенције.

Аутори који су развијали концепцију Виготског издвојили су четири главне педагошке интервенције или четири типа интеракције у *зони наредног развоја*: **подупирање, шегртовање, нова водећа активност и преговарање о значењу** (Ковач-Церовић 1989).

У педагошкој интеракцији у *зони наредног развоја* између педагошког радника и детета **одвија се сложено преговарање о значењу** целе ситуације, задатка и разних аспеката задатка. Кроз интеракцију и својеврсно преговарање иде се ка померању од дечјег схватања задатка ка схватању одраслог. Заједничко решење је конструисано у интеракцији (ко-конструкција), кроз процес преговарања којим се успоставља заједништво у разумевању ситуације између детета и одраслог.

Подупирање, потпорна конструкција или потпора (енгл. *scaffolding*) представља адекватну, али привремену помоћ коју педагошки радник пружа детету све док оно не постане самостално у некој активности (што асоцира на грађевинску потпору или скелу која придржава грађевину и скида се када је грађевина спремна). При подучавању кроз подупирање циљ је да се ученик осамостали, да тражи мање помоћи и да пређе на виши ниво активности којој га подучавају. Како дете постаје све компетентније, тако се постепено укидају „подупирачи, скеле“. „Суштина подупирања је давање помоћи која је прилагодљива и привремена“ (Palinscar 1986). Заштитни знак подупирања је његова интерактивна природа. Ту се дешава непрекидна игра између наставника и

ученика у заједничком завршавању задатка. У овом процесу је пресудан **дијалог** као средство којим се детету пружа помоћ. (Антић 2010).

Подупирање укључује конкретне педагошке интервенције као што су *когнитивно тренирање* и *моделовање. Когнитивно тренирање* или *вођење у когнитивном развоју* најбоље се може схватити ако се користи поређење са спортским тренером. Тренер стоји у позадини, даје упутства, води, посматра извођење, указује на пропусте и слабости, одлучује шта треба побољшати, хвали добро извођење. *Вођење у когнитивном развоју* подразумева интеракцију, дијалог, корективни фидбек (повратну информацију), учење по моделу и мотивисање (Paris 1990). Основне карактеристике когнитивног тренирања су:

1. заједнички циљ који се остварује уз заједнички напор и кооперацију;
2. пратећа процена постигнућа ученика (тежина задатка и очекивања се прилагођавају исказаним могућностима ученика);
3. пуна интеракција – међусобно подешавање комуникације у зависности од реакција партнера (педагошки радник прати и води рачуна о доживљају ученика, о његовим жалбама и тешкоћама, грешкама и напорима; у интеракцији ученици деле своје мисли и осећања, сарађују и усредсређују се не само на учење већ и једни на друге).

Моделовање је облик подупирања у коме се нуди модел који ученици треба да имитирају и главни кораци активности која треба да се научи. Модел не подразумева само споља видљиву активност коју треба поновити већ то може бити нека когнитивна стратегија, начин решавања неког проблема или било шта друго. Ученик чини исто што и педагошки радник, при чему је циљ да се имитацијом модела научи самостално обављање активности.

Шегртовање је облик педагошке интеракције у којој дете под вођством педагошког радника учествује у активностима на све сложенији начин преузимајући све сложеније самосталне акције. У шегртовању (асоцијација на шегртовање код мајстора одређеног заната је јасна) знање се усваја кроз активност. Активност детета обезбеђује интеракција, кооперативност између детета и компетентнијег одраслог. Критеријум успешности није репродукција информација, већ способност да се знање примени за решавање проблема и ван контекста учионице, да се постигне независност статуса мајстора.

Заједничка и суштинска одлика свих облика педагошких интервенција у *зони наредног развоја* јесте процес **повлачења саме интервенције**. Како дете постаје самосталније и компетентније, одрасли мање интервенише, повлачи се. Шта год да је предмет подучавања: метакогнитивне стратегије, практичне вештине, овладавање системом појмова или било шта друго, у наставном процесу се постепено укидају педагошке интервенције и помоћ, а на дете се пребацује одговорност, контрола и регулација саме активности (Пеа 2004).

Друга важна карактеристика ових педагошких интервенција је **употреба различитих симболичких медија и модалитета** као алатки за мишљење. То, на пример, могу бити различита иконичка помагала (дијаграми, схеме, графици).

Осим тога, неговање **елаборације** (објашњења, постављање питања, сумирање, аргументација итд.) у интеракцији између наставника и ученика или између самих ученика представља инструмент који помаже у разумевању и учењу.

Да би педагошка интервенција била ефикасна, педагошки радник мора да буде и емпатичан и осетљив, добар дијагностичар когнитивних могућности и емоционалних карактеристика деце с којом ради, да буде флексибилан итд. (о чему ће бити више речи у одговорајућем одељку).

У табели која следи приказани су циљеви наставе и примери захтева педагошког радника (педагошких интервенција) које имају за циљ покретање активности ученика.

Табела 2. *Циљеви наставе и начини подстицања активности ученика (Anderson 2001)*

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ЦИЉЕВИ	КОНКРЕТИЗАЦИЈА ЦИЉЕВА	ПРИМЕРИ ПОДСТИЦАЊА АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА
САЗНАЈНИ (КОГНИТИВНИ) ДОМЕН		
1. Познавање података (знање, репродукција) Знају ли ученици податке, чињенице, информације?	**Препознавање, познавање, репродукција, сећање**.	**Од ученика се тражи да:** дефинише, опише, одреди, идентификује, препозна, именује, набројa, споји, упари, оцрта, каже, сети се, понови, изабере и сл. кроз захтеве као што су: опиши, именуј, одреди, изрецитуј, понови, наброј итд. и питања Шта је…? Шта се десило после...? Ко је био…? Колико…?
2. Разумевање Могу ли ученици објаснити идеје или појмове?	**Навођење примера, класификовање** (одређивање да ли нешто припада одређеној категорији) **Сумирање** (извођење закључка из презентованих информација) Закључивање (извлачење главне идеје, основне теме, поруке) **Поређење** (довођење сличности и разлика у међусобне односе) **Објашњавање** (узрок–последица)	**Од ученика се тражи да:** објасни, упореди, уопшти, разликује, да пример, протумачи, претвори из једног језика у други (текст у табелу, табелу у текст и сл.), да напише на свој начин, да препозна суштину, одвоји битно од небитног, да резимира *Примери* Како би објаснио…? Ко је, по твом мишљењу…? Која је основна идеја…? Илуструј… Дај пример за… Шта је заједничко…? По чему се разликују…? Нацртај график…
3. Примена Могу ли ученици да примене информације посебно у новим, другачијим (које нису учене), али сличним ситуацијама?	**Извршавање, оперисање** (примена знања на рутинске задатке типа: израчунај, уради…)	**Од ученика се тражи да:** примени, израчуна, промени, конструише, демонстрира, барата, манипулише, модификује, оперише, направи, доведе у везу, покаже, реши, употреби, користи итд.

	Примена (примена знања, често процедуралног, на нетипичне, нерутинске задатке; примена у новим ситуацијама)	*Примери* Направи модел и покажи како ради. Израчунај… Направи модел од глине… Примени технику...
4. Анализа Могу ли ученици да „разбију“, разложе информацију на делове, елементе, да би истражили њихове међусобне односе и боље разумели целину?	**Диференцирање** (издвајање делова, разликовање битног дела од небитног, важних од неважних делова, издвајање, селекција, избор, фокусирање на део, уочавање) Организовање (одредити како се елементи међусобно уклапају или функционишу унутар структуре, разлагање материјала или појмова на саставне делове да би се разумела организациона структура, структурирање, извлачење костура итд.) **Атрибуција – одређивање својстава** (одређивање тачке гледишта, позиције, закривљења, вредности, намера које се крију иза изнесеног материјала)	**Од ученика се тражи да:** растави на делове, упоређује, контрастира, прави схему, дијаграм целине, деконструкцију, разликовање, дискриминацију, оцртавање, селекцију, издвајање, идентификовање *Примери* Пронађи грешке на слици. Растави слику на делове. Пронађи грешку у тексту. Шта би било да она није рекла…? Направи упитник да би прикупио информације. Припреми извештај о урађеном истраживању. Шта би било да се то није десило? Направи разлику између… Шта се крије иза…? Шта је била преломна тачка у…? Шта мислиш, како они виде…? А како то њему изгледа…?
5. Евалуација Могу ли ученици да оцене и образложе одлуку или ток активности?	**Проверавање** (откривање недоследности или погрешака, тестирање, праћење, откривање) **Критика** (просуђивање, оцењивање, одређивање да ли је процедура за дати задатак или проблем одговарајућа)	**Од ученика се тражи да:** процењује, даје оцену, суд, упоређује, контрастира, критикује, брани, описује, евалуира, вреднује, објашњава, интерпретира, оправдава, сумира, подржава *Примери* Направи извештај о раду... Шта је кључно...? Изнеси своје гледиште о... Шта је боље решење? Процени вредност... Шта мислиш о...? Можеш ли бранити позицију...? Да ли је, по твом мишљењу,...? Које би промене препоручио...? Верујеш ли да...? Колико је ефикасно…? Колико је добро решење…? Упореди које решење је боље… Шта су недостаци следећег гледишта?

6. Стварање (продукција) Могу ли ученици да генеришу, створе нове продукте, нове идеје или да на нов начин виде ствари?	**Генерисање, извођење новога** (стварање нових алтернатива или хипотеза које су базиране на одговарајућим критеријумима) **Планирање** (саветовање која процедура да се примени како би се урадио одређени задатак, дизајнирање) **Производња, стварање** (креирање, конструкција, иновација, патент, изградња структуре или склопа од различитих елемената, спајање делова у целину с нагласком на креирању новог значења или нове структуре)	**Од ученика се тражи да:** комбинује, креира, дизајнира, објасни, реаранжира, дизајнира, објасни, реконструише, реорганизује, ревидира, поправи, каже, напише, поново напише (на нов начин), решава *Примери* Напиши упутство за употребу… Направи нови програм… Напиши песму о… Напиши текст… Састави задатак… Илуструј прочитану причу. Смисли неколико решења за овај проблем. Смисли нову употребу за овај предмет. Направи нов предлог за…. Коју ти идеју имаш о томе?
ЕМОЦИОНАЛНО-СОЦИЈАЛНИ ДОМЕН ОБРАЗОВНИХ АКТИВНОСТИ	**Вредности** **Свест о себи** **Комуникација** **Сарадња** **Емпатија** **Емоционална контрола**	Деца се покрећу да међусобно сарађују, да се помажу, да чују другог, поштују позицију другог, да се уживе у осећање другог, да реагују, одговоре, кажу шта мисле, изразе осећања, решавају сукобе, поштују права других, одлажу задовољства, чекају свој ред, поштују начела и стандарде, буду истрајна итд.
ПСИХОМОТОРНИ ДОМЕН ОБРАЗОВНИХ АКТИВНОСТИ	**Физички покрет, координација** **Коришћење моторних и праксичких активности**	Подстицање деце да баратају опремом у лабораторији, опремом у настави, дидактичким средствима, алатом, разним материјалима, да буду физички и спортски активна, да користе рачунар, да поправљају, свирају итд.

Само оне интервенције, дакле, које подстичу дете на **активност** у *зони наредноī развоја* (у смислу о коме је било речи) могу бити успешне. Те интервенције морају бити усаглашене с природом детета, његовим особеностима и способностима. Из тих разлога, савремене тенденције у педагошком раду све више наглашавају интеракцијски приступ васпитању и образовању па се педагошка интеракција схвата као основ педагошког рада. Такав приступ у сам центар педагошке активности ставља међуоднос педагошки радник – васпитаник. У том смислу, квалитет педагошког рада је одређен квалитетом међуљудског односа педагошки радник – васпитаник и квалитетом њихових интеракција. „Васпитање је сусрет између детета и одраслог човека, а квалитет тог сусрета представља формативни чинилац развоја личности“ (Граорац 1985).

Овакав приступ, конкретно, ставља васпитаника-ученика у позицију субјекта, а васпитно-образовни процес се одвија кроз наизменичност заузимања

позиције субјекта иако педагошки радник има улогу организатора педагошког рада. Наставник, дакле, као вођа педагошког процеса, свесно и намерно ставља васпитаника-ученика у положај субјекта подстичући га да мисли, решава проблеме, учи, преузима одговорност, улази у комуникацију с другима, развија социјалне вештине итд. Наставник (васпитач) у оваквом раду, такође свесно и намерно, доводи децу у ситуацију да ступају у интеракције с другом децом у групи и групом у целини.

Према томе, у правој педагошкој интеракцији подучавање-учење се одвија кроз активност детета у пуноћи међуљудског односа, заснива се на сарадњи и унапређује и личност педагошког радника и васпитаника-ученика. У оваквом раду постоји стварна сарадња између два бића која не само да уче и мисле већ и осећају и имају своје жеље, хтења, особености и ограничења.

У складу с тим, у правој педагошкој интеракцији васпитаник-ученик има могућност да ступи у интеракцију са

1. педагошким радником као
   - човеком и
   - преносиоцем знања;
2. другим члановима групе и широм социјалном средином.

Успостављање интеракције с педагошким радником, другом децом, групом деце, људима изван школе на које педагошки радник упућује ученике како би обавили неки задатак, нужно покреће *свеобухватну активност детета* омогућавајући остваривање правих развојних циљева тј. утицај на развој свих аспеката личности, посебно на развој

- когнитивних компетенција,
- емоционалних компетенција,
- социјалних компетенција.

Когнитивне компетенције јесу у суштини умне, рационалне или интелектуалне способности које подразумевају пријем, задржавање и обраду информација, дакле, способности које омогућавају учење, анализирање, евалуацију информација и доношење закључака.

Традиционална настава, као што је познато, подстиче памћење и репродукцију запамћеног и не иде много даље од тога. Учење и памћење је, наравно, потребно, али није једино потребно. Педагошком интеракцијом подстичу се и јачају сви облици когнитивних компетенција. Наводимо само неке:

- учење како да се учи,
- издвајање битног од небитног,
- самостално решавање проблема,
- стварање нових идеја,
- оспособљавање за самосталан рад.

Емоционалне компетенције подразумевају све оно што је у савременој литератури обухваћено појмом емоционална интелигенција. Традиционална школа се не бави много емоционалношћу детета или, боље речено, емоционалним аспектом личности детета. Како емоције утичу на учење и когнитивне процесе уопште и како су емоционалне компетенције пресудно важне у животу сваког човека, педагошка интеракција уважава, подржава и јача све облике емоционалних компетенција. Неке од њих су:

- свест о сопственим емоцијама, знање шта осећамо и зашто,
- свест о сопственим моћима и слабостима,
- емоционална експресивност (способност изражавања емоција, избор емоционалног израза),
- контрола емоционалног изражавања,
- емпатија и алтруизам,
- препознавање емоција других итд.

Социјалне компетенције нису нешто што се само по себи подразумева иако се многи педагошки радници понашају као да се оне њих не тичу. Педагошка интеракција је начин превазилажења недостатака устаљених метода рада традиционалне школе у области развоја социјалних компетенција деце. Наравно, постоје деца која у школу полазе са већ развијеним вештинама и особинама које им омогућавају брзо и успешно укључивање у све социјалне релације. Међутим, велики број деце долази у школу без ових особина и вештина. Нека од њих, осим од недостатка ових вештина, пати и од стидљивости и анксиозности. Традиционална школа, као што је познато, заснива своје активности на трансмисији знања и инсистирању на развоју когнитивних компетенција, строгој хијерархији, ауторитету педагошких радника и дисциплиновању ученика. Прилике за развој социјалних компетенција скоро и да не постоје у фронталној и традиционалној настави. На овакав приступ поменута деца реагују повлачењем из контаката, губитком поверења и мотивације. Тако постају „деца из сенке“. Повлачење и живот у сенци, наравно, још више смањује могућности за развој социјалних вештина.

Социјалне компетенције директно су повезане са раном социјалном прихваћеношћу, укљученошћу детета у групну динамику, успехом у школи – а све ово са развојем позитивне слике о себи и, у крајњој линији, са психичким здрављем. Педагошка интеракција нуди могућност да педагошки радници постану свесни живота „деце из сенке“ у школи и да развију методе рада којима ће поред когнитивних јачати и социјалне компетенције деце. Деци су неопходни складни односи с вршњацима, али и складни односи с родитељима, педагошким радницима и другим значајним одраслим људима.

Развој социјалних компетенција један је од кључних конструката у мотивационим моделима којима се жели подстицати школско учење. Однос ученика и наставника, однос деце са вршњацима у школској групи представља основ

успешног школског учења и основ за развој низа личних особина које су неопходне сваком детету. Подсетимо се неких социјалних вештина:

- успостављање контакта са другом особом,
- опажање стања и расположења других људи,
- разумевање перспективе другог,
- усаглашавање са другим,
- пружање подршке,
- умеће изградње складног односа,
- умеће укључивања у групу,
- интерактивност и комуникативност,
- сарадња са другим,
- асертивност,[9]
- компетиција (такмичење),
- селф промоција[10],
- конфронтација.

Дакле, само ако је педагошки процес организован као педагошка интеракција, што у крајњој линији значи као **социјална интеракција у школским условима**, она води пуној **активности детета, а активност остваривању педагошких циљева: развоју когниције, складном емоционалном развоју и развоју адекватних социјалних облика понашања**.

Интеракција покреће, подстиче и одржава активност детета. Деца која имају бројне интеракције са одраслима и другом децом, поред осталог, имају прилику и да развијају вештине комуникације. Са своје стране, способности комуникације омогућавају да дете улази у даље социјалне интеракције. Социјалне интеракције имају своју интелектуалну и емоционалну компоненту, што значи да у социјалним интеракцијама дете нужно мора бити и мисаоно и емоционално активно.

Проблеми који се могу јавити у овој области дечјег развоја и који чине интеракцију и комуникацију детета са другима тешком, могу довести дете у ситуацију да се повлачи и изолује од друге деце, игре и других контаката, што води ка дубљим тешкоћама на емоционалном, социјалном и у крајњем исходу, сваком другом аспекту развоја. Да би дете ушло у интеракцију са другим дететом и педагошким радником, оно мора бити спремно да осети и искаже потребу за

---

[9] *Асертивност* означава спремност особе да потврди, заштити или одбрани своја права, да иступи самоуверено и заузме став. Бити асертиван значи заузимати се за себе у социјалној ситуацији и самопоуздано се изражавати. Асертивност се најчешће појашњава у контексту два квалитативно другачија облика интерперсоналног понашања – пасивног и агресивног – при чему се асертивност налази између ових екстрема. Асертивност искључује снисходљивост, субмисивно или пасивно интерперсонално понашање, као и заузимање за себе у социјалној ситуацији на социјално неадекватан, нелегитиман, агресиван начин.

[10] *Селф промоција* подразумева способност самопредстављања у социјалном контексту, способност да особа представи себе у жељеном светлу. Сматра се значајном социјалном компетенцијом.

тим, да поштује права других, да сарађује, помаже другима, укључи се у игру, решава проблеме, разуме реципроцитет (ја теби – ти мени), поштује правила, чека свој ред и да буде прихваћено од стране друге деце. Осим тога, што је важно нагласити, дете мора да има самопоуздање које је неопходно да би се уопште укључило у било какву активност.

Педагошки радници би требало да непрестано имају на уму значај интеракције и комуникације детета са одраслима и другом децом и да у складу с тим подстичу развој ових вештина код деце. Такође је важно нагласити да дечје самопоуздање најпре зависи од односа одраслих према детету. Уколико педагошки радник својим интеракцијама с дететом не доприноси развоју дечјег самопоуздања, он самим тим негативно утиче и на интеракције детета са другом децом.

4. ФАКТОРИ КОЈИ ОБЛИКУЈУ ПЕДАГОШКУ ИНТЕРАКЦИЈУ

Покушај да се у педагошком раду поштују принципи интерактивности тј. настојање да се педагошки рад одвија као педагошка интеракција, захтева превазилажење концепције да педагошки радник предаје, а ученик учи и успостављање педагошког рада као процеса учења с другим.

Наравно, то захтева многе промене (као и вештине), али пре свега:

- **промену улоге васпитача-наставника**,
- промену његовог односа према знању,
- **промену улоге васпитаника-ученика**,
- промену њиховог односа према знању и „материји, градиву“ (Ивић и сар. 2001).

То конкретније значи да педагошки радник у процесу педагошке интеракције има задатак да пружи васпитанику-ученику слободу избора, да га подстиче и захтева од њега предузимање различитих активности у васпитно-образовном процесу.

Да би остварио овај задатак,нужно је да се педагошки радник оспособи за примену *интерактивног приступа* васпитаницима-ученицима, за развој *складног односа* педагошки радник – васпитаник, али и за примену оних *облика рада* који васпитанике-ученике стављају у положај субјекта, у положај сарадника у педагошком процесу, активног креатора педагошког рада и сопственог развоја. То, наравно, подразумева промену улоге и педагошког радника и васпитаника, односно ученика.

Да конкретизујемо. Да би педагошки рад био интеракција, да би остварио развојне циљеве, неопходно је да педагошки радник:

1. развије увид у све елементе који улазе у интеракцију – да најпре *развија свесност о себи као личности* и водитељу педагошке интеракције, али и свесност о детету, свом доживљају детета и свом утицају на дете;

2. развије *свесност о свом положају и улози*, да учи и ради на промени свог положаја и улоге у правцу интерактивног педагошког рада;

3. научи *како интеракције граде однос* и шта он све треба да ради да би изградио складан однос с дететом, мост између себе и детета;

4. научи како да буде у интеракцији с појединцима и групом и како да подстиче групну интеракцију и активност сваког детета;

5. научи конкретне облике и начине интерактивног педагошког рада;

6. научи *како да користи комуникацију* у сврху изградње односа и праве интеракције с дететом.

4.1. Личност педагошког радника као фактор у креирању педагошке интеракције

4.1.1. Значај личности у контексту педагошке интеракције

Подсетимо се у овом контексту да родитељи и друштво у целини, поверавајући педагошком раднику васпитање и образовање деце, од њега очекују да 1) утиче, усмерава и води развој личности детета, што би значило да педагошки радник утиче на унапређивање свих аспеката личности детета: његове интелигенције, мотивације, радних навика, социјалног понашања и социјалних вештина (вештина интеракције и комуникације), толеранције на фрустрације, морала и свести о себи, идентитета, интегритета и самопоштовања и, самим тим, психофизичког здравља; 2) подучава, предаје, преноси знање и вештине. То даље значи да педагошки радник утиче на повећање знања и вештина детета, али и да прати, процењује и дијагностикује успешност детета у процесу усвајања знања.

Осим тога, нека деца имају сасвим посебне потребе: могу бити изузетно развијена или неразвијена, могу имати проблем укључивања у групу, могу да се плаше одвајања од родитеља и непознате средине, могу бити болесна, могу имати дислексију, дисграфију, тикове, говорне, моторне, емоционалне или друге сметње и тешкоће. Деци је потребна помоћ, а родитељи с правом очекују да педагошки радник својим знањем и умећем, поред осталог, помогне детету да се прилагоди, да се укључи у групу и реши многе друге проблеме, као и да својим општим односом према детету утиче на његов развој на најбољи могући начин.

Родитељи истовремено очекују од педагошког радника да дете (али и њих саме) ослободи страхова, стрепњи, напетости и патњи који су често неодвојиви део емоционалног доживљаја и детета и родитеља при поласку, али и током похађања предшколске установе или школе. Ово су само нека од очекивања. Величина и значај повереног задатка указују на изузетан значај положаја и

улоге педагошког радника. Како ће педагошки радник употребити свој положај и како ће „одиграти своју улогу“, зависи у великој мери од *структуре његове личности.*

Психологија је одавно утврдила да личност „одређује општи и за појединца карактеристичан начин понашања“ (Allport 1966), да је „личност оно што омогућава предвиђање шта ће нека особа урадити у одређеној ситуацији“ (Cattell 1975). Развојна психологија је такође одавно утврдила да се личност развија целог живота али да достиже „прилично стабилан ниво“ до пунолетства (Neugarten 1974). Педагошка психологија је великим бројем својих истраживања недвосмислено потврдила да личност педагошког радника има многоструке, далекосежне, директне и индиректне утицаје на васпитанике и ученике. Карактеристике личности у највећој мери одређују васпитни стил педагошког радника а васпитни стил врши суштински, дубок и свеобухватан утицај на личност ученика. Од васпитног стила зависи квалитет подучавања, активност ученика, избор васпитних и образовних поступака, клима у групи или разреду, квалитет интеракција (Magoon 1983). Поред тога, постоји и небројено много истраживања на тему каквог педагошког радника желе деца. Резултати истраживања показују да деца желе педагошког радника пријатеља, човека у кога могу имати поверење, саветника, човека који „олакшава и подстиче развој личности а не отежава га и кочи“. Поред неких педагошких радника деца се осећају сигурно и смирено, прихваћено и цењено, присутно и укључено. Неки педагошки радници постижу и да „њихова“ деца боље уче и више знају; да се осећају самопоуздано, оптимистично и да су вредни поштовања. Њих, показују истраживања, ученици доживљавају као пријатеља, човека од поверења, скоро као родитеља… Али, постоје и они други педагошки радници који постижу да се деца осећају несигурно, угрожено, одбачено, потцењено, одсутно, искључено, бесно… (Ausubel 1987). Истраживања такође показују да „топлина и срдачност значајно утичу на напоре које ђаци улажу у учење, на њихова интересовања и мотивацију“ (Cogon 1995), да „топлина и прихватање утичу на формирање здравих и сигурних личности ученика“, а да непријатна осећања као што су анксиозност, досада и апатија угрожавају не само интелектуални развој већ и психичко здравље ученика (Gage 1956).

Са своје стране, неуронауке указују на чињеницу да су сродински утицаји у развојном добу „фини штимери неуралне структуре“, а развојна психопатологија удара на сва звона указујући на важност утицаја „значајних других“, утицаја личности као што су родитељи, васпитачи, учитељи, наставници и школе уопште на настанак и развој различитих појавних облика патологије у дечјем добу и младости, као и на реметећи учинак који страх и друге негативне емоције могу имати на токове развоја личности.

Психологија менталног здравља у оквиру концепта примарне превенције, апострофира носиоце заштите и унапређења менталног здравља. Њих представљају „кључне особе“ у које, поред родитеља, спадају васпитачи, учитељи и наставници. „ Кључне особе“ у оквиру овог концепта могу бити „релеји здравља“,

али и „ релеји душевних поремећаја и болести“ и њихов значај за ментално здравље је велики (Caplan 1987).

Дакле, у наставном процесу, педагошки радник се појављује не само као стручњак који преноси знање из одређене области већ и као комплетна личност, „чији је утицај на опште токове дечјег развоја веома велики и који је „релеј менталног здравља“ или „ менталних поремећаја“. Какав ће бити тај утицај, да ли ће педагошки радник бити „релеј здравља“ или „релеј поремећаја“, зависи од тога каква је личност педагошки радник. Сваки педагошки радник је личност која има сасвим одређен темперамент, карактерне особине, интересовања, навике, вредносне оријентације, ниво толеранције на фрустрације итд. Као личност са одређеним идентитетом и интегритетом, личност која је у свом развоју достигла сасвим одређен ниво зрелости, педагошки радник може имати карактер продуктивне или непродуктивне оријентације, може бити здрава и нормална личност али може, зар не, (какав јеретички приступ), имати латентне или сасвим манифестне нарцистичке, агресивне, ауторитарне, депресивне, анксиозне, егоцентричне, параноидне… или неке друге психопатолошке тенденције које ће бити сасвим сигурно манифестоване у педагошком раду.

На тај начин, особине личности педагошког радника постају одлучујући фактор у креирању педагошке интеракције, фактор који одлучује о квалитету интеракције и комуникације као и о исходу педагошког процеса.

У складу са значајем теме, циљ овог текста јесте помоћ педагошком раднику да развије што је могуће већу свест о себи, својим особинама личности и утицајима које собом, такав какав је, може да врши на васпитаника. Циљ је и да се подстакне, колико је могуће, мотивација педагошког радника да „ради на себи“ како би се и он сам развијао као личност и као педагошки радник. Јер, како је већ наглашено, концепт наставе као педагошке интеракције подразумева и промену улоге васпитаника-ученика, али и промену улоге педагошког радника.

Не учи само знање учитеља, већ учи и учитељ својом личношћу.

4.1.2. Особине личности педагошког радника и њихов утицај на педагошку интеракцију

Многа истраживања и код нас и у свету која се тичу питања каквог педагошког радника желе деца, указују на необичну чињеницу да они у највећем броју желе нежну и љубазну особу, пажљиву и брижну, особу у коју могу имати поверење. Свакако да они желе и да педагошки радници буду стручни, али је чињеница да поменуте особине стављају на прво место.

Дете може бити потпуно психички и физички здраво или може имати психичке и физичке тешкоће и сметње, може бити веома, просечно или мање интелигентно, са лепим манирима или неваспитано, може имати многа знања и вештине. Те тврдње не важе за педагошког радника. Педагошки радник мора

да буде личност сасвим одређених способности, емоционално уравнотежен, мотивисан, одређеног карактера, ставова и вредносних оријентација.

Наравно, не очекује се да сви педагошки радници буду потпуно униформне личности са истоветним понашањем. Такође се не очекује ни да педагошки радник буде савршен човек, нека врста супермена. Нити је то могуће нити би било добро. Педагошки радник је човек који има и мане и слабости, који има и лични живот и своје свакодневне бриге и проблеме. Он може бити нерасположен или уморан, разочаран или забринут. Он може бити тврдоглав или импулсиван.

Циљ ове приче није настојање да се промени структура личности педагошких радника, већ да се укаже на значај свесности себе и значај познавања узрока и исхода свог понашања у педагошкој интеракцији.

Које би то особине требало да поседује педагошки радник а да оне пружају гаранцију родитељима и друштвеној заједници да му се са сигурношћу може поверити и брига о безбедности детета и брига о његовом расту и развоју? И које су то особине пожељне у контексту приче о педагошкој интеракцији? Да ли неки профил личности може да обезбеди већу спремност педагошког радника за интеракцију с појединим дететом и групом, његову већу умешност да подстиче децу на учење кроз интеракцију са другима? Да ли се, можда, може говорити о интерактивности као особини личности? Или се може говорити о склоности одређеног типа личности ка интеракцији с другима?

У литератури се набрајају многе особине личности и индивидуални квалитети које педагошки радници „нужно морају да имају“. Понекад то изгледа као да се од педагошког радника очекује да буде савршен човек. Наравно, то није реално, нити је неопходно. С децом би требало да раде нормални људи који као и сви други људи имају мане, али који имају и особине неопходне за добар квалитет односа, интеракцију и комуникацију с васпитаницима.

Јер, чињеница је да се поред неких педагошких радника деца *осећају сигурно и смирено, прихваћено и цењено, присутно и укључено.* Такви педагошки радници постижу и да „њихова“ деца боље уче и више знају.

У чему је тајна? Које су особине личности тих педагошких радника? Ево неких од њих.

Мотивација за рад у педагошкој професији. Важно питање везано за личност педагошког радника јесте питање мотива за избор педагошке професије, другим речима, питање *зашто* је неко изабрао да буде педагошки радник. Како у нашој земљи не постоји систематски и студиозан рад на професионалној оријентацији, млади људи одлучују да упишу одређену образовну институцију под утицајем различитих фактора од којих је мало који суштински релевантан. Неки, на пример, уписују педагошки факултет због просторне близине школе, због могућности запослења, због утицаја родитеља или друштва и због тога што не знају шта би друго. Чини се да су ретки они који уписују овај факултет због истинског интересовања и након озбиљне препоруке тима за професионалну

оријентацију. Зашто, заиста, неко уписује студије педагошких факултета и који су суштински мотиви будућих васпитача, учитељ и наставника?

Мотиви могу бити свесни и несвесни. Неки људи постају васпитачи и учитељи зато што су истински мотивисани да раде с децом, зато што, како кажу „воле децу“, док неки само мисле да им је то мотив, а у суштини њихов прави мотив може бити компензација осећања инфериорности, „воља за моћ“ или неки сасвим други мотив. Нема веће моћи, заиста, од моћи коју поседује педагошки радник коме се поверава „на бригу и старање“ оно највредније што имају родитељи и друштво у целини. Веома честа мотивација за избор овог позива јесте и постизање угледа јер је чињеница да овај позив спада у угледније и цењеније професије.

Мотиви који покрећу човека да се бави неким позивом су у високој корелацији са остваривањем циљева његове професије и његовом мотивацијом за рад. Уколико је педагошки радник суштински мотивисан жељом да помогне детету у развоју свих његових потенцијала, он ће радити свој посао другачије од оног педагошког радника чији је суштински мотив углед, моћ, положај у друштву или новац. Однос који педагошки радник има према детету такође у великој мери одређује природа његове мотивације. Надмен и арогантан став имају педагошки радници чија мотивација за бављење овим позивом вероватно није најчаснија.

Поклапање индивидуалних мотива педагошких радника са циљевима групе којој припада, у овом случају, предшколске групе или школског одељења, значајан је услов остваривања циљева групе.

Пол, старост и здравствени статус педагошког радника. Пол, старост и здравствени статус представљају значајне факторе у педагошкој интеракцији. У педагошкој пракси, и код нас и у свету, преовладава женски пол. Чини се да је педагошки рад схваћен као женски посао. На педагошком раднику није, наравно да мења ту праксу, већ да буде свестан да његов пол, односно чињеница да је жена или мушкарац, може имати утицаја на његовог васпитаника, на дете с којим ради. Да би то било јасније, ево једног примера:

Педагошки радник, рецимо, учитељ, може имати у одељењу дечака који живи с мајком, тетком и бабом и који скоро да није имао контакте, нарочито не емоционалне, с било којим одраслим мушкарцем. То што је педагошки радник мушког пола јесте у овом случају врло важна чињеница. Требало би да учитељ има свест о томе да у искуству овог дечака он може бити много значајнија фигура него у искуству других дечака из одељења који имају очеве, ујаке, стричеве и деде. Замислимо сад да се ради о девојчици која живи у истој ситуацији и којој је тај учитељ прва одрасла мушка особа у искуству. Може се, такође, десити да учитељ (или учитељица) имају у одељењу девојчицу или дечака који су одрасли само са мушкарцима или, да у групи буде дете које је злостављано од стране неког мушкарца или жене. Свесност о могућим утицајима сопственог пола на децу требало би да обезбеди праћење могућег утицаја овог фактора на дете и приступ детету на адекватан начин.

Осим тога, педагошки радник може имати једва двадесетак година, али може бити и пред пензијом и имати чак око шездесет. Педагошки радници могу бити вршњаци дечијих родитеља, али и вршњаци њихових бака и дека. То је, просто, чињеница. Међутим, та чињеница може имати психолошки ефекат па је неопходно да педагошки радник има свест о томе како његове године могу утицати на његове васпитанике и ученике.

Пример 19. Разговор између два ученика 8. разреда (забележио студент Ј. М. за време обавезне праксе)

Ко ти предаје српски? (пита један ученик другог)
Баба. (одговара други)

Аааа, баба?! Тешко теби! (каже први)

Коментар наставнице која је чула овај разговор: *Па постоји начин да они не постану бабе и деде.*

Ако се изврши психолошка анализа овог примера, може се видети да је коментар ученика да му предаје „баба“ изазвао озбиљну озлојеђеност и крајње агресивну (чак деструктивно-морбидну) реакцију. А дијалог би могао да изгледа и овако:

Ко ти предаје српски?
Баба.

Ааа, баба. Благо теби!

Дакле, педагошки радници који су као људи фрустрирани својим годинама и који умишљају да деца не региструју очигледне чињенице да они могу бити „бабе и деде, тетке и стрине“, имаће озбиљних проблема у интеракцији и комуникацији са својим васпитаницима и ученицима.

С друге стране, и млада и атрактивна васпитачица, учитељица или наставница, мора узети у обзир како је њени васпитаници виде.

Пример 20. Разговор између два ученика гимназије (лично искуство студента В. М.)

Ко ти предаје психологију?
Бомбица.

Ау, човече, она је страва!

Јесте, ал' ја само гледам, а ништа не слушам па имам јединицу.

Осим тога, педагошки радници, као и сви људи, могу бити здрави, али могу и боловати од различитих органских и психичких болести. Потпуно је јасно, иако се о томе мало говори, да поред различитих органских обољења с којима могу да раде, а која отежавају рад, педагошки радници могу имати и најразличитије психичке сметње (анксиозне поремећаје, депресивне сметње, поремећаје личности и друго).

Можемо узети за пример педагошког радника који има неки облик социјалне фобије (страх од контакта с другим људима). Такав човек проводи своје време у групи ученика у озбиљној напетости и напору да контролише свој страх, тако да ће његов рад, као и интеракције са ученицима, свакако бити оз-

биљно одређене овим његовим стањем. Или, педагошки радника који пати од депресије и услед тога себе озбиљно обезвређује: он ће сваки смех, на пример, доживети као подсмех или ругање, што ће такође одредити његов однос и природу његових интеракција са ученицима итд.

Стручни квалитети. Стручно знање и педагошке вештине су, наравно, неопходни услови за педагошки рад. Подсетимо се да је за педагошки рад заснован на принципима интеракције неопходна промена улоге и положаја педагошког радника, што свакако подразумева и посебну едукацију.

Знање и квалитет академског образовања у основној струци (језику, математици, биологији, хемији, физици итд.), као и знања из педагогије, дидактике, методике, интеракције и комуникације, психологије гарантују да ће педагошки радник васпитаницима-ученицима презентовати научно проверена сазнања, као и да ће умети да одабере адекватне методе рада.

Уколико педагошки радник има висок ниво знања (опсежна, широко обухватна знања, разумевање и способност примене), може се очекивати да ће такав педагошки радник настојати и да његови ученици науче што више, као и да ће умети да ученицима приближи и објасни оно чему их подучава. Јасно је и да педагошки радници без довољно знања не могу да заинтересују ученике, нити да им пруже одговарајућу повратну информацију или одговоре на њихова питања. Педагошки радници чије знање није довољно нити добро промишљено и организовано, плаше се питања и најчешће само формално прелазе преко градива (важно им је да су га испредавали).

Уз то, педагошки радници који располажу педагошким вештинама неопходним у организацији интерактивних облика учења успешнији су у подстицању развоја способности и усвајања знања код својих васпитаника и ученика. И још нешто: значајно је и опште образовање педагошких радника, праћење нових збивања у струци и многе друге способности. Висока стручност, знање, искуство, али и сигурност у себе и сопствену стручност представљају основ професионалних компетенција.

У овом контексту важно је поменути још два значајна аспекта професионалних компетенција педагошког рада којима се не придаје онолико пажње колико заслужују. Реч је о бризи о себи и о угледу професије.

Педагошка професија представља занимање које изискује велике психичке и физичке напоре. Педагошки радник мора да чува своје психофизичко здравље. Упркос чињеници да у нашој земљи скоро свака предшколска установа и школа запошљава психологе и педагоге, веома мали број педагошких радника користи услуге ових стручњака како би смањио доживљај професионалног стреса. Дуготрајне фрустрације често изазивају доживљај напетости, огорчења, незадовољства, пригушеног беса. Ако су ова стања дуготрајна, педагошки радници могу бити изложени ризику да оболе од неког психосоматског обољења.

Брига о угледу професије и установе у којој раде такође је важна професионална обавеза. Педагошки радници су дужни да чувају и подижу углед своје професије, свој лични углед и углед установе у којој раде. Унапређивањем ли-

чних и професионалних компетенција, добрим односима са васпитаницима, али и са колегама и родитељима, педагошки радник подиже и свој лични али и углед професије.

Све то, иако на први поглед не делује тако, може имати своје импликације на педагошку интеракцију.

Социјалне компетенције, подсетимо се, зависе од *способности комуникације* (комуникационе компетенције), али и од *намера и мотива* особе и личности у целини, а пре свега од *зрелости личности* (Cupach 1989).

Према тим схватањима, нагласимо још једном у овом контексту, основне компоненте социјалних компетенција јесу: *социјална интелигенција* као способност разумевања понашања и стања других људи и способност одговарајућег опхођења у различитим интерперсоналним ситуацијама; *знања* о људима, њиховим циљевима, социјалној интеракцији, социјалним односима, социјалним улогама и положајима; *социјалне вештине* као способности да се у одређеној социјалној ситуацији изведе одређено, адекватно понашање и *црте личности које* имају динамичко дејство и покрећу на сасвим одређено понашање. *Зрела личност* покреће на позитиван, демократски однос ка људима и супротно, незрела личност покреће на социјалну изолацију или друге облике неприлагођеног понашања. Осим тога, неке црте личности подстичу, а друге инхибирају социјални наступ. Као најзначајније у овом контексту најчешће се помињу: емпатичност, ригидност, асертивност, самопраћење (селфмониторинг), самопоуздање, анксиозност, страх од негативне процене (евалуације) других, осетљивост за невербалне поруке других, невербална експресивност (изражајност).

Социјална интелигенција као компонента социјалних компетенција подразумева онај аспект људских способности који се ангажује приликом решавања свакодневних проблема у интерперсоналним социјалним ситуацијама (Cherry 1980). Тестови опште интелигенције који мере когнитивне способности не обухватају ову врсту способности па су се показали као потпуно неуспешни у предвиђању животне ефикасности или успеха у решавању свакодневних животних проблема. Познати су примери особа скоро потпуно неуспешних у свакодневном животу (незапослени, усамљени и без остварених партнерских односа) са високим постигнућима на тестовима опште интелигенције. Како су та постигнућа повезана са школским, академским постигнућима, ова се интелигенција назива академском интелигенцијом. Још 1920. године је Торндајк (Thorndike) указао на социјалну интелигенцију као посебну врсту способности која се разликује од апстрактне (опште, академске) и конкретне (механичке) интелигенције. Према Тондардојковом схватању, **социјална интелигенција подразумева способност разумевања понашања и стања других људи и способност одговарајућег**, **разборитог опхођења у различитим интерперсоналним ситуацијама**. Она је прави пример примењене интелигенције која се испољава кроз разумевање људи, њихових стања и понашања, као и кроз одговарајуће понашање у социјалним ситуацијама. Овако дефинисана социјална интелигенција је свакако неопходна способност у свим професијама које под-

разумевају социјалну интеракцију. Педагошки радници са високом социјалном интелигенцијом имаће бољи основ за успешан педагошки рад.

Зрелост личности. Најразличитија истраживања су неоспорно утврдила да је „зрелост и стабилност личности основ, најважнији услов за бављење педагошким радом“ (Chauchard 1968); да „*без те основе – зрелости и стабилости личности – сва остала настојања да се формира добар педагошки радник, остају узалудна*“ (Viher 1971); да је „*емоционална нестабилност и незрелост препрека за обављање наставничког позива*“ (Laecock 1989).

Концепт зреле и развијене личности је хуманистички концепт који се појављује у литератури кроз бројне дефиниције и одредбе. Фројд, примера ради, сматра да је зрела она личност која је способна да воли и ради док, Маслов, хуманистички оријентисан психолог, сматра да је зрела само она личност која је достигла ниво самоактуализације. Многи аутори се слажу да концепт зреле личности подразумева добро интегрисану личност која функционише по принципу реалности, која је самосвесна, самостална, толерантна на фрустрације, контролисана, интегрисана у друштво и хумана. Зрелост личности подразумева „оптималну тачку развоја која обезбеђује најбоље облике понашања“ (Крстић 1988). Осим тога, концепт социјалних компетенција садржи у себи и концепт зрелости личности. Другим речима, социјално компетентне особе се карактеришу сасвим посебним особинама личности од којих ће неке бити поменуте у тексту који следи. Концепт зрелости личности садржи три димензије: интелектуалну, емоционалну и социјалну.

Интелектуална зрелост

Интелектуална зрелост означава ону тачку развоја личности у којој се стабилизује интелектуални развој, у којој је успостављено реалистичко мишљење, отвореност ка новим сазнањима и објективност. Навешћемо основне компоненте зрелости.

– *Капацитет за делатност, рад* (зрела личност има потребу да ради и она у посао којим се бави улаже максимум својих способности).

– *Заинтересованост за свет око себе*. Интелектуално зреле личности интересује све што их окружује, оне су информисане и желе што више да схвате, док су незреле личности углавном заинтересоване за проблеме који се њих лично тичу, за себе, пре свега и задовољавање личних потреба. Егоцентричност је нормална у детињству док се са сазревањем напушта – одрасла особа је способна да се стави у позицију другог и да се интересује за проблеме других и општељудске проблеме. Ако егоцентризам остане трајно својство личности, таква личност је незрела.

– *Реалистичност у процени стварности* (контакт са реалношћу). Зрела личност увиђа чињенице и никада не пориче објективне околности. Она не потцењује нити прецењује себе и друге људе. Није пристрасна и субјективна и не ставља испред истине своје личне интересе. Она посматра реалност свесна релативности својих ставова. Спремна је да призна квалитете и својим против-

ницима и неистомишљеницима. Она је спремна на преиспитивање својих ставова и никада није ни у шта апсолутно сигурна. Стога, она напушта оне ставове за које се аргументовано покаже да су неисправни или засновани на нетачним подацима.

– *Реалност самопроцене.* Интелектуално зрела особа има увид у себе и своје способности, а своје предности и мане процењује са високом тачношћу. Незреле личности не виде себе онаквима какве су, већ у идеализованом светлу.

– *Критичност и преиспитивање сопствених ставова.* Зреле личности су критичне, оне мере и прикупљају чињенице пре него што суде и због тога су мање сугестибилне и отпорне на пропаганду. Зреле личности преиспитују своје ставове према другим људима и спремне су да увиде да су биле пристрасне, некоректне или непоштене и да под утицајем нових чињеница промене своје ставове. Интелектуално незрели људи имају круте ставове према другима који проистичу не из чињеница, већ из њихових субјективних, дубоко личних убеђења и које не мењају чак и кад су чињенице потпуно очигледне.

Емоционална зрелост

Емоционална зрелост подразумева присебност и мирноћу у свим, па чак и врло напетим ситуацијама, срећеност, самоконтролу-контролу над својим емоцијама и поступцима, одсуство озбиљнијих емоционалних тешкоћа, контролу своје потребе за моћи, доминацијом или помпезношћу, контролу потребе за дивљењем, одуство пасивности и несигурности у односима с другим људима.

Најважнија карактеристика емоционалне зрелости јесте свакако контрола над сопственим емоционалним реакцијама.

Емоционална контрола подразумева способност да се не „губи глава“ у емоционалним стањима, способност да се човек нормално понаша упркос емоционалном притиску, одсуство импулсивности или способност да се не реагује „на прву лопту“, способност уздржавања од испољавања осећања, толеранцију на фрустрације. Осим тога, појам толеранција користи се и за означавање толеранције на фрустрације, способност човека да поднесе осујећења, препреке и тешкоће, а да при том не поремети своје функционисање. Ниска толеранција на фрустрације има за последицу раздражљивост и агресивност.

Капацитет за љубав подразумева способност особе да воли, да осећа наклоност, и симпатију за друге људе. Емоционално хладне особе или људи преокупирани собом свакако не спадају у емоционално зреле људе. Концепт *емоционалне интелигенције* је савремен концепт под који се може подвести концепт емоционалне зрелости. Емоционална интелигенција подразумева познавање сопствених осећања, контролу осећања и њиховог изражавања, управљање емоционалне енергије ка жељеним циљевима, разумевање туђих осећања и утицај на емоционална стања других људи.

Социјална зрелост

У односу на друге људе зрела личност је флексибилна, толерантна, морална, емпатична, способна да успоставља трајно хармоничне односе с другим људима, добро је интегрисана у социјалну мрежу, спремна је на сарадњу, али је исто тако спремна да задржи самосталност, да аргументовано брани своје становиште, конструктивно решава конфликте и уважава различитости без нарушавања сопственог идентитета. Конкретније, социјално зрелу личност одликују следеће карактеристике.

– *Самопоуздање и толеранција.* Зрела личност прихвата себе и друге људе и има поверење у себе и у друге. Она поштује права других и тражи да други поштују њена права. Она прихвата да су људи различити и поштује сваку различитост. Није искључива, не одбацује људе, спремна је да чује друге и да уважи туђе мишљење. Толеранција у свакодневној употреби речи може да се схвати као спремност и способност да се друга особа прихвати онаквом каква јесте. Толерантне особе су људи који се не постављају као судије, нарочито не као сувише строге судије. Они нису критичари, нити имају потребу да другима намећу своје идеје о томе какав неко „треба да“ буде. То су они људе за које се каже да „имају разумевања“, мало је ситуација које их нервирају и које су им потпуно неприхватљиве. Стрпљиви су и умеју да чекају. С таквим људима човек се осећа слободно и прихваћено, ослобођено страха да ће нешто погрешити.

– *Хуманост и поштовање других људи* (етичност). Социјално зрела личност је заинтересована за друге људе и њихову добробит, она поштује друге и штити њихово достојанство, то је истински хумана личност која не прави разлике међу људима на основу онога шта поседују, колико су образовани или који положај заузимају у друштву. Социјално зрела личност поштује „фер-плеј“ у свакој прилици.

– *Емпатичност.* Иако је део комуникационих компетенција, емпатичност има сасвим посебан значај у оквиру концепта зрелости личности. Под емпатијом, подсетимо се, најчешће се подразумева „реакција особе изазвана искуством које проживљава друга особа…, реакција која подразумева способност разумевања становишта друге особе, емоционалну реакцију на другу особу и бригу за добробит друге особе“ (Brdar 1993).

Једна напомена – под социјалном зрелошћу се подразумевају и они аспекти личности који се у последње време могу наћи у литератури подведени под појам социјалних и комуникационих компетенција, као што су успостављање контакта с другом особом, разумевање перспективе другог, усаглашавање с другим, пружање подршке, умеће изградње складног односа, умеће укључивања у групу, интерактивност и комуникација, сарадња с другима итд.

– *Комуникационе компетенције* представљају неопходан чинилац професионалних и личних квалитета педагошких радника. Дефинисане као склоп комуникационих вештина и емпатије, комуникационе компетенције су повезане са свим аспектима улоге педагошког радника и педагошке професије у целини. Могу се посматрати и као аспекти зреле личности. Комуникационе

компетенције су нарочито повезане са улогом педагошког радника као партнера у педагошкој интеракцији, при чему је подједнако важна и вербална и невербална димензија понашања наставника.

Комуникацијски компетентан је, подсетимо се, онај педагошки радник који је као личност

1. емоционално изражајан,
2. емоционално осетљив и емпатичан,
3. емоционално контролисан,
4. социјално изражајан,
5. социјално осетљив и
6. социјално контролисан.

Емоционално изражајан педагошки радник је отворен, енергичан, животан, аутентичан и занимљив. Он оставља утисак човека који доживљава оно о чему говори, уноси се у причу и у контакт с децом, он драматизује и уноси потребну динамику у свој рад, објашњава и демонстрира. Енергичан и укључен, динамичан и продоран, он привлачи и држи пажњу, подстиче ученике да изражавају своја мишљења и ставове, подстиче интеракцију у групи и ствара повољну атмосферу за истраживање и учење.

Емоционално осетљив и емпатичан педагошки радник има добру процену когнитивних карактеристика ученика, њихових способности, стилова, преференција, талената, потенцијала, зрелости, спремности, емоционалних и социјалних особености и других карактеристика личности и њихових стања и реакција. Емоционално осетљив и емпатичан педагошки радник уочава и правилно тумачи и најслабије вербалне и невербалне сигнале који долазе од ученика и реагује у складу с њима. Овакав педагошки радник увек има обиље информација о, на пример, тренутном стању ученика, али и о његовим трајним карактеристикама, развојним проблемима или кризама. Обазривост, пажња и предусретљивост као сталне пратиље емоционалне осетљивости и емпатичности омогућавају стварну интеракцију с васпитаницима и ученицима.

Емоционално контролисан педагошки радник је уравнотежен и стабилан човек, зрела личност. Он је у стању да своје личне проблеме „не уноси у учионицу“, да буде насмејан и кад му није до смеха, да бира реакције и онда кад је љут или нервозан. Он је свестан свог емоционалног израза и у стању је да примери и израз лица, гестове, висину тона, садржај говора и све друге вербалне и невербалне комуникационе изразе. Развијена емоционална контрола је, може се, рећи једна од најбитнијих и најпотребнијих особина педагошког радника. Импулсивност и склоност губитку контроле представљају озбиљну препреку за рад у педагошкој струци.

Социјално изражајан педагошки радник је изразито способан за подстицање других да се укључе у социјалну интеракцију. Овакав педагошки радник јасно формулише проблеме, поставља питања, износи мишљења и постиче ученике да се и сами укључе. Он лако и спонтано усмерава групну дискусију,

добар је саговорник и елоквентан предавач. Веома позитивно утиче на социјалну климу, приступачан је, подстиче отвореност, спонтаност и иницијативу ученика.

Социјално осећајан педагошки радник је пажљив посматрач и добар, заинтересован слушалац. Као човек који води рачуна о другима и коме је стало до тога шта други људи о њему мисле, он је одмерен, тактичан и пажљив према ученицима.

Социјално контролисан педагошки радник је флексибилан и способан да своје понашање прилагоди најразличитијим педагошким ситуацијама. Он је спреман да мења своје ставове и да се прилагођава и индивидуалним, али и генерацијским карактеристикама својих васпитаника и ученика.

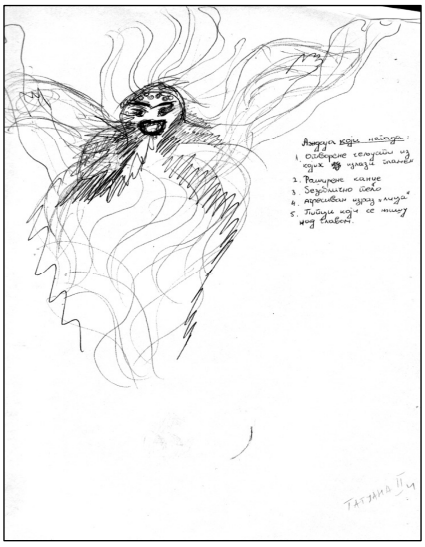
Педагошки радник који испуњава све наведене захтеве зреле личности и поседује изразите комуникационе компетенције – ретко се среће у пракси. У педагошкој пракси се могу срести личности са потпуно другачијим особинама, навикама и понашањем. Неке од тих особина онемогућавају успостављање интерактивности у педагошком раду или покрећу понашање које има негативан или чак деструктиван утицај на васпитанике. Постоје, нажалост, педагошки радници поред којих се деца осећају игнорисано, несигурно, уплашено, одбачено, потцењивано, чак и презрено. Нужно је поменути неке од тих особина у нади да то може помоћи читаоцу да их препозна у сопственој личности и понашању.

Пример 21. Листа пожељних особина педагошког радника коју је направила група студената Педагошког факултета у Јагодини (смер Васпитач у предшколским установама, зимски семестар 2008/09. и смер Учитељ, пролећни семестар 2008/2009.) учећи кроз интеракцију како личност педагошког радника може утицати на дете. Ако листу упоредимо са листом особина до које је дошао научник Magoon, можемо видети више поклапања (подвучене особине).

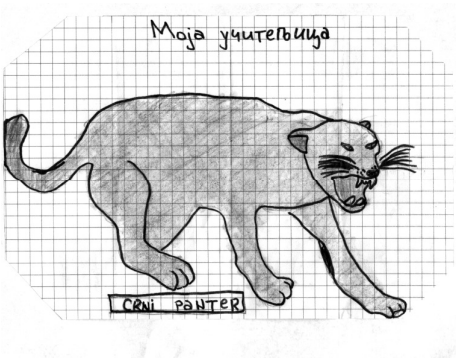
Студенти са смера Учитељ (2009)	**Magoon (1973)**
Флексибилност	**Емпатичност**
Одговорност	Индивидуалност
Стрпљивост	**Креативност**
Толерантност	**Стручност**
Објективност	Савесност
Комуникативност	**Одговорност**
Професионалност	Осетљивост
Хуманост	Лежерност
Посвећеност	Духовитост
Информисаност	Смиреност
Искреност	
Стручност	
Саосећајност	
Флексибилност	
Ентузијазам	
Одлучност	
Емпатичност	
Елоквентност	

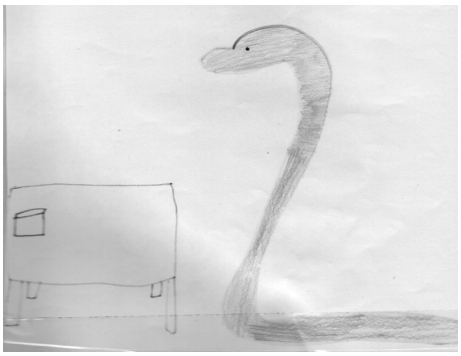
Креативност
Прецизност
Дружељубивост
Мотивисаност
Педантност
Умереност
Одмереност
Ауторитативност
Комуникативност
Проницљивост

Слика 1. Цртежи ученика гимназије на тему *Како ја видим једног мог „омиљеног“ наставника* у оквиру радионице *Односи наставник–ученик*



Слика 2. Цртеж ученика 1. разреда на тему *Кад бих имао чаробни штапић претворио бих моју учитељицу у…* у оквиру радионице *Однос ученик–учитељ*





4.1.3. Неке особине личности и комуникациони стил ниско комуникационо компетентних педагошких радника

Дистанцирана, неукључена, пасивна и емоционално неутрална интеракција је интеракција педагошких радника за које се може рећи да су комуникационо некомпетентни. Осим тога, може се рећи да је њихова комуникација оптерећена суђењем и просуђивањем адекватности или неадекватности понашања ученика, резервисана, нефлексибилна и конзервативна, емоционално неизражајна, пасивна, непредузимљива и недружељубива. Несигурни у себе и склони социјалној анксиозности, ови педагошки радници имају ниску емоционалну осетљивост и емпатичност, преокупирани су собом, нису претерано брижни и имају мало емоционалне топлине. Њихов комуникациони стил покренут је особинама њихове личности од којих су неке набројане у тексту који следи.

Табела 3. Особине личности комуникативно компетентних и некомпетентних педагошких радника

Компетентан	Некомпетентан
отворен, предузимљив, тактичан, флексибилан	резервисан, затворен, формалан, ригидан
добар посматрач других, заинтересован, предусретљив	заокупљен собом, незаинтересован, анксиозан у социјалним релацијама
емоционално изражајан, емоционално контролисан, емпатичан	емоционално неизражајан, неконтролисан, неемпатичан
подстицајан	неподстицајан, дистанциран

Незаинтересованост и ниска мотивација за рад. Незаинтересовани и немотивисани педагошки радници су неукључени, емоционално неизражајни,

окупирани својим животом и собом, неподстицајни и дистанцирани. Они не раде, они свој посао „одрађују“, не удубљују се претерано у интеракцију, нити у остваривање васпитних и образовних циљева. У пракси их ученици препознају као „млаке“, „забушанте“ или као искључене, што за последицу има исти такав став ученика према раду и интеракцији са педагошким радником.

Непредвидивост и недоследност. Неки педагошки радници имају ниску емоционалну контролу, нестабилан идентитет, емоционално су нестабилни и незреле личности. То све има за последицу недоследност и непредвидивост, што значи да на исто понашање детета они реагују непредвидиво, различито и неусклађено.

Примера ради, ако је одељење ван својих клупа, такав наставник данас може да реагује бесом и кажњава, сутрадан то исто понашање деце не примећује, а следећи пут каже како је све то симпатично јер су они млади и бучни. Такви наставници исто знање процењују различитом оценом зависно од свог тренутног расположења. Све то децу доводи у стање неизвесности, опреза, анксиозности и несигурности.

Нека деца покушавају да предвиде реакције педагошког радника, а нека постају равнодушна и искључена. Овакво понашање најчешће доводи до тога да такав педагошки радник остаје без шансе да позитивно утиче на своје васпитанике и ученике.

Наравно, опет би требало нагласити да чак и најстабилнији педагошки радници имају тренутке када су недоследни јер су уморни или због нечег забринути. Као и код сваког човека, и код педагошког радника постоје тренуци и непредвидивости и недоследности. То је, једноставно, људски. Међутим, ако је непредвидивост и недоследност карактеристика личности педагошког радника која доминира његовим понашањем, мора се нагласити да је то веома непожељна особина.

Недостатак увида у себе и егоцентричност подразумева скоро искључиву оријентацију на себе и свој аспект ситуације, неспремност или неспособност да сагледа себе из позиције изван себе, да се децентрира и замисли да постоји и друга позиција осим његове. Такви педагошки радници не слушају децу, не занима их њихово мишљење, опседнути су искључиво собом и изразито су некритични према себи.

Нарцисоидност (нарцистична личност). Основне карактеристике оваквих личности су „надувана“ слика о себи, пренаглашено придавање значаја сопственој личности, положају и улози уз коју иде и пренаглашена осетљивост на критике, неслагања или отпоре. Вредност сопствене личности се прекомерно и нереално наглашава. Егоцентричност је изразита и упадљива. Нарцистичне личности непрестано траже пажњу, похвале и дивљење и из тих разлога су преокупиране утиском који остављају на околину. Оне такође могу бити веома агресивне ако то што траже не добију, чак и веома осветољубиве. Ове личности карактерише и неспособност за емпатију, неспособност да препознају туђа осећања и потребе других људи. Њихове социјалне односе карактерише или идеа-

лизација других или ниподаштавање. Педагошки рад је веома примамљив терен за наступ овог типа личности. Публика је загарантована, а зависан положај васпитаника-ученика потхрањује доживљај величине. Међутим, свака па и најмања непажња ученика, њихов жамор, смех, заборавност – бива доживљен као омаловажавање и непоштовање. Педагошки рад у коме је педагошки радник скоро искључиво оријентисан на себе, а васпитанике-ученике доживљава као сведоке своје величанствености или као публику – чини се да није баш тако редак у нашој пракси. Овакви педагошки радници доживљавају дечја такмичења или представе као сопствену промоцију не водећи при том много рачуна о жељама или дечјим осећањима („Знаш ли, бре, ти, ко сам ја?!“ „Шта ти мислиш, с ким имаш посла?!“). Код оваквих педагошких радника бивају одлични послушни ученици а хваљени они васпитаници који на њих гледају са обожавањем. Успех често нема много везе са способностима ученика, него са доживљајем таквог наставника да је поштован и уважаван од стране ученика.

Ниска толеранција на фрустрције и раздражљивост. За педагошке раднике са ниском толеранцијом на фрустрације многа дечја понашања могу бити потпуно неприхватљива. Они су ригидне личности, заповеднички настројене, строге и претерано критичне. Углавном имају лоше мишљене о деци и њиховим капацитетима и убеђени су да само строгост може бити ефикасна. Они неретко заступају и тезу „да је батина из раја изашла“ користећи сва средства присиле у интеракцији с децом. Строгост и крута правила имају за циљ да таквом педагошком раднику обезбеде мир без кога он не може да функционише. У ситуацији када било ко одступи од зацртаног, такав педагошки радник постаје нервозан и раздражљив, често потпуно ван контроле.

То ствара веома лошу атмосферу и негативно утиче на децу. Неко под утицајем таквог понашања постаје анксиозан и послушан, неко несигуран и уплашен, а неко ће дете и само реаговати губитком контроле и раздражљивошћу. Наравно, нужно је нагласити да и најбољи педагошки радник може понекад бити и нетолерантан и раздражљив. То значи да је он само обичан човек. Но, уколико има свест о свом могућем утицају на дете, увид у себе и то није његово уобичајено понашање, неће се догодити озбиљно ремећење педагошког рада.

Дистанцираност и хладноћа проистичу из склоности педагошког радника да одржава велико психолошко одстојање, удаљеност, размак у односу на децу. Дистанцираност од деце подразумева неукљученост, површност, недостатак емпатије, одсуство блискости и топлине, што у крајњој линији резултира површним и лошим односима и деструктивним интеракцијама. Такве педагошке раднике ученици доживљавају као нестварна бића, удаљена и од њих и од свега што чини људски живот или као хладне људе поред којих се осећају невредно, неукључено па чак и одбачено.

Субјективност представља склоност да се стварност (у овом контексту дете и његово понашање) опажају и процењују под јаким утицајем емоционалног стања у коме се педагошки радник налази или под утицајем његових предрасу-

да, ставова, вредности и других особина личности. На пример, ако је педагошки радник љут, он ће дечје понашање опазити под утицајем сопствене љутње као негативније него што то понашање стварно јесте; ако педагошки радник познаје дечје родитеље и о њима има негативно мишљење, он ће дете опазити под јаким утицајем сопственог мишљења о његовим родитељима („ знам ја њих, крушка испод крушке пада“); ако има предрасуде о ромској популацији и сматра да су ромска деца мање интелигентна и мање вредна, он ће свако ромско дете с којим ради посматрати и процењивати као мање вредно.

Важно је и нагласити да се од било ког човека (па и педагошког радника) не може очекивати потпуно одсуство субјективности или потпуна објективност. Неки људи су нам симпатичнији, неки мање симпатични, неко понашање нам је мање, а неко више прихватљиво, неке особине ценимо више, а неке мање. На пример, неки педагошки радник може преферирати тиху и мирну децу, а неки наметљиву и живахну. Чињеница је да се и деца, али и педагошки радници разликују по својим преференцијама.

Међутим, упадљива тенденција да се субјективност и пристрасност не контролишу негативно утиче на васпитанике-ученике: то збуњује, пасивизира и демотивише.

Пермисивност (лат. *permissio* – допуштење, дозвола, одобрење) подразумева склоност да се другима (у овом контексту, васпитаницима-ученицима) допушта одређено понашање упркос томе што се то понашање процењује као непожељно. Не значи да педагошки радник не примећује или да одобрава одређено понашање, него да је реч о склоности личности да не спречава друге да се понашају на одређен начин или да врше изборе који се не одобравају. То подсећа на попустљивост. Неки психолози, међутим, разликују пермисивност од попустљивости. Попустљивост, по њима, подразумева намеру да се неко понашање спречи, чак и покушај спречавања, али и спремност да се пред првим мало већим отпором одустане. Пермисивност је избегавање сваког покушаја да се спречи одређено непожељно понашање.

На пример, ако дете, док црта, разбацује фломастере, папире и жврља по столу, пермисиван васпитач неће ни покушати да то спречи што деца сасвим разумљиво доживљавају као дозволу и допуштење. Попустљив педагошки радник прави покушај да то спречи, међутим, ако наиђе на отпор, он попушта и повлачи се као да нема довољно снаге, енергије или воље да остане при свом захтеву.

Пермисивност утиче на децу углавном негативно јер их доводи у конфузију. Деца су дезоријентисана, не знају шта је добро а шта није јер нису добро вођена.

Ауторитарност подразумева склоност личности (у овом случају склоност педагошког радника) да искључиво сам дефинише циљеве и задатке, одлучује о свему, оцењује резултате итд. не реагујући на дечје потребе нити им допуштајући да на било који начин учествују у било ком сегменту педагошког процеса, уз захтевање беспоговорне послушности. Овакви педагошки радници припада-

ју оном типу људи који се залаже за принцип ауторитета у односима међу људима („мора да се зна ко коси, а ко воду носи“). За њих је ауторитет, а обично је то неко на друштвеном положају (учитељ, наставник, лекар, шеф, председник итд.), носилац и извор истине. Овакве личности често поступају према својим „подређеним“ као тирани, наредбодавно, деспотски, без поштовања, чак и окрутно, док су према „надређенима пуни снисходљивости и спремни на потчињавање.

Табела 4. Могући утицај појединих особина личности педагошког радника на дете

Компоненте зрелости →	**Понашање →**	**Утицај на дете**
Заинтересованост за свет	Оријентисано на дете	Дете се осећа вредним пажње
Самокритичност, реалност самопроцене	Може да призна да је погрешио	Дете је опуштено, зна да можеда погреши
Мотивисаност за рад	Улаже велики труд	Дете је и само подстакнуто
Контрола емоција	Одмереност, смиреност	Дете је такође смирено
Емоционална интелигенција	Разумевање детета и његових осећања	Дете има поверење
Комуникативност	Сарадња	Дете је подстакнуто на сарадњу
Хуманост	Пажња и брига за дете	Дете осећа сигурност и наклоност према педагошком раднику

Табела 5. Могући утицаја непожељних особина личности педагошког радника на децу

Особина личности	**Понашање**	**Могући утицај на дете**
Незаинтересованост	Безвољан, лош педагошки рад	Досада, неукљученост
Непредвидивост/ недоследност	Промена понашања без најаве	Напетост, стрепња
Егоцентричност	Бави се само собом, не види дете	Осећање ниже вредности
Нарцисоидност	Искључив, самохвалисав	Понижење,безвредност
Нетолерантност/ раздражљивост	Бурно реагује на безначајан повод	Страх, несигурност; деца постају анксиозна и покорна, несигурна, а нека отворено или прикривено бунтовна
Дистанцираност/хладноћа	Не прилази деци, строго послован	Дете се осећа отуђено, невредно, неукључено па чак и одбачено
Субјективност	Не контролише осећања, уноси их у оцене	Збуњује, пасивизира, демотивише, изазива огорчење, љутњу
Пермисивност	Све допушта	Конфузија, дезоријентација, дете не зна шта је добро, а шта није
Ауторитарност	Командује и кажњава	Инхибираност, страх, послушност, понизност или бунтовништво

Ауторитарност као црта личности у склопу с другим особинама као што су крутост, конвенционалност, цинизам, нетолеранција према различитости, одбацивање маргиналних група, презирање слабости сваке врсте, тежња ка апсолутној послушности и строго дефинисаним односима надређености и подређености, сервилност према надређенима и већ поменута склоност да се захтева беспоговорна послушност, чини део склопа црта личности које се називају ауторитарним карактером.

Уколико је педагошки радник овај тип личности, он ће настојати да у групи деце или свом одељењу развије ауторитарну атмосферу и култ сопствене личности као врхунског ауторитета коме се нико не сме супротставити. Ове особине и овај тип личности свакако су непожељни у васпитном и образовном раду јер је њихов утицај на децу изразито негативан (изазива страх, демотивише, искључује…). Под утицајем ауторитарних педагошких радника нека деца постају изразито послушна и чак понизна, док друга реагују бунтовништвом.

4.2. Личност детета као фактор у креирању педагошке интеракције

Какво дивно дете, с њим је милина радити! Сваки пут ме орасположи…
Излуђује ме… изводи ме из такта…

Кад ме онако бело гледају, изгубим вољу да било шта причам…

Они су мене уништили… потпуно сам остала без живаца…

То одељење ме понесе… тако су интересантни…

(аутентични коментари наставника – забележили студенти Педагошког факултета у Јагодини на обавезној пракси)

4.2.1. Утицај личности детета на педагошку интеракцију

Интеракција је двосмеран процес: педагошки радници утичу на децу *али и деца утичу на педагошке раднике.* Свесност о томе *како* деца утичу на нас, како их *доживљавамо*, како *реагујемо* на њихове особине и понашање, шта осећамо према њима и како се према њима *понашамо*, неопходан је услов развоја конструктивне интеракције с децом. **Права педагошка интеракција је само она интеракција која је усклађена с природом васпитаника, с његовим могућностима и особинама његове личности**.

Замислите дете које је несигурно и бојажљиво, стидљиво и затворено. А сада замислите ауторитарног васпитача. Замислите сада и овакву ситуацију: сва деца цртају, у групи је тишина, кад одједном наше дете, које је уз све друге поменуте особине још и неспретно, испусти бојице… „Шта то би, ко је то урадио?“, строгим гласом пита наш педагошки радник. Дете, за које је и сама помисао да се покаже пред свима као кривац ужасавајућа – ћути. Како ће то ћутање протумачити ауторитарни педагошки радник? Највероватније као непоштовање његове личности због чега ће, може се очекивати, појачати притисак да „кривца изведе на светлост дана“. А како појачан притисак делује на нашег плашљивка и стидљивка? Како се ова сцена све може завршити? И како би се завршила сцена ако би бојице пале детету које је отворено и довољно самоуверено да одмах устане и каже: „Мени су испале бојице“, и да на придику, претњу и сличну реакцију ауторитарног педагошког радника прокоментарише: „Па шта, то свакоме може да се деси“.

Или, какав би био сценарио да је на месту ауторитарног васпитача ауторитативни, пермисивни, раздражљив, нетолерантан или толерантан, емоцио-

нално стабилан педагошки радник? Могли бисте да замислите такве сценарије, зар не? Ево још једног примера.

Васпитач каже деци: „Отворите своју радну свеску. Добро, отворили сте. Видите ли на врху стране нацртане све геометријске фигуре? Видите. Добро, а сада погледајте испод њих редове у којима су неке фигуре изостављене. Ваш задатак је да нацртате геометријске фигуре које су изостављене.“ Деца почињу да цртају и једно дете каже: „Ја сам завршио.“ „Донеси да видим“, каже васпитачица. „Одлично, добро си то урадио, дај руку да ти напишем петицу. Ти си баш бистар дечак... А шта ви радите? Да ли је још неко завршио? Добро, ако нисте, довршите то код куће.“

Било како било, из ових примера се јасно може видети да је утицај који једно на друго врше дете и педагошки радник у великој мери одређен особинама њихових личности. Али се из ових примера види и одсуство намере васпитача да ради на успостављању складног односа, као и потпуна немотивисаност да подстиче активност деце како би деца решила задатак и нешто из њега научила.

Ако педагошки радник жели да ради *са децом*, да са њима развија складан однос како би се деца осећала слободно и опуштено и да их подстиче да буду активна у сваком смислу, он најпре мора добро да познаје и децу, и њихове индивидуалне особености. Такође, педагошки радник мора да зна да неће сва деца исто доживети његову педагошку интервенцију, а његова је дужност да прати и процењује начин на који га деца доживљавају и да томе примери своје понашање.

А деца се разликују по многим особеностима, она имају своје специфичне способности, карактерне особине, темперамент, мотиве, ставове, вредности... Различито реагују на фрустрације и имају различите прагове толеранције захтева, забрана, напора, бола. Од свега тога и од још много чега другог зависиће њихово понашање и њихов одговор у педагошкој интеракцији.

Свако одвајање од породице, познатог окружења и људи представља одлазак у непознато у коме су могуће и непријатне ситуације, несналажење, одбацивање, немоћ, изолација и усамљеност, неуспех. Страх од непознатог и пратећих консеквенци својствени су и одраслима, а код деце могу бити посебно изражени. Ретка су деца која се радују поласку у вртић или школу и којој није потребан бар неки период адаптације.

Одвајање од родитеља и породице значи губитак сигурног ослонца и подршке и потребу ослањања на сопствене снаге, а дете је у сопствене снаге још сасвим несигурно. Психичко стање детета у предшколској установи и школи, његов однос према захтевима и другим људима с којима се среће у великој мери зависи од особености његове личности, нарочито од његовог односа према себи самом и начина на који опажа себе, педагошког радника, групу деце и ситуацију у којој се налази.

У предшколској установи или школи дете има другачији положај и улогу него у својој породици. У улози само једног од мноштва деце у групи, у улози

васпитаника или ученика, однос детета према себи поприма другачије, нове квалитете. У тој улози настаје нов тип односа детета са собом и сопственим бићем. На пример, дете може бити центар света и имати статус „принца“ или „принцезе“ у својој породици, али у групи деце у вртићу или школском одељењу неминовно губи тај положај. Дете у тој ситуацији може бити изненађено, уплашено, увређено, љуто, постиђено. Упркос томе, оно је принуђено да се суочава са собом на један нов начин, да мења однос према себи и другим људима и да развија и многе друге односе.

4.2.2. Особине личности детета и њихов утицај на педагошку интеракцију

Нужно је свако дете посматрати као јединствено и непоновљиво биће чије особине представљају кључни фактор педагошке интеракције.

Следећи одељци имају за циљ да подстакну педагошке раднике на размишљање о томе како деца уопште а како појединo, конкретно дете, својим бићем и свим оним што оно јесте утиче на њега и како он, као педагошки радник, доживљава децу и то конкретно дете.

Било би корисно за професионални развој сваког педагошког радника да се сети које су њихове особине њихови васпитачи, учитељи и наставници ценили а због којих су се на њих љутили.

Пол

У педагошкој пракси педагошки радници углавном раде са мешовитим групама. Ретки су случајеви када се ради искључиво са девојчицама или искључиво са дечацима. Истраживања показују да педагошки радници у већини случајева преферирају један пол. И искуство говори да постоје разлике. Који је пол вама дражи? И, зашто је то важно?

Постоје разлике између дечака и девојчица у многим питањима (у вези са темпом и правцем њиховог развоја, у структури способности, у односу према раду и учењу, у њиховом односу према установи, педагошком раднику или другој деци, постоје разлике у интересовањима и склоностима, реакцијама на осујећења, спремности на сарадњу, склоности ка сукобима и начинима решавања сукоба итд.).

Примера ради, девојчице су осетљивије на грубости, чешће их региструју, чешће траже помоћ и чешће говоре о својим тешкоћама. Ово се тумачи постојањем двоструких социјалних норми које дозвољавају девојчицама да буду слабе, осетљиве и да траже помоћ, док је за дечаке такво понашање много непожељније. Од њих се очекује па чак и тражи да буду издржљиви и да не показују слабост („Не плачи, ти си мушко, не цмиздри ко нека стрина, не бежи, него се бори као мушкарац, поднеси то мушки... Ајде, бре, не кукај, ниси ти девојчица, сека-Персо, женски Петко...).

Ево још неких разлика. Девојчице су тактичније и пажљивије у контакту с људима, али су и осетљивије на начин опхођења према себи. Такође се сматра да су уздржаније и да више процењују особу с којом улазе у контакт, да су оп-

резније. Међутим, оне су често склоне да одлуке доносе под утицајем емоција, дакле, више емоционално, него рационално, понекад без прикупљања релевантних информација и само на основу онога „како осећају“. Девојчице су више заинтересоване за личност педагошког радника, за то како он (а нарочито, она, васпитачица, учитељица, наставница) изгледа, како се облачи, има ли деце, с ким се друже, где и како живи итд.). О свим овим питањима девојчице су много информисаније од дечака. Дечаке овакви аспекти личности педагошког радника углавном ретко занимају и многе ствари у вези с њима и не примећују. Али, зато ће већина девојчица својим родитељима причати читаве приче о томе какву је хаљину, сандале или наруквице имала учитељица и како изгледа учитељичина ћерка коју је довела у школу. Ако питате дечаке нешто о томе, најчешће ћете добити одговор „нисам приметио“. Они за то просто нису заинтересовани.

Девојчице више цене педагошке раднике који се труде око њих, као и љубазност и предусретљивост. Наравно, и дечацима је то важно, али углавном мање него девојчицама. Истовремено, дечаци и девојчице се разликују по врстама способности које поседују. Још у раном детињству може се уочити већа моторичка спретност дечака: они су јачи, бржи и покретљивији од девојчица. Код девојчица је развијенија мануелна спретност. У перцепцији су нађене разлике у опажању детаља у корист девојчица. Дечаци имају бољу оријентацију у простору. Девојчице су супериорније у вербалној флуентности, али не и у вербалном закључивању. Девојчице раније сазревају од дечака и раније постижу и телесну и психолошку зрелост, али није утврђена њихова предност у односу на дечаке кад је реч о интелектуалном сазревању.

Истраживања разлика у ставовима и интересовањима, показују постојање значајних разлика. У нашој култури дечаци се играју много агресивнијих игара, воле да гледају авантуристичке, док девојчице више воле романтичне филмове. Дечаци маштају о положајима који пружају могућност да се постигне моћ или авантура, девојчице маштају о породици, деци или каријери певачице, глумице, манекенке. Постоје чак разлике у темама разговора: дечаци највише говоре о аутомобилима, фудбалу или другим спортовима, док девојчице причају о играчкама, другим девојчицама или облачењу.

Чињеница да је неко дете дечак или девојчица може бити значајан чинилац у интеракцији с педагошким радником. Како то? Неки педагошки радници више цене дечаке, неки девојчице, неки имају предрасуде у односу на одређени пол („женско је то“, „девојчице су бољи ђаци“ или „мушкарци су паметнији“ итд.). Предубеђења утичу на понашање педагошког радника. С друге стране, једно исто понашање педагошког радника може извршити другачији утицај на дечака, а другачији на девојчицу.

Шта ви мислите о девојчицама и дечацима?

Било би добро за квалитет педагошких интеракција када би педагошки радник био свестан свог става према половима као и својих ставова, мисли и осећања у односу на сасвим конкретног дечака и конкретну девојчицу.

Узраст

Деца с којом ради педагошки радник могу бити различитог узраста, почев од беба па до младих у позној адолесценцији. Узраст је важан фактор у интеракцији и комуникацији и због тога педагошки радник треба да познаје основне психичке карактеристике појединих узраста, али и индивидуалне разлике између деце истог узраста.

Ако, на пример, ради са предшколском или децом раног школског узраста, педагошки радник мора настојати да правилно дешифрује поруке које деца упућују својим речима, понашањем, изгледом, положајем у простору. Уколико не разуме поруку детета на прави начин, педагошки радник ће реаговати неадекватно а то за последицу има деструктивну интеракцију. Да би педагошка интервенција доспела до детета, она мора да буде примерена његовим развојним капацитетима. Поред тога, потребе у комуникацији са одраслим особама су различите, зависно од узраста: што су деца мања, то им је потреба за пажњом, стрпљењем и топлином већа. Деца, поред тога, захтевају и поштовање, правичност, доследност; адолесценти су брзи, не воле формалан приступ, склони су да одлуке доносе на пречац, импулсивно и без довољно информација, остављају утисак као да им није важно мишљење њихових наставника, али су у суштини веома осетљиви, нарочито на опаске о сопственој личности и омаловажавање. Поруку „Душо моја, обуци јакну, хладно је“, предшколско дете најчешће схвата као бригу одраслог (понекад и као досаду и наметљивост), а адолесцент је може схватити, и најчешће је схвата као потцењивање.

Пример 22.

Колико си ти старија од твоја брата? (пита васпитачица четворогодишњу девојчицу)
Мени је пета година, а он има три.

Па, добро, али колико си ти старија? (наставља васпитачица)

Ја сам старија…(сад већ збуњено одговара девојчица)

Колико си старија?

Старија сам, имам пет година.

Добро, добро, не знаш, у реду… (васпитачица одлази остављајући девојчицу збуњену, са осећањем да то што не зна није баш добро, да би било боље да је то знала, иако не зна ни шта није знала јер дете не разуме појам *колико старији*)

Ако анализирамо ситуацију, доћи ћемо до закључка да је васпитачица употребила термин „колико старији“ у комуникацији са четворогодишњим дететом од кога се тешко може очекивати да зна да је оно, пошто има четири године, старије годину дана од свог брата који има три. Дете зна да је старије, али на овом узрасту не зна колико и нема сасвим јасан појам о томе шта значи бити толико старији. Наравно, не може се ни очекивати од педагошког радника да баш увек примери сваки термин који употреби, али је неопходно да прати дете док с њим комуницира и реагује кад види да дете не разуме питање.

У овом примеру васпитачица је пропустила да види како дете не разуме питање. Ево како би то могло да изгледа:

Колико си ти старија од свог брата?

Мени је пета година, а он има три.

А, значи ти имаш четири године, а он има три. (понавља васпитачица показујући прстима четири и три)

Четири и три, па то значи да ти имаш… (чека дете и показује један прст)

Више година од њега. (каже дете)

Да, тако је. А колико година ти имаш више од брата?

Једну годину! (узвикује девојчица)

Браво! Имаш једну годину више од брата! Ето колико си ти старија. Ти си једну годину старија од свог брата.

Овај дијалог може да се води на много других начина, а оно што је битно – то је посматрање детета и праћење сигнала које дете упућује, благовремено и адекватно реаговање на њих и, наравно, педагошки радник мора да, колико је то могуће, води рачуна о узрасту детета с којим је у интеракцији.

Са којим узрастом бисте ви волели да радите када би било могуће да то бирате?

Карактеристике личности

Деца су личности у настајању, у развоју, али и поред тога имају своје јединствене карактеристике: она могу бити изразитих телесних својстава (здрава, лепо развијена, јака или болесна, неразвијена, слаба, телесно инвалидна); могу бити колерици или меланхолици, вредна или лења, упорна или склона одустајању, одлучна или неодлучна, отворена или затворена, храбра или кукавице, интелигентна или ментално заостала, преосетљива или неосетљива, без различитих психичких тешкоћа или са њима (фобична, анксиозна, опсесивно-компулсивна).

Деца могу имати различите ставове према васпитној установи или школи, конкретном педагошком раднику или васпитачу и учењу уопште. Децу одликује читав низ особина. Неке од њих их чине „веома добрим васпитаницима“, васпитаницима који лако и добро комуницирају с педагошким радником, следе његова упутства без поговора и без сувишних питања, држе своја осећања под контролом, имају високу толеранцију на напор и фрустрације, поштују установу и педагошког радника. Међутим, постоје и деца са таквим особинама које нису нарочито повољне за комуникацију, које отежавају рад и „загорчавају живот“ педагошком раднику.

Дете може бити интелектуално тупо, може бити веома анксиозно, преосетљиво, зависно, „лепљиво“; може се догодити да не контролише своја осећања – да плаче, вришти, врпољи се, баца ствари; може бити непристојно и неваспитано, може се догодити да не поштује педагошког радника.

Дете може, на пример, бити самостално и предузимљиво. Такво дете брзо и самостално доноси одлуке и тражи врло мало помоћи и ангажовања педагошког радника. Супротно томе, нека деца су веома несамостална, непрестано траже помоћ, запиткују, не знају шта хоће.

Нека деца су разметљива па су таква и као васпитаници или ученици. Разметљиво дете жели да остави утисак на околину. Таква деца могу држати предавања педагошком раднику о томе шта и како треба да раде, она се понекад размећу својим играчкама, школским прибором, својим умећима, родитељима, новцем. Све оно што је њихово, посебно је и невиђено („види како ја шутирам лопту, ти тако не умеш; види какву лутку ја имам, моја је лепша…“).

Све те особине које обликују понашање одређеног детета могу бити педагошком раднику прихватљиве или неприхватљиве, симпатичне или одбојне, потпуно неприхватљиве и чак могу покренути одбацивање. То је могуће јер је педагошки радник неоспорно човек са сопственим системом вредности и својим преференцијама.

Оно што се не сме заборавити јесте чињеница да је дете биће у развоју на које се може позитивно утицати и у оним случајевима кад има несимпатичне и неприхватљиве особине и облике понашања. У контакту са дететом које изазива непријатна осећања, педагошки радник мора да настоји да буде свестан својих осећања, да задржи контролу над њима и изабере адекватан начин понашања у односу на дете.

Неке од особина детета које могу бити од великог значаја за интеракцију и комуникацију јесу:

Соматске (телесне) особине личности имају у својој основи телесну конституцију детета. Деле се на морфолошке и физиолошке.

1. *Морфолошке* особине се односе на грађу тела, на анатомске особине, на изглед тела, на оне особине које се обично подразумевају под нашим физичким изгледом: висина, тежина, пропорције, облик појединих делова тела, облик лица, боја коже, косе, очију итд.

Примери ових особина су: висок, низак, средњег раста, носат, малог носа, косоок, окат, тамнопут, бледолик, мршав, витак, ситан, крупан, дебео, косат, прсат, ћосав, дугоног, кратконог итд.

2. *Физиолошке особине* односе се на функције организма. Физиолошке особине се, пре свега, тичу питања здравља и болести. У оквиру здравог функционисања организма постоје физиолошке специфичности као што су карактеристике рада нервног система (брзина провођења нервних импулса), карактеристике рада ендокриног система (нпр. количина хормона), функционисање рецептора, особености имунитета, крвног притиска итд.

Примери наведених особина јесу: здрав, болестан, болешљив, отпоран на болести, снажан, слабуњав, кратковид, далековид, далтониста, наглув, леворук, ниског крвног притиска…

Телесне особине су у овом контексту значајне на два начина:

1. *директно*: дечје тело, телесна грађа детета, грађа и функција његовог нервног система, ендокриног система и рецептора, представљају директну органску основу његовог психичког живота и понашања. Грађа и функција дететовог нервног система, примера, ради, чини основу читавог његовог психичког развоја и од ње директно зависе све његове способности. Од функција нервног

система и ендокриног система зависе особине дечјег темперамента. Од здравља или болести, физичке снаге, отпорности на штетне утицаје итд. директно зависи однос детета са спољашњом средином. Ако је дете, примера ради, срчани болесник, има шећерну болест или је плућни болесник, то ће директно утицати на његово понашање, реакције и активности, снагу и брзину замарања и многе друге аспекте његовог живота;

2. *индиректно*: телесне особине детета утичу на друге људе; други људи реагују на изглед, снагу или здравље детета; те реакције дете опажа и доживљава на одређен начин. Начин на који дете доживљава реакције других на свој изглед или здравље утичу чак и на формирање неких других особина личности детета (утиче на формирање слике о себи).

Пример: Снажно и физички здраво дете, које други доживљавају као лепо, и у својој породици има сасвим посебну психичку атмосферу у којој живи. Она се сигурно разликује од атмосфере у којој живи његов брат који је физички слаб, болестан и којег други доживљавају као неугледног, чак и ружног. Болесно дете имаће ограничен репертоар могућности: неће моћи да трчи, да игра фудбал, да се потуче, да скаче као његов брат и сигурно ће имати прилику да се суочи са сажаљивим погледима одраслих, али и подругљивим опаскама друге деце или да чује коментаре као што су: „Види како је јадан и слабашан, јадно дете, смотанко...“ и слично. То сигурно неће бити без утицаја, као што није без утицаја ни кад чујемо о себи: „Види како је леп, ружан, бубуљичав, дебео, мршав, црн...“ итд. Имена која деци дају друга деца, а потичу од њихових телесних особина (ћора, штркља, ћопа, суви, дебели, тона итд.), могу обележити читав развој личности одређеног детета.

Пример 23. Самопроцена (самоопис) соматског аспекта личности студенткиње П. М. са смера Васпитач у предшколским установама

Ја сам висока 174 цм и тешка 58 кг. Имам дугу, природно кестењасту и коврџаву косу. Лице ми је овално, имам омањи раван нос, високе јагодице, неупадљива уста и тамне крупне очи. Одувек сам била веома здрава и отпорна. Чак никада нисам боловала од било какве инфекције или прехладе. Једини проблем који имам је низак крвни притисак.

Каква је ваша реакција на овај опис? Покушајте да опишете себе.

Какав изглед имају деца која вам се допадају? Какво дете бисте желели да имате или, ако га већ имате, има ли нечега у његовој телесној конституцији што бисте радо променили?

Способности

Деца се, баш као и одрасли људи, разликују по својим способностима. Нека деца су изразито моторно спретна, док су друга неспретна чак и „трапава“. То да ли дете најбрже трчи у разреду или увек стигне последње, да ли дете увек може прво и најбоље да уради сваку „вратоломију“ или не може да изведе ни најједноставнију радњу, да ли свира клавир и лепо пева или не уме да пева, то да ли је високо и лепо грађено или мршаво, равних табана и криве кичме, да ли одлично види и чује или је кратковидо и наглуво, то да ли је увек здраво или

непрестано болешљиво, да ли му „добро иду“ сви предмети или му „ништа не иде“ – све то није безначајно и све то може имати различит значај у зависности од педагошког радника и друге деце и њиховог понашања у односу на конкретно дете.

Никада не треба сметнути с ума да све педагошке интервенције у васпитању и образовању, као и сва стања у којима се дете може наћи имају, поред осталог, увек и веома јаку емоционалну компоненту. Кад дете учи песмицу теже од друге деце па је увек научи последње, за њега то није само оптерећење у учењу јер то није исто као кад у кругу своје породице увек последње, на пример, покупи играчке. Тешкоћа у учењу, које је и само по себи проблем, доноси и додатне компликације. Учити лако и брзо и бити спретан и сналажљив, основ је положаја у групи и онога што друга деца и учитељ мисле, популарности или непопуларности и шанси да се буде прихваћен.

Бити увек последњи и тешко учити повезано је и са могућношћу детета да задовољи многе друге своје потребе. То је повезано и са поносом, сликом коју дете формира о себи, шансама да га друга деца прихвате, шансама да осети успех, да обрадује родитеље, да доживи похвалу и дивљење и са шансама да буде вољено.

Да појаснимо.

Дете, баш као и одрасла особа улази у однос са спољашњим светом и другим људима настојећи да његово понашање буде адаптивно. Оно прима информације из спољашње средине, обрађује их, памти, процењује њихову важност, учи како да реагује на њих, реагује на њих итд. (то су све посебне врсте способности). Организам детета је способан у оној мери у којој је успешан у својој **интеракцији** са спољашњом средином, дакле, у оној мери у којој је његово понашање адаптивно.

Осим тога, дечје способности, као и његове физичке особине утичу и индиректно на формирање неких особина личности. На пример, ако је дете веома интелигентно, оно ће лакше савладати школско градиво. То повлачи са собом позитиван доживљај школе, благонаклон однос учитеља према њему, одушевљење родитеља, дивљење другова и самим тим доприноси развоју самопоштовања и других особина личности. С друге стране, мања интелигенција повлачи доживљај неуспеха и непријатности, казне и укоре, незадовољство и притисак родитеља, непопуларност у групи деце, што такође утиче на развој неких особина личности детета.

Веома развијене моторне вештине, спретност у играма и спортовима може допринети да дете постане омиљено и популарно у друштву вршњака и у школи. Ако дете има било коју специфичну способност (таленат), то ће утицати на развој неких особина личности које се не би развиле да тог талента није било. На пример, ако дете испољава таленат за сликарство и рецитовање, глуму или математику, то ће условити његово ангажовање у извесним секцијама, учешће на такмичењима, победе или фрустрације, а то све утиче на развој личности.

Интелигенција и посебне способности одређују квалитет интеракција педагошки радник – дете. Шта то значи? Узмимо за пример педагошку ситуацију у којој учитељ објашњава деци неки математички појам. Какав утицај на децу врши педагошки радник у тој ситуацији? Утицај, сетимо се, не зависи само од квалитета објашњења, стручности, мотивисаности и других педагошких квалитета учитеља, већ и од тога какав то доживљај производи код деце. А какав ће доживљај тог математичког појма имати свако дете понаособ у великој мери зависи од интелигенције и других способности одређеног детета. Деца која су талентована за математику биће пажљива и веома заинтересована, испољаваће интересовање, што углавном импонује сваком педагошком раднику. Он ће под утицајем дечјег интересовања и разумевања дете доживети на позитиван начин и вероватно осетити према њему симпатију и наклоност, посветиће му већу пажњу. То, опет, код детета изазива одређени доживљај наставника као доброг, вредног, паметног итд. На тај начин интелигенција детета и његов таленат за математику постају кључни фактор у креирању конструктивних интеракција на релацији педагошки радник – дете и у крајњем исходу обликују складан однос између њих.

Супротно томе, ако је дете мање интелигентно, оно неће моћи да разуме и прати излагање учитеља, постаће му досадно, искључиће се и почети да се врпољи. То понашање утиче на учитеља тако што га омета и чини нервозним и љутим. Он опомиње дете, дете постаје још узнемиреније, учитељ још нервознији и то најчешће резултира деструктивном интеракцијом и лошим квалитетом односа на релацији педагошки радник – дете. Дете обично мисли: „Учитељ ме не воли, не свиђам му се“, а учитељ доживљава дете као ометајући фактор у свом раду.

Пример 24. Самоопис студента Ј. К.

Имам изузетно запажање; након завршеног разговора који може да траје и само један минут, ја вам могу испричати и најситније детаље о мом саговорнику. Веома добро видим, имам прави орловски вид и веома оштар слух, али ми је чуло мириса мање осетљиво. Никада не осећам мирисе о којима други причају. Моја концентрација је изузетна и то ми помаже да брзо и лако учим. Захваљујући концентрацији, скоро све запамтим на часу. Много боље памтим лица од бројева и имена. Мислим да сам натпросечно интелигентна и мој успех у школи то и потврђује. Нисам баш нарочито сналажљива у односима с људима. Мислим да ми социјална интелигенција није јача страна. Веома сам вешта у много чему. Добро певам, добро сликам портрете, добро глумим и имам дар за писање. Умем да возим све осим авиона, добро пливам, роним и скијам. Умем да шишам и правим фризуре, да кувам и правим специјалитете, сама себи шијем гардеробу.

Каква је ваша реакција на овај опис? Опишите и ви своје способности.

Темперамент

Разлике у темпераменту могу се уочити још на раном дечјем узрасту, по неким развојним психолозима – већ на рођењу. Те разлике су уочљиве на сваком узрасту.

Да би се одредио дечији темперамент требало би да се посматра:

1. *моторна активност детета*: нека деца су веома активна, немирна су чак и кад спавају, док су друга опуштена и веома мирна. Често се каже да „ неку децу не држи место“ док друга деца „ чврсто држе своје местом. Моторно активна, немирна деца, непрестано се крећу, устају из клупе и желе да се крећу по учионици, ако им то није допуштено они се врпоље, склони су да се пентрају, скачу, трче. Ова деца уживају у моторним активностима док моторно неактивна деца избегавају кретање и све врсте моторних активности, мирна су и пасивна;

2. *раздражљивост* (*иритабилност*): иритабилност је спремност да се реагује на надражаје. Раздражљивост подразумева високу иритабилност тако да су раздражљива деца веома осетљива и реагују и на најмање подражаје, и на оно што друга деца не примећују. Познато је да нека деца веома лако заплачу и врло се тешко смирују и да постоје деца веома отпорна на лишавања и која ретко плачу, док друга реагују импулсивно и агресивно;

3. *социјална активност*: нека деца веома лако успостављају контакт с другом децом и одраслима, траже и воле друштво, док су друга склона повлачењу и реагују стидљивошћу и страхом пред непознатим људима и ситуацијама;

4. *уредност у спавању, јелу и контроли бешике и црева*: нека деца веома лепо спавају, добро једу и лако успостављају контролу мокрења и столице, док је код друге деце веома тешко успоставити добар ритам у формирању навика;

5. *осетљивост на спољашње дражи*: нека деца су осетљива и реагују на све и свашта, док су друга мање осетљива и чак и не запажају промене у средини;

6. *трајност пажње и истрајност у започетим активностима*: нека деца су упорна и истрајна, не одустају лако, док друга брзо губе интересовања и одустају код најмање препреке.

Многи истраживачи који су се бавили дечјим узрастом сматрају да постоји снажна веза између дечјег темперамента и васпитљивости детета. Деца са одређеним карактеристикама темперамента су „лако васпитљива“. Ту децу карактерише добро расположење, заинтересованост за околину, одсуство стидљивости и страха, лако успостављање навика, истрајност и упорност. Тешко васпитљива деца су раздражљива, плашљива, стидљива, импулсивна и агресивна, тешко успостављају навике, повлаче се у непознатим ситуацијама.

Као начин емоционалног реаговања, темперамент одређује учесталост, трајање, јачину и врсту емоционалних реакција. Другим речима, од темперамента зависи колико ће често неко реаговати емоцијама, колико ће емоција трајати, колико ће бити јака, као и која ће то емоција бити. У том смислу, темперамент је изузетно значајан фактор у креирању квалитета педагошких интеракција. Примера ради, темперамент одређује да ли ће неко дете емоционално реаговати на све што му се упућује или ће остати емоционално неангажовано, да ли ће на прекор или критику педагошког радника реаговати стидом, љутњом или тугом. Дете меланхоличног темперамента реаговаће тугом и повлачењем и на најмање неодобравање или неприхватање. Њему је потребно много подршке и разумевања. На исту педагошку интервенцију на коју меланхолично

дете реагује тугом, дете колеричног темперамента може реаговати љутњом, сангвинично осмехом, док ће флегматично остати равнодушно.

Табела 6. Пример могућих реакција деце различитог темперамента на исту *педагошку интервенцију*

Темперамент	Педагошка интервенција	Могућа реакција
колеричан	слаба оцена и грдња	срџба, бес, агресија
сангвиничан	слаба оцена и грдња	оптимизам
флегматичан	слаба оцена и грдња	равнодушност
меланхоличан	слаба оцена и грдња	туга, стид, очајање

Квалитет педагошких интеракција често зависи од темперамента оба учесника. Педагошки радник који је колеричног темперамента биће склон честим љутњама, што неће остати без ефекта, као што неће остати без ефекта ни понашање сангвиничног педагошког радника који је углавном лепо расположен, оптимистичан и склон шалама.

Здравствени статус детета је веома битна компонента његовог положаја у педагошкој установи и његовог учешћа у педагошком процесу.

Деца могу бити потпуно здрава и веома витална, пуна снаге и елана, као што је то најчешће случај. Али, нажалост, деца могу имати и лош здравствени статус. Под тим се подразумевају, пре свега, многе хроничне болести, као што су срчане болести, астма, шећерна болест, честе инфекције дисајних путева, анемије, гастроинтестинална обољења и друго.

Постоје деца која немају озбиљну дијагнозу, али су слабог имунитета, болешљива и нежна. Посебну категорију чине деца која су слабовида или наглува и деца која имају и одређене психичке тешкоће, као што су поремећаји моторике (тикови, дисграфије, диспраксије), поремећаји говора (муцање, дислалије, дисфазије, алалије), поремећаје навика (енуреза, енкомпреза), поремећаје исхране, емоционални поремећаји итд. У последње време коначно се дужна пажња посвећује **деци са посебним потребама**. Сам назив „деца са посебним потребама“ наглашава да та деца имају другачије, посебне потребе и да захтевају посебан однос, обзир и вештине у комуникацији.

Квалитет педагошке интеракције у овим случајевима је одређен дететовим здравственим статусом или његовом посебном потребом. То значи да педагошки радник мора узимати у обзир дететове здравствене карактеристике, као што мора да узима у обзир и све друге карактеристике. Неки педагошки радници на дететове здравствене тегобе или посебне потребе могу реаговати сажаљењем, смањеним захтевима, нервозом и одбацивањем. У сваком случају је важно да педагошки радник изграђује свесност о својим реакцијама на посебне потребе одређеног детета и да се едукује за рад са овом категоријом деце.

Перцепција себе и свест о себи. Дете, дакле, као и свако друго људско биће има тело, способности, темперамент, карактер, оно нешто ради и учи, има одређени положај у групи, више је или мање прихваћено од друге деце и педаго-

шког радника. То је реалност. Међутим, дете може знати доста добро или прилично реално какво му је тело, здравље, колико је и за шта способно, да ли је вредно или лењо, какав му је углед у групи, да ли га педагошки радник цени и прихвата итд.

Али, дете може имати и потпуно погрешну перцепцију (опажање) себе, може себе у већој или мањој мери да потцењује или прецењује. То, наравно, зависи и од узраста детета којим је одређен ниво когнитивних и других функција које омогућавају перцепцију самог себе и развој свести о себи.

Слика коју дете има о себи може бити реална и идеализована (са међупрелазима – више или мање реална, донекле идеализована или потпуно идеализована). Уколико је слика коју дете има о себи близу његовим стварним карактеристикама, кажемо да то дете (или одрасла особа) имају реалну слику о себи.

Идеализована слика о себи је слика о себи „какав би требало да будем". Деца расту с тим „требало би" и „треба да": да треба да ћуте и кад им се говори, да не плачу и кад им се плаче, да воле овога или онога, да треба добро да уче, слушају учитељицу итд. Понекад деца успевају у свему томе што „треба да" ураде или да буду, али понекад и не успевају па су принуђена да измисле сама себе, да то „треба да" иако није, опажају као да јесте, као да јесу каква „треба да су" да би прихватила сама себе (или супротно, пошто већ нису каква „треба да су" одбаце себе и постану аутодеструктивна).

Понекад упоређивање реалне и идеалне слике о себи и увиђање постојања раскорака представља значајну мотивацију за напредовање и лични развој. На пример, ако је дететова идеална слика о себи слика о добром ученику и образованој особи, а оно има реалну слику да се недовољно ангажује и учи, дете може бити мотивисано да се потруди.

Међутим, дете може себи да поставља сувише високе захтеве у оним случајевима кад нема реалну слику о својим могућностима. Ако ученик који има просечне способности и уз то је и лењ има слику о себи као особи која је најбољи ученик, биће веома несрећан или ће прибегавати другим психолошким средствима да се одбрани од осећања промашености. Такав ученик би био веома задовољан кад би себи поставио мањи циљ који би могао да оствари.

Слика о себи углавном потиче од начина на који најпре мајка, а затим и отац и остали чланови породице, а напокон и сви други људи (и педагошки радници) опажају и доживљавају дете, као и из опажања сопственог успеха или неуспеха које дете има а резултат су његових личних способности и активности. Постоје родитељи који потцењују сопствено дете и обраћају му се с ниподаштавањем („глупердо, магарче, коњу, ништаријо, животињо…"). Ако дете расте с тим, неизбежно је да себе доживљава ниже вредним. Постоје, насупрот томе, родитељи који не виде ограничења своје деце па од њих захтевају оно што деца не могу да остваре. Таква деца су стално суочена са неуспесима, из чега проистиче њихов доживљај себе и процена себе као безвредних бића. Неки родитељи опажају своју децу као супериорну и упркос чињеницама третирају их као принчеве и принцезе. Таква деца су често склона да себе доживља-

вају као да су изнад друге деце, уображена су и надмена. Нека деца развијају нарцистичку слику о себи. Све то утиче на начин понашања детета, на његов однос према другој деци и педагошком раднику.

Такође је важно узети у обзир потребу детета да има позитивну слику о себи и то да је педагошки радник дужан да доприноси процесу изградње што реалније слике детета о себи самом.

Реакције на стимулацију и педагошке интервенције. Постоје деца веома осетљива на сваку поруку која им се упућује, као и деца која реагују тек на стимулацију великог интензитета (види темперамент). Има деце која лакше прихватају упутства, поуке, придике, захтеве, док се друга деца понашају као да све то и не постоји („мораш сто пута да му кажеш да би те послушало“).

Тражење помоћи. Нека деца се јављају педагошком раднику за помоћ одмах пошто добију одређени задатак, као што постоје и деца која се јављају тек много касније, пошто све покушају како би задатак урадила сама. Нека деца не траже помоћ ни онда када не умеју да реше задатак, никада ништа не питају, чак ни кад нису разумела упутство. За то време она очекују да педагошки радник сам примети да им је помоћ потребна, покушавају на различите начине да самостално реше задатак или одустају.

Разлози за нетражење помоћи могу бити и незнање детета о томе како да затражи помоћ, неповерење у педагошког радника, неповерење у себе, страх од оцене и закључка да су неспособни, глупи, незналице или неспремни, одсуство мотивације да се задатак изврши. Разлог може бити и веровање у сопствене способности, самопоуздање, као и научено понашање да се ослања само на сопствене снаге и не тражи помоћ. Стално „зивкање“ педагошког радника у помоћ може бити изазвано несамосталношћу детета, његовом „лепљивошћу“ или пак наученим понашањем да се никада ништа не ради самостално. У сваком случају, задатак педагошког радника је да процени дете и помогне му да развија самосталност, али и способност да тражи помоћ од других и понуди помоћ другима.

Волите ли децу која траже помоћ или, можда, више волите ону која помоћ никада не траже?

Активност у односу на педагошке задатке (*мотивација*). Постоје деца која имају веома активан став према свему што се догађа у установи и у школском раду. Обраћају пажњу и прате све што се дешава, пажљиво слушају педагошког радника, желе да о свему буду информисана, питају, дају своје сугестије и учествују у свим активностима. Таква деца су обично укључена у сва дешавања и често су и сама креатори и иницијатори многих активности. Она су веома мотивисана и за учење, обично све стигну да ураде, а често су поред учења ангажовани и у спорту, секцијама, школским приредбама, такмичењима. Друга деца су, пак, пасивна, неукључена или послушно, без питања и поговора следе упутства. Постоје и она која постављају питања, али препуштају педагошком раднику одлуку без сопствене иницијативе. Нека деца на изглед без поговора слушају, али иза леђа педагошком раднику раде по свом. На пример, дете се

послушно сложи да ће почети редовно да пише домаће задатке, а онда одмах заборави обећање. Нека деца су, како то често оцењују педагошки радници, незаинтересована, неангажована и немотивисана за учење и школске активности уопште. Разлози могу бити најразличитији а задатак је педагошког радника да ради на подизању мотивације и укључивању пасивних ученика у активности што је више могуће уз поштовање чињенице о индивидуалним разликама по питању мотивације и активности у раду.

Свакако, квалитет педагошких интеракција у великој мери зависи од спремности ученика да се ангажује и од њихове мотивисаности за рад. Педагошким радницима импонују деца која лако и брзо реагују на њихове подстицаје, која прихватају и извршавају задатке. Они углавном хвале такву децу, а похвале још више подстичу децу чинећи њихове интеракције конструктивним а њихов однос складним. Немотивисаност и неактивност ученика су, према искуству педагошких радника, најчешћи узроци деструктивних интеракција и лошег односа на релацији педагошки радник – деца.

Социјални и економски статус детета. Деца могу бити из потпуне породице, из непотпуне породице, из хранитељске породице, могу бити усвојена или бити без породице, могу живети с родитељима који су у срећном и хармоничном браку, али и с родитељима који имају компликован однос пун међусобних сукоба па чак и физичких обрачуна, с родитељима који су запослени и са добрим примањима, али и са незапосленим родитељима који су и сами још увек економски зависни. Дете може живети само с једним родитељем, с мајком која је неудата и напуштена од оца детета или с мајком која не зна ко је отац детета итд.

Деца могу бити албанске, хрватске, бошњачке, српске, ромске, кинеске, мађарске, али и било које друге мањинске националности и похађати предшколску установу или школу с децом већинске националности.

Осим тога, деца могу имати високообразоване родитеље, али могу бити и из просечно образованих или потпуно необразованих породица. Њихови родитељи могу бити познати стручњаци из разних области или чак јавне личности. Све то одређује положај детета у групи, његов однос према себи и према другој деци и педагошком раднику, али и обрнуто, може имати утицај на однос друге деце и педагошког радника према детету.

Нека деца живе у породицама које су економски добростојеће, чак и екстремно богате, а друга у породицама које су скромног материјалног стања, чак сиромашне. У данашњем друштву су све веће разлике у економском и социјалном статусу па су самим тим и разлике између деце у том смислу веће. Може се догодити да у истом одељењу или предшколској групи буду два детета која потичу из драстично различитих социоекономских друштвених групација.

Такође, с обзиром да се данас и у нашој земљи отварају приватне школе и предшколске установе за богате и екстремно богате друштвене слојеве, може се догодити да педагошки радник ради у једној таквој установи. Битно је, из позиције педагошке интеракције, да педагошки радник узме у обзир навике и

карактеристике деце, да буде свестан свог односа према њима и да с њима изграђује однос који је у складу с моралом и професионалним стандардима педагошке струке.

Неки педагошки радници могу имати, на пример, страхопоштовање према богатим родитељима, и чак могу бити фасцинирани њиховим луксузом, а осећати презир и сажаљење према сиромаштву или чак одбојност према деци из сиромашних породица. Супротно томе, неки педагошки радници могу осећати завист, бес и отпор према деци богатих родитеља, а наклоност према сиромашним. Све то је могуће будући да су педагошки радници различите личности, са различитим особинама, различитом животном историјом, пореклом и економским статусом. Да би педагошки радник био покретач конструктивних интеракција, он је најпре дужан да буде свестан својих осећања, ставова и предрасуда у односу на децу различите националности, социјалног и економског статуса како би могао да контролише своје понашање и не дозволи да његове предрасуде утичу на интеракције са децом.

Посебно питање у овом контексту јесте питање деце која потичу из маргинализованих друштвених група, нарочито питање ромске деце. Познато је да постоје многе предрасуде о ромској деци против којих се савремено друштво бори свом снагом. Значајан допринос у тој борби против предрасуда и у борби за побољшање положаја ромске деце могу дати педагошки радници.

На крају, да сумирамо. Дете са којим педагошки радник улази у интеракцију може бити, на пример, снажан и здрав дечак, највиши у својој генерацији, натпросечно интелигентан и добро васпитан, активан и укључен, пун поштовања према педагошком раднику, комуникативан и елоквентан, продоран и одлучан, из богате породице, обучен по најновијој моди итд. Али, педагошки радник може имати пред собом дечака који је најситнији у одељењу, просечно интелигентан, анксиозан и стидљив, са говорном маном и јасним обележјима сиромаштва своје породице, повучен и затворен, неактиван и незаинтересован. Педагошки радник може имати у својој групи девојчицу која је изразито лепа и здрава и исто толико способна, напредна, интелигентна и марљива, из сиромашне породице и мањинске националности, као и девојчицу са срчаном маном, исподпросечних интелектуалних способности, из богате породице, чији су родитељи познати стручњаци. Сва ова деца са својим особеностима и у развоју захтевају сасвим посебан приступ. Свака педагошка интервенција мора бити примерена специфичностима сваког посебног детета с обзиром на чињеницу да ће свако дете једну исту педагошку интервенцију доживети у складу са сопственим особинама и реаговати на њу на сасвим особен начин.

4.3. Положаји и улоге као фактори у креирању педагошке интеракције

4.3.1. Појам и значај положаја и улога

У једном одељењу првог разреда које броји двадесет петоро деце, једно дете потиче из веома богате и образоване породице, добро је грађено, здраво и лепо, натпросечно је интелигентно, веома је активно и укључено, добро је и учтиво, спремно на сарадњу и дружељубиво, све у свему – једно сасвим дивно дете. Очекивало би се да је његов положај у одељењу добар, да је оно чак „звезда“ одељења, да је омиљено и прихваћено и од учитеља и од друге деце. Али – може се десити да не буде тако. Може се догодити да га група истискује као страно тело, да га деца одбацују а учитељ од њега зазире и има став да би га можда требало мало „спустити на земљу“. То је таква група и такав учитељ. У некој другој групи ово дете би могло бити у сасвим другом положају.

Осим положаја у групи деце, ово дете у школском одељењу има и положај ученика. Дакле, подсетимо се, ова група није само скуп деце, она представља „живи организам“ у коме положај овог конкретног детета не зависи само од њега и особина његове личности, већ и од друге деце и њиховог односа према њему.

Било која група не представља, дакле, само обичан скуп појединаца – она је динамичка целина у којој положај и улога сваког члана не зависи само од њега већ и од читаве констелације односа у групи и структуре групе у којој он заузима одређено место. У свакој групи појединац заузима тачно одређен положај и има сасвим одређену улогу.

Положај је појам који се употребљава и у свакодневном говору и односи се на *место* које неко заузима у некој групи, али се односи и на ниво угледа и поштовања који се придаје особи којој је група доделила одређено место.

Улога је начин понашања које се очекује од неког члана групе (то је у литератури најчешћа дефиниција). Група одређује улоге на основу различитих личних карактеристика својих чланова, њихових активности и функција, а улога одређује удео који ће особа имати у активностима своје групе. Појам улоге бива јаснији ако се одговори на питање **шта неко треба да ради**, **шта се од њега очекује**, **које су његове дужности и задаци**, **обавезе и одговорности**.

У овом контексту, положај је место које заузимају педагошки радник и васпитаник-ученик у предшколској групи или школском одељењу укључујући и ниво угледа и поштовања који имају, а улога је начин понашања који се очекује од педагошког радника и васпитаника-ученика као чланова групе.

Постоје групе са хијерархијом положаја и улога. То значи да у оквиру групе појединци немају једнак положај, већ се њихов положај заснива на надређености и подређености, односно субординацији. У том случају се у литератури говори о *вертикалној структури* групе. Такву структуру, може се рећи, имају предшколске групе и школска одељења у оквиру традиционалне наставе.

Истовремено, у групи може да постоји и *хоризонтална структура* која подразумева појединце са истим улогама који имају исти положај (деца у одељењу или предшколској групи без педагошког радника).

Предшколска група и школско одељење представљају групу са вертикалном и хоризонталном структуром. Деца имају углавном исте улоге, али зато педагошки радник има потпуно другачију улогу. Уколико се у групи деце створе разлике у положају, надређености и подређености, прерасподели моћи и слично, то може бити извор напетости и конфликата међу њима, извор прикривене или отворене борбе најчешће између оних који су на врху хијерархије и чувају свој положај и оних испод, који би желели да дођу на врх или бар смање разлику.

Покушај да се у педагошком раду поштују принципи интерактивности тј. настојање да се педагошки рад одвија као педагошка интеракција подразумева *промену улоге васпитача-учитеља*, *наставника и промену улоге васпитаника-ученика.*

Па ипак, било да је организовано као традиционална настава или по свим принципима интрактивности, остаје чињеница да је суштинска карактеристика и предшколског и школског васпитања и образовања *одвојеност основне улоге:*

педагошки радник ***подучава*** – ученик ***учи***.

4.3.2. Положај и улога васпитаника-ученика

У оном тренутку када родитељи донесу одлуку да дете упишу у одређену предшколску установу или одређену школу, дете, поред тога што остаје дете, бива принуђено и да прихвати положај и улогу васпитаника и ученика. Та улога подразумева да оно прихвата положај некога коме је потребно вођење и помоћ стручног одраслог лица. Родитељи имају сасвим специфична очекивања у односу на установу и конкретног педагошког радника. Како је васпитање и образовање деце за највећи број људи један од најважнијих циљева у животу, и родитељи постају веома осетљиви поводом питања могућег положаја и улоге њиховог детета у групи или одељењу.

Уз то, за децу полазак у предшколску установу или школу значи и губитак дотадашњег начина живота, неизвесност и непознаницу, а за родитеље, поред осталог, и губитак личне и непосредне контроле над животом сопственог детета. За децу која су пре укључивања у педагошку установу била психички лабилна и имала неке психичке тешкоће, положај васпитаника или ученика може створити још веће проблеме. Наравно да постоје индивидуалне разлике у начинима на које различита деца прихватају улогу васпитаника или ученика.

Шта, у ствари, значи бити у положају васпитаника-ученика? Већина људи има то искуство. Свакако и сви педагошки радници.

То најпре значи да си дете, да си млад и незрео, да си слабији и зависиш од других. Положај и улога детета (и адолесцента) подразумева помоћ од дру-

гих људи, нарочито од породице, али и педагошких радника. Деца ту помоћ и очекују. У ситуацији када било који човек очекује помоћ од других, он има изражене потребе за заштитом и сигурношћу, има потребу да верује онима чија му је помоћ потребна и доживљава оне који пружају помоћ као моћне фигуре. За васпитаника и ученика педагошки радници постају моћне особе. Из тих разлога нека деца испољавају регресивно понашање.[11]

Због потребе за сигурношћу, педагошки радник и његова моћ могу бити идеализовани. Нека деца због незрелости своје личности и фрустрација могу имати веома нереална очекивања од педагошког радника.

Из угла неких педагошких радника у улози ученика се налазе и „добра и лоша деца". У суштини, то су пасивна и активна деца. Добра су она која у потпуности прихватају традиционалну улогу ђака, што значи да су пасивни, без сопствене воље, потпуно кооперативни, не постављају сувишна питања, немају захтеве, потпуно верују педагошком раднику и бескрајно га поштују. Лоши су најчешће они који постављају питања, траже објашњења, сумњају, захтевају пажњу и поштовање своје личности, одбијају да буду пасивни и беспомоћни.

Многе педагошке установе траже и покушавају да убаце у улогу „доброг детета по својој мери" сву децу не водећи рачуна о томе да се често иза „доброг" понашања крије велика анксиозност, незадовољство чак и депресивност, што нису фактори који не погодују ни учењу ни развоју здраве личности.

Безусловно прихватање правила која спутавају дете да активно учествује у ономе што му се дешава, обично воде генерализовању пасивности и у односу на друге људе и у читавом сопственом животу.

Деца која су активна у својој улози успевају да задрже доживљај да имају контролу над својим положајем. То помаже развоју њихове личности. И овде не треба заборавити да положај и улога васпитаника-ученика носе са собом емоционални набој, емоционални доживљај детета. Уколико се оно у свом положају васпитаника-ученика осећа лоше (тај положај, нажалост, у неким случајевима може бити врло непријатан), то може имати далекосежне негативне последице на развој детета чак и на његово здравље.

Положај и улога детета у групи и одељењу, подсетимо се, зависи и од дечјих особина личности, али и од односа који други чланови групе имају према њему. Положај и улога детета у предшколској групи или школском одељењу има још два аспекта.

1. *Положај детета у групи вршњака и улога друга/другарице у васпитној групи или школском одељењу.* У овом контексту мисли се на интеракције детета с другом децом, на ону страну боравка у предшколској установи или школи која је деци веома важна а односи се на дружење с другом децом, на игру, дељење, стицање пријатељстава, сарадњу с децом, такмичење, сукобљавање и решавање сукоба итд. Све то чини важан аспект живота детета, чини да оно једва чека прилику да се игра с другом децом, јурца или шапуће у неком кутку. По-

[11] *Регресија* – враћање на превазиђене начине понашања у ситуацији када смо фрустрирани

ложај који дете има у групи може бити истакнут, дете може бити прихваћено и бирано од друге деце, може бити бирано и постати незаменљив друг у игри. Такво дете има доживљај да је у својој групи или школском одељењу као код своје куће. Оно се у групи осећа сигурно и тако се и понаша: слободно прилази другој деци, слободно им се обраћа, тражи помоћ, позајмљује играчке или прибор, предлаже игре, супротставља се, улази у конфликте, решава конфликте. Понекад дете може бити до те мере цењено од друге деце да добија положај вође или својеврсне „звезде“ одељења. То зависи од њихових особина (најчешће су то најспособнија деца), али и од особина друге деце. Ако су, на пример, с таквим дететом у одељењу све сами „претенденти на престо“, то конкретно дете неће имати положај звезде, већ супарника; положај звезде може имати само уколико друга деца цене његове особине, прихватају га и не такмиче се с њим. Супротно томе, положај таквог детета у групи може бити чак и изразито лош. Понекад деца не прихватају неко дете (како због његових, тако и због сопствених особина), игноришу га или га чак одбацују и злостављају (подсмевају му се, ругају, називају га погрдним именима, цепају му свеске, смишљају смицалице). Будући да свако дете жели да се игра с другом децом и да буде прихваћено, овакав положај у групи изазива многе фрустрације (сетимо се деце из сенке) и може довести и до других непријатних ситуација, када се укључе и родитељи и педагошки радници Неприхваћена и игнорисана деца постају несигурна у контакту с другим људима, губе самопоуздање и животну радост, постају забринута и утучена. Друга пак сходно свом темпераменту и другим особинама личности могу због тога почети да мрзе осталу децу, да постану цинкароши, пасивни или активно агресивни. Реакције на одбацивање могу бити веома различите. Педагошки радник је дужан да има на уму и овај аспект живота деце, да прати групну динамику, развија позитивну климу и помаже сваком детету да заузме оптималан и за њега лично задовољавајући положај у групи. Многи педагошки радници потпуно занемарују овај аспект свог педагошког рада па бивају затечени када се догоде озбиљни сукоби међу децом или када неко дете реагује повлачењем и изолацијом.

2. *Улоīа ученика*. Положај и улога ученика (васпитаника) јасно су дефинисани не само у пракси већ и у законским актима. То значи да се тачно зна које се понашање очекује од некога ко је ученик. Конкретно дефинисање положаја и улоге зависи од општих начела које је једно друштво прокламовало и од концепта наставе који то друштво настоји да оствари. Подсетимо се да је некада положај ученика подразумевао да је учитељ „бог и батина“ а дете дужно да га беспоговорно слуша и труди се највише што може да буде тихо и неприметно јер ће у противном клечати на кукурузу или добити пацке. У оквиру традиционалне школе, која као таква функционише свуда у свету, улога ученика подразумева да он редовно долази на наставу, да пажљиво слуша настојећи да градиво запамти (у најбољем случају и да га разуме), докаже да га је научио онда кад се то од њега затражи (најчешће да што верније репродукује), да прихвати без поговора процену и оцену наставника и реагује тачно како се од

њега очекује на награду или казну или било коју другу педагошку интервенцију. У овом смислу добро дете је у ствари добар ученик, ученик који своју овако дефинисану улогу игра без импровизација. Данас се настоји да се улога ученика (и педагошког радника) потпуно другачије дефинише како би се дете третирало као личност, а не само као ученик. Упркос томе и упркос свим настојањима, положај и улога ученика у пракси још увек у великој мери зависи од педагошког радника, од његове личности, његовог васпитног стила, метода рада, од тога како је он схватио свој положај и улогу. Понекад се каже „доведен сам у незгодан положај". А дете, управо зато што је дете, може од стране педагошког радника бити доведено у одређен положај. И дословно, неки педагошки радници доводе своје васпитанике и ученике у незавидан, лош, тежак положај или, супротно томе, у добар положај. Како они то чине? Сетимо се неких типова личности. Какве шансе да учини свој положај ученика бољим има дете ако има ауторитарног, немотивисаног, равнодушног, социјално и комуникационо некомпетентног учитеља? Како да поправе свој положај деца која су принуђена да седе 45 минута и слушају излагање монотоним гласом док наставник седи за столом не дозвољавајући било какво питање или коментар. С друге стране, понашање неких ученика у савременој педагошкој пракси често озбиљно излази из оквира онога што се очекује од некога ко је у положају васпитаника и ученика. Многи васпитачи данас говоре о томе како се деца у предшколским установама понашају тако и користе такав речник да они не знају шта да раде с њима. У школама није редак случај да се ученици понашају потпуно неприхватљиво стварајући својим понашањем проблеме и педагошким радницима и другим ученицима који не излазе из оквира своје улоге и свог положаја ученика. Дакле, положај и улога васпитаника и ученика зависи и од њих самих али и од типа школе и карактеристика педагошког радника. У традиционалној, трансмисивној настави ученик је углавном у положају пасивног примаоца. *У интерактивној настави ученик има улогу партнера.*

У овом контексту треба још једном нагласити да положај и улога коју свако дете има у групи деце или у школском одељењу као васпитаник-ученик зависи и од квалитета интеракције и комуникације која се одвија у педагошком процесу.

4.3.3. Положај и улога детета и ученика у настави која је организована као педагошка интеракција

Да би педагошки процес био интерактиван процес, да би се одвијао као пуна педагошка интеракција, подсетимо се још једном, нужна је промена положаја и улоге детета-васпитаника-ученика. У настави која је организована као педагошка интеракција дете нема улогу пасивног слушаоца и пријемника, већ улогу активног креатора педагошког процеса. Његов положај је положај партнера педагошком ранику, а не положај некога над ким се изводи настава.

Да би дете било партнер у педагошкој интеракцији, поред ангажовања и напора педагошког радника неопходно је и његово лично ангажовање. Шта се конкретно очекује од детета-васпитаника-ученика као *партнера у педагошкој интеракцији*?

Улога партнера подразумева следеће компоненте.

Улагање напора – залагање за заједнички циљ

Педагошки процес није слободна активност, она представља активност организовану васпитним и образовним садржајима, програмирана је и планирана. Ма колико педагошки радник био вешт и мотивисан, он неће моћи сам да оствари педагошку интеракцију јер је она, по дефиницији, међуоднос, саоднос. Учесници су у међузависности, дакле, неопходно је да се дете самостално залаже и уложи напор како би се укључило у активности релевантне да би се нешто научило или да би се обладало одређеном вештином. У том смислу, бити партнер у педагошком процесу подразумева спремност детета на мобилисање сопствених способности (спремност да се мисли, да се уочавају проблеми, разјашњавају нејасноће, спремност да се самостално истражује и проналазе информације, да се постављају питања, дискутује и конкретно ради и продукује).

Спремност на иницијативу

Да би дете било партнер у педагошком процесу, оно треба да је спремно у свим фазама наставног процеса да износи предлоге, испробава могућности (покушава да ради на свој начин, другачије од онога како је планирао педагошки радник); указује на препреке и тешкоће.

Постављање питања

Дечја питања представљају позив на интеракцију, као и јасан показатељ дечјег ангажовања, активности, иницијативе, мотивације. Адекватном реакцијом на дечја питања педагошки радник чини педагошки процес заиста интерактивним. Кроз питања и одговоре, кроз разговор, они постају истински партнери у педагошком процесу.

Доношење одлука

У педагошкој интеракцији дете доноси одлуке о томе шта да ради и како да ради. Оно то чини у ситуацијама када наставник то од њега тражи, али и спонтано, у свим оним ситуацијама када има идеју како да реши неки проблем, постави питање, започне дијалог итд.

Процењивање и вредновање

Дете у правој педагошкој интеракцији процењује све активности, ситуације и учеснике у педагошком процесу и износи свој лични став о томе да ли му се нешто допада или не допада, да ли му је нешто тешко или лако, занимљиво или досадно, корисно или беспотребно итд. У педагошкој интеракцији дете

слободно испољава своје одушевљење или негодовање а педагошки радник узима у обзир његов доживљај и према томе управља своје даље педагошке иницијативе и интервенције.

Реакције на педагошке интервенције

Дете прати педагошког радника, укључује се и отворено реагује на његово понашање: испољава емоције, гестикулира, смеје се, мршти и вербално саопштава шта доживљава и шта мисли. Када дете отворено реагује на педагошког радника, оно му тиме даје могућност да јасније разуме шта дете доживљава, мисли и осећа и да се тиме руководи.

Спремност на самосталан рад

У педагошкој интеракцији дете је спремно на самосталан рад и на сопствену иницијативу, као и на иницијативну педагошког радника и на тај начин се одржава непрекидна сарадња, двосмерна, права интеракција између педагошког радника и детета.

Спремност на интеракцију са другом децом

Као значајан фактор развоја личности, интеракција с другом децом је истовремено и важан аспект педагошке интеракције. Да би се она остварила није довољан ангажман педагошког радника, већ је неопходна и спремност детета да се укључи у интеракцију с другом децом, да прихвати подстицај педагошког радника, да се укључи у сценарио, да чак и самостално организује размену, игру или други облик сарадње. Дете би требало да буде спремно да ради заједно са другом децом, да се такмичи и надмеће, да се сукобљава и расправља итд. Све то доприноси педагошкој интеракцији и његовом личном развоју.

Анализом набројаних захтева долази се до закључка да промена положаја и улоге детета од пасивног слушаоца и пријемника ка активном партнеру и креатору педагошког процеса захтева напор и ангажовање и детета. Том чињеницом се може објаснити избегавање једног броја деце да прихвате ову улогу чак и онда када су настојање и напор педагошког радника сасвим очигледни. Просто речено, некима је лакше да буду пасивни посматрачи него активни учесници (Ивић и сар. 2001).

4.3.4. Положај и улога педагошког радника

Под положајем се често подразумева место које појединац заузима у оквиру неке групе, а под улогом конкретни задаци који се везују за тај положај.

Педагошки радник има централни положај у било ком облику наставе. Његова позиција стручњака који организује и води педагошки процес остаје непромењена и у најбоље организованом интерактивном педагошком процесу. Оно што се мења ако се педагошки процес организује као пуна педагошка ин-

теракција јесу његове улоге. Улоге се углавном мењају у правцу развоја партнерског односа с децом, што свакако утиче и на квалитет његовог положаја.

Да продискутујемо и подсетимо се.

Педагошки радник је најпре личност сасвим јединствена и непоновљива, стручњак одређеног профила (васпитач, учитељ, наставник математике, биологије, физике, ликовног, музичког, физичког итд.), члан педагошке институције (предшколске установе или школе), члан стручних актива и тимова (ради у тиму са стручним сарадницима психолозима и педагозима) итд. Педагошки колектив коме припада представља формалну групу људи организованих од стране државе ради испуњавања прописаних циљева и задатака, под патронатом министарства просвете и има сасвим одређену структуру. Положај сваког конкретног педагошког радника и његова улога одређени су у највећој мери прописима (законом и другим актима) али и профилом и квалитетом његове стручности и особинама његове личности. Овде се може поменути и положај педагошких радника у ширем друштвеном контексту, положај који они имају у друштву и константовати да се он углавном дефинише висином плате, односно зарадама и као такав одређује степен задовољства или незадовољства педагошких радника својим послом и утиче у извесном степену и на мотивацију за рад. Али тај аспект положаја педагошких радника није тема овог текста.

Шта се тачно подразумева под улогом педагошког радника?

Можда је опет потребно нагласити да улога зависи и од типа интеракције у педагошком раду. У сваком случају, улога педагошког радника обухвата оно што се обично подразумева под „описом радног места“ или под „описом послова“. У литератури и пракси много се говори о улози педагошких радника, о ономе што се од њих очекује и захтева.

Ево кратког прегледа улога педагошког радника сачињеног у складу са оним што се најчешће среће у педагошкој и психолошкој литератури.

Наставничка улога (*улога особе које подучава*). Ова улога је основна и централна. Она дефинише професију. Особа која подучава има задатак да пренесе одређену информацију, знање или вештину својим ученицима и учини све што је потребно да они усвоје то знање или овладају датом вештином. Зато педагошки радник организује педагошки процес тако што планира, поставља циљеве, презентира садржај активности, води и реализује наставни процес, покреће педагошку интеракцију и комуникацију (поставља питања, подстиче интеракцију, организује групе, даје задатке, структурира рад итд.), даје стручне информације и упутства итд. То је суштина и основа његове педагошке улоге.

Улога покретача дечје активности (*мотивациона улога*). Ова улога захтева ангажовање наставника у проналажењу начина и путева како да се допре до деце, како да се она покрену на активност и сарадњу, како да се заинтересују, како да им се покрене и задржи пажња, како да се мисаоно ангажују, како да се поткрепе (награде, истакну) пожељна понашања итд.

Улога процењивача и оцењивача (*улога* евалуатора). Ова улога обухвата процењивање не само знања већ и особина личности и понашања васпитаника-

-ученика. Она захтева непрестано праћење детета и процењивање његове успешности у учењу и подразумева све облике процењивања и оцењивања а не само бројчану оцену (и одобравање, и неодобравање, и коментаре, и примедбе). Подразумева такође и квалификацију способности, потенцијала, талената, когнитивног стила, карактерних особина, узрасних и других индивидуалних карактеристика, праћење напредовања код васпитаника-ученика итд.

Улога регулатора социјалних односа. Ова улога укључује активности које се односе на подстицање позитивне социјалне климе у разреду, на успостављање конструктивних интеракција са децом, ангажовање у развоју складног односа с децом, одржавање неопходне радне дисциплине, решавање конфликата с децом али и међу децом итд.

Улога партнера у педагошкој интеракцији. Ова улога подразумева труд и напор да се дете ангажује и да се прати свака његова реакција, да се с дететом усаглашава, да се оно упозна и подстиче да себе доживи као активног партнера у педагошком процесу, да се организује рад по принципима интерактивности итд.

Улога регулатора емоционалних реакција (*улога „психотерапеута*“). Овде се подразумева познавање основних појмова из области психологије менталног здравља, емоционалног развоја и емоционалних потреба деце, дијагностиковање психичких стања и емоционалних тешкоћа (брига, фрустрација, страхова, туге и друго) и предузимање корака да се детету помогне (Ивић и сар. 2001).

Табела 7. *Улоге педагошког радника*

ПРЕДАВАЧ СТРУЧЊАК ИЗВОР ИНФОРМАЦИЈА ПРЕНОСИЛАЦ ЗНАЊА ОРГАНИЗАТОР НАСТАВЕ **ДИЈАГНОСТИЧАР** СПОСОБНОСТИ ТАЛЕНАТА ИНДИВИДУАЛНИХ РАЗЛИКА ЗРЕЛОСТИ СПРЕМНОСТИ	**МОТИВАТОР** ПОКРЕТАЧ ИНТЕРЕСОВАЊА ПРОНАЛАЗАЧ ПУТЕВА МЕТОДИЧАР **РЕГУЛАТОР** ДИСЦИПЛИНЕ СОЦИЈАЛНЕ КЛИМЕ КОНФЛИКАТА	**ЕВАЛУАТОР** ЗНАЊА ЛИЧНОСТИ ПОНАШАЊА **ПСИХОТЕРАПЕУТ** ПРИЈАТЕЉ САВЕТНИК ПОМАГАЧ ЗАШТИТНИК ОСЛОНАЦ **„ТРЕЋИ РОДИТЕЉ“ КОЈИ** РАЗУМЕ ТЕШИ ХРАБРИ ПОДСТИЧЕ ПОДРЖАВА

Улога педагошког радника, као што видимо, подразумева поред конкретних педагошких услуга (предавања, упутстава, информација, дијагностиковања, процењивања) и сасвим одређен однос према личности васпитаника-ученика (да га подстиче, прихвата, поштује, разуме, теши, храбри итд).

То значи да родитељи и друштво у целини поверавајући педагошком раднику васпитање и образовање детета од њега очекују да он:

1. *подучава, предаје, преноси знања* (педагошки радник својим радом треба да утиче на повећање знања детета и повећање његових вештина али и да прати, процењује и дијагностикује успешност детета у процесу усвајања знања);

2. *утиче, усмерава, води развој детета* (педагошки радник својим односом према детету у педагошком процесу треба да утиче на развој свих аспеката личности детета – његове интелигенције, емоција, мотивације, радних навика, социјалног понашања и социјалних вештина, толеранције на фрустрације, моралности, свести о себи и слике о себи, идентитета и интегритета, ставова итд.);

3. *унапређује психофизичко здравље својих васпитаника-ученика* (да адекватно реагује на дете, да га прихвата, поштује, храбри, разуме, подстиче, теши, саветује).

Сам назив *васпитно-образовни процес* садржи у себи два главна аспекта улоге педагошког радника:

- *образовање* – педагошки радник има улогу учитеља, онога који подучава, од кога се учи, ко је задужен да организује процес усвајања знања и вештина и тај део његове улоге је веома комплексан;
- *васпитање* – педагошки радник има улогу да подстиче, усмерава, помаже развој свих аспеката личности, као и улогу да чува, негује и унапређује психофизичко здравље детета.

Дакле, улога педагошког радника је веома комплексна а његов положај веома важан. Како ће конкретан педагошки радник употребити свој положај и како ће одиграти своју улогу, у великој мери зависи од његове личности али и од концепта наставе. *Традиционална настава подразумева потенцирање неких аспеката улоге, а настава која се ослања на праву интеракцију сасвим друге аспекте.*

Да продискутујемо.

Педагошки радници, почев од предшколских установа па до универзитетског нивоа, имају програме рада које настоје да реализују (то су побројани садржаји из разних научних области). Дете „треба да“ научи, усвоји знања, развије појмове о, примера ради: саобраћају, семафорима, бројевима, облицима, звуцима, језику, живом свету, друштву, информатичким технологијама, нотама, теорији вероватноће, али и – да игра фудбал, тенис, скија, дуби на глави, плива, користи компјутер, рукује алатима, пева, свира итд. Настојећи да их томе науче, педагошки радници истовремено свим својим знањем, вештинама али и целом својом личношћу утичу на развој свих аспеката личности детета. Не заборавимо да је *педагошки радник као значајна личност у животу детета веома чест модел за имитацију и идентификацију*.

Нажалост, многи педагошки радници скоро потпуно занемарују неке компоненте своје улоге. Подсетимо се какав положај и улогу има педагошки радник у трансмисивној, традиционалној школи. Они своју улогу сведу на улогу предавача и оцењивача (да су врсни стручњаци, по сопственом мишљењу чак експерти, и да то мора бити изван сваке сумње – сасвим се подразумева). Неки од њих постану дресери, неки проповедници, неки пророци, а неки дечје

„ноћне море“. Неки педагошки радници, за које се још и може рећи да имају добре намере, често су потпуно преокупирани програмима (да реализују програм, да обраде градиво тј. испредају лекције – садржај програма и њихов обим је сасвим посебна тема), оцењивањем, одржавањем дисциплине и другим успутним интервенцијама да забораве да је дете – дете, личност у развоју, а такав свој став правдају преобимним програмима због којих „они поред свега не могу да буду још и психолози“. То је могуће јер њихов положај носи доживљај „компетенције, моћи и независности“ а положај детета доживљај „некомпетенције, немоћи и зависности“. На ове чињенице указује незадовољство великог броја деце и њихових родитеља и то не квалитетом предавања педагошких радника већ њиховим односом према њима.

Вероватно не постоји одрасла особа која нема неко непријатно искуство везано за понашање неког педагошког радника у току сопственог школовања. То искуство имају и сами педагошки радници иако неки то често заборављају. Понекад је довољно да се њихова сопствена деца нађу у улози васпитаника или да пођу у школу па да се они одмах присете шта значи бити у положају ученика.

Како ће они доживети своју улогу, најпре зависи од карактеристика њихових личности. Њихова личност одређује како ће они схватити своју улогу а потом, начин на који они „играју“ своју улогу одређује интеракцију и комуникацију.

Различите улоге, различито схваћене улоге, различита очекивања, непрепознавање психичких тешкоћа детета, недостатак вештине да се препознати и други проблеми везани за положај и улогу педагошких радника и васпитаника-ученика реше воде многим сложеним последицама а незадовољство педагошких радника својом професијом и незадовољство деце и родитеља њиховим услугама само су неке од њих.

С друге стране, педагошка професија је изложена свакодневном стресу: често лоши услови рада, мањак средстава за рад, много деце у групи или одељењу, све чешћа појава незаинтересованости, недисциплине, агресивности и других проблема у понашању деце, тешке судбине деце и њихових породица и многе друге тешкоће, представљају свакодневне проблеме с којима се педагошки радници носе. Сасвим је нормално да преморен педагошки радник није у стању да буде максимално концентрисан на дете, чак ни на себе самог. Уколико се овакав начин живота продужи, може се догодити да педагошки радник постане сасвим исцрпљен, „сагорео“ и професионално неупотребљив (брига о себи је саставни део професионалне улоге педагошког радника).

4.3.5. Концепт бриге о деци

Улога васпитача у предшколским установама је и поред многих сличности у неким аспектима различита од улоге учитеља или наставника. Наравно, улога васпитача је подржана специфичном едукацијом (студијским програмима). Назив „дечја неговатељица“ је добар назив који говори о самој улози. Улога васпитача је много мање оријентисана на преношење знања, а много више на

унапређење дечјег развоја и бригу о детету. Потреба за добрим васпитачима у савременом друштву је велика. У образовање савремених васпитача уграђују се многи важни хумани принципи и људска достигнућа, као што су поштовање деце и дечјих права независно од националности, расе и верске припадности, политичког опредељења или социјалног статуса њихових родитеља; промоција бриге о деци, њихових права на једнаке шансе, на васпитање и образовање под истим условима итд. Циљеви васпитача и њихове одговорности стављени су у националне законе и етичке регулативе многих земаља (сада и наше – пример је декларација о дечјим правима)

Задаци васпитача су комплексни: његова улога је да подучава дете али, пре свега, да унапређује његов општи психофизички развој, да га штити или надокнађује бригу о детету, помаже детету да оствари своје најважније потребе, да повећава способности прилагођевања детета, оспособљава га за све већу самосталност итд. Васпитачи у домовима имају улогу свеукупне бриге о својим васпитаницима што се може упоредити са родитељском улогом.

Васпитачи имају одговорност целокупне бриге за дете.

Брига о детету је основна вредност, суштина улоге педагошког радника, основ његовог професионалног рада. Брига изражава спремност да се дете негује и пази, да му се помогне, да се буде нежан, топао и пун обзира и разумевања. Брига за добробит детета јесте центар професиналне активности васпитача. Што је дете мање, то је његова беспомоћност већа. Беспомоћност детета доводи у ситуацију васпитаче да одлучују о свему што је важно за дете. Из овога понекад проистиче двострука улога коју педагошки радници негују у односу на децу: брига за дете с једне стране и моћ у односу на њега, с друге стране.

И зато је важно нагласити у овом контексту да имати одговорност за неку особу и узети одговорност од те особе јесу две потпуно различите ствари између којих је граница веома танка.

Дететове потребе су фокус интересовања васпитача, с тим што је брига васпитача о детету дефинисана као *професионална брига*. Пружити професионалну бригу значи помоћи детету у ономе што не може само да уради, али то истовремено не значи преузимати одговорност од њега, наметати му решења и помоћ, већ поштовати његове могућности и ангажовати његова постојећа знања и умења. Ако се потцени дететова снага, блокира се његов развоја сопствених способности и спречава се развој самопоштовања. Тиме се детету не помаже, тиме се дете пасивизира и подстиче се његова немоћ и зависност од одраслих (у овој тачки може се наћи сличности између васпитача и жена уопште). Помагати детету а занемаривати при том оно шта заиста може само, представља својеврсну потврду дететове немоћи и улазак у прикривени споразум с дететом о негирању његових способности. То често значи и линију мањег отпора тј. избегавање конфликта. Овакав савез често задовољава обе стране.

Васпитач добија осећање да је потребан, моћан, способан и незаменљив а дете осећање да неко о њему потпуно брине и потребно осећање зависности од друге особе (и неке мајке онеспособљавају своју децу на овај начин чинећи за њих оно

што она могу да чине сама). Међутим, овакав однос зауставља развој способности детета и његове личности, што је један од главних циљева васпитача.

Важно је такође нагласити и да деца стављају васпитача у улоге које су прилагођене њиховим потребама, као што и васпитач прилагођава своју улогу сопственим потребама. У овоме лежи и потреба васпитача да прати и идентификује и дететове, али и сопствене потребе. Дете, на пример, може васпитачу приписати улогу мајке, оце, сестре, брата, баке или других значајних личности из сопственог живота. Прихватајући овакве улоге, уз свест о њиховом значењу, васпитач може помоћи детету (али и себи) да обради своја осећања везана за зависност, немоћ, независност и слично.

Поред улоге помагача, васпитач има и улогу учитеља, ментора, процењивача, терапеута итд. Васпитач има и улогу вође. Од њега деца очекују упутства, инструкције и путоказе за организацију сопственог понашања. Од његовог образовања, познавања динамике групе и стилова руковођења, као и од његовог схватања сопствене улоге, зависи како ће се снаћи и у улози вође.

4.3.6. Моћ и (или) комплементарност

Односи између људи могу бити хоризонтални и вертикални, симетрични и асиметрични. Симетрична или хоризонтална релација је однос између двоје људи у истом положају или на истој равни у међусобној интеракцији као што је однос између два пријатеља или однос између колега који се међусобно уважавају и поштују. Симетрични или хоризонтални однос подразумева да свака особа у интеракцији признаје другу особу као себи равну: давање и примање је на истом нивоу код обе стране у комуникацији.

Асиметричан или вертикалан је онај однос у коме је једна особа у интеракцији по нечему „изнад“ друге. Та особа има контролу, моћ, власт, ауторитет или било шта друго што може дати или што је потребно другој особи која то нема. Пример за такав однос заиста може бити однос родитељ–дете, васпитач–дете, учитељ–ученик, однос у коме је једна особа одрасла, моћна, јака, ауторитативна, заштитничка, а друга – слаба, млада, неискусна, незаштићена, зависна, беспомоћна. Природа положаја и улога педагошког радника и детета, положаја у коме једна особа има стручност, знање и улогу помагача ономе коме је то знање и та помоћ потребна, одређује природу њиховог односа.

Однос између педагошког радника и детета може бити и хоризонталан на нивоу емоционалне размене, на нивоу интеракције одрасло људско биће – младо људско биће. Међутим, њихов однос је асиметричан на нивоу знања и искуства. Педагошки радник је обучаван да организује, води и усмерава васпитаника-ученика у стицању знања или вештина. Али, њихов однос на људском нивоу може бити хоризонталан, симетричан, комплементаран.

Како се понаша педагошки радник из позиције моћи?

Нагласимо још једном: педагошки радник и васпитаник су личности са различитим положајима и улогама. Педагошки радник подучава, а васпитаник

учи. Педагошки радник процењује колико је васпитаник-ученик био успешан, колико је научио. У складу са проценом васпитаник-ученик добија оцену која може бити описна „Ваше дете је дивно и савршено“, „Ваше дете је хиперактивно, неваспитано, незаинтересовано, тешко учи“ или бројчану оцену – од чувене и прецењене петице до озлоглашене и застрашујуће јединице. Уз то дете често добија и прогнозу – „од овог детета биће нешто, док од овог другог никада ништа неће бити; ово ће бити велики човек, а ово ће завршити у затвору...“ итд.

Ове процене и оцене поред осталог имају и сасвим конкретне практичне последице: слабе оцене значе немогућност даљег школовања и у крајњој линији мање шансе у будућности. Баш тај аспект улоге педагошког радника подразумева и постојање *моћи* педагошког радника у односу на васпитаника-ученика. Та асиметрична позиција даје могућност педагошком раднику да себе доживи као моћно биће, као неког ко нешто значајно даје или одузима, ко управља нечијом судбином и од кога зависи нечији живот („дао сам му добру оцену, нисам му дао петицу, пустио сам га да положи, оборио сам га“ итд.).

У нашој педагошкој пракси је та позиција моћи педагошког радника да „даје или одузима“, чини се, честа појава. Чак и ученици доживљавају оцену као нешто што нема много везе са њиховим знањем и другим аспектима личности па кажу: „Што ми не дате петицу?“ или „Нисам знао, а он ми је дао петицу“.

Осим оцена, педагошки радник има и друге могућности награђивања и кажњавања. Ту су чувене опомене, укори и друге дисциплинске мере, али и похвале, дипломе и друге мере награђивања.

Поред свега тога, педагошки радник је скоро потпуно самосталан у свом раду. Другим речима, он сам организује свој рад с децом, сам процењује и оцењује, награђује или кажњава, одлучује о својим интервенцијама у односу на дете. Упркос томе што су законом предвиђене могућности контроле квалитета његовог рада и његове обавезе да сарађује са педагозима, психолозима и другим стручњацима, деца су у пракси углавном препуштена „на милост или немилост“ педагошким радницима. Такав педагошки радник преузима на себе одговорност коју би требало да има дете. Он обично одлучује уместо детета. Он је тај који одлучује шта ће дете да ради, како да седи, где да гледа, кад сме да проговори, а кад мора да ућути, у којим секцијама, активностима и приредбама да учествује итд.

Све то допушта могућност да одређени тип личности педагошког радника (који би то тип могао бити?) заузме позицију моћи у односу на своје васпитанике-ученике.

Позиција моћи педагошког радника диктира савим посебан облик интеракције. Та врста интеракције је по свим карактеристикама развојно деструктивна.

Ако анализирамо утицај који на дете има понашање педагошког радника који наступа из позиције моћи, видећемо најпре да ова позиција гура дете у нижи, подређен положај. Тај положај утиче на дете у интелектуалном, емоционалном, социјалном и сваком другом смислу.

Оваквим понашањем педагошки радник блокира иницијативу, креативност и мотивацију детета, изазива анксиозност, досаду, пасивност или отпор и бес. Стављајући себе и сопствено Ја у први план, педагошки радник сужава и деформише репертоар улога детета одузимајући му могућност да развија своју личност и своје потенцијале. Уколико је педагошки радник нарочито незрела личност, он може ићи још и даље и развијати осећање сопствене свемоћи. Таква личност има изузетно деструктиван утицај на децу а чест исход је развој потпуно непримерених односа на релацији педагошки радник – деца.

Да ли ће педагошки радник свој положај схватити као положај моћи или ће своју улогу видети као комплементарну потребама детета, зависи од карактеристика његове личности и његове професионалне едукације. Начин на који педагошки радник види свој положај и своју улогу одређује квалитет интеракције. И зато, јасно дефинисани положаји и улоге доприносе квалитету педагошког рада. У изградњи комплементарног односа значајну улогу има и информација о томе како деца доживљавају педагошког радника.

Шта тачно подразумева комплементаран однос?

Педагошки радник поседује одређена знања и вештине које су од важности за дете и које су детету потребне. Дакле, детету је потребна помоћ, брига и усмеравање од стране педагошког радника. С друге стране, дете има знања која су исто тако важна, знања о свету, о себи, о сопственим осећањима и доживљајима, о сопственим способностима да савлада постављене задатке. Дете такође има право на избор, на сопствена интересовања, укусе, ритмове развоја, ограничења, као и на развој у склопу сопствених могућности. Дете само поставља своје границе Оно има своје одговорности као што педагошки радник има своје. У том смислу се може говорити о комплементарности улога ученик – педагошки радник. Улога педагошког радника је комплементарна потребама ученика, а не улози ученика. Оптималан однос је партнерски, сараднички однос. **То је однос у коме обе стране чине највише што могу на путу ка заједничком циљу**. **Они сарађују а сарадња је израз који највише одговара изразу интеракција**.

Дакле, ако педагошки радник негује међузависност допуњавајући се са дететом, њихов однос је комплементаран. То практично значи да пуна педагошка интеракција остварује комплементарност у односу педагошки радник – дете. Комплементаран однос је складан однос који ствара основ за све врсте конструктивних педагошких интеракција.

Наравно, положај и улога педагошког радника и васпитаника-ученика зависи и од опште друштвене климе и настојања државе да промени традиционалне односе и традиционалну наставу. Уколико се ради о прихватању начела педагошке интеракције, положаји и улоге су у складу са основним принципима овог облика рада, дакле комплементарни. У том смислу педагошки радник има улогу партнера у педагошкој интеракцији, улогу вође и организатора педагошке интеракције.

Педагошки радник који свој рад заснива на принципима педагошке интеракције и комплементарности, који ради на изградњи таквог односа са васпитаницима и ученицима јесте, између осталог, „практичар који промишља о свом послу, о својој пракси, који сам стално учи. Он прави властите рефлексије о својој пракси и на основу њих спроводи и мала истраживања. Резултате тих истраживања и искустава укључује повратно у своју наставу, мењајући је и прилагођавајући је конкретним условима… Он део свог радног времена проводи на свом стручном усавршавању, упознавању са новинама у струци, у размени са колегама, раду у тимовима… Стално усавршавање је обавезни део његове улоге. Он кроз размену добија повратну информацију о ономе што ради…“ (Ивић и сарадници, 2001).

4.4. Како се гради складан (комплементаран) однос педагошки радник – дете?

Кад пођеш на посао,
не остављај своје срце код куће.
(Kuhl David)

4.4.1. Шта је то складан однос?

Активност детета је кључни фактор његовог успеха у учењу. Сва истраживања показују да деца која су са васпитачима и учитељима изградила складан, комплементаран однос, показују већу активност у наставном процесу и постижу боље резултате у учењу.

Подсетимо се и да интеракције граде однос, а да једном изграђен однос потом одређује природу интеракција. Подсетимо се, такође, и утицаја емоција на когнитивну активност.

Преокупираност дечјим постигнућем у знању, што често значи велики број научених песмица, бројање до сто или хиљаду, знање о скуповима и подскуповима, ромбовима и ромбоидима, преокупираност брзином њихвог учења итд., повезано је често, нажалост, са скоро потпуним одсуством бриге о дечјим осећањима. Да ли они могу да науче и запамте то што се од њих тражи, како се при том осећају, да ли се плаше неуспеха, како се искључују и шта раде тако искључена, како досада утиче на њих, шта очекују – то као да не занима ни родитеље ни педагошке раднике. А баш то има за последицу све оне тешкоће с којима се они касније боре, а које су желели да избегну. На неки веома чудан начин они су ствари поставили наопако. Њихова „теорија“ дечјег развоја из које проистиче овакво понашање подразумева да ће дете постати прави, исправан и успешан човек ако одмах и што пре научи што више а то ће знање ваљда спречити сва лоша осећања и свако могуће лоше понашање: „Само ти учи и све ће бити у реду… Кад то научиш, онда ћеш добро да се осећаш, онда ће ти бити добро…“ итд. Како дете учи, шта може, а шта никако не може да научи, како се осећа док учи и како се осећа кад се од њега захтева да научи нешто што не може, како осећа-

ња утичу на учење и на развој личности – тиме се ретко ко бави, што је тешко разумети. А требало би. Осећања су поред способности важан фактор кад је реч о ефикасности учења, и то веома важан фактор.

Кад васпитачица каже: „Децо, слушајте и гледајте, ово је ромб, а ово ромбоид, ромб и ромбоид су четвороуглови, а ово је троугао...“ итд., шта се дешава с децом? Деца, претпостављамо, почињу да слушају. У оном тренутку у ком неко дете схвати да не разуме о чему се говори, догађају се у њему (у његовом мозгу) одређене промене. Да бисте то разумели, замислите да морате да седите и слушате некога ко вам објашњава теорију вероватноће, квантну физику, механизам клонирања или пренос нервних импулса. Замислите да морате да седите мирно и слушате како неко говори на кинеском или неком другом језику који не разумете.

Али то није све. Тај неко још и очекује да ви то све разумете и поновите одмах пошто он заврши. Знате да ће вас пропитивати и оцењивати, а онда вашу оцену, незнање и неразумевање саопштити неком вама важном ко од вас очекује да то научите.

Шта се тада догађа са вама, са свима нама? Педагошки радник који разуме шта се догађа са његовим ученицима је **пријатан човек**. Кад за некога кажемо да је *пријатан човек* то значи да се у контакту с њим осећамо добро, саслушано и прихваћено. Сва нелагодност коју можемо осећати у контакту с пријатним човеком нестаје. Ако сте имали таквог васпитача, наставника или учитеља, знаћете одмах о чему се овде говори. Такав педагошки радник поседује „оно нешто“ што је потребно да створи складан, комплементаран однос (енгл. *rapport*).

Складан, комплементаран однос се препознаје по томе што се у њему осећамо **укључено**, **пријатно**, **несметано**, **схваћено** и **прихваћено** (Гордон 1998). *Само у таквом односу дете може бити заиста активно и у стварној интеракцији са педагошким радником, може слободно да пита, даје предлоге, супротставља се, износи своје мишљење.*

Баш тако би требало да се осећа свако дете у интеракцијама с педагошким радником. Неки педагошки радници су просто такви: укључени, заинтересовани, топли.

Развој складног односа се може и научити. Да би се то постигло, неопходно је најпре знање, а онда и вежбање (практиковање).

4.4.2. Улога педагошког радника у изградњи складног односа

Више пута је наглашавано да је интеракција међудејство, међуутицај. То значи, подсетимо се, да је за складан, комплементаран однос неопходна активност оба учесника – и педагошког радника, и детета. Ако је један члан пасиван, нема интеракције. Међутим, како је педагошки радник вођа и организатор педагошког процеса, већа одговорност је свакако на њему. Он планира и реализује активности које имају за циљ да активирају дете у педагошком процесу.

Када се говори о улози педагошког радника у изградњи комплементарног односа, наглашава се да су педагошки радници својеврсни **медијатори**[12] који воде учење детета са сензибилношћу која омогућава да се уоче тешкоће у педагошкој интеракцији и да се на њих правовремено и адекватно реагује. У литератури се ове посебне компетенције могу срести под називом *рефлексивност*[13].

Шта то конкретно треба чинити?

Да би изградио складан однос (сетимо се да интеракције граде однос), неопходно је да понашање педагошког радника, према Росенталу (Rosenthal 1991), садржи следеће елементе:

1. пажњу и бригу,
2. емпатију,
3. буђење позитивних осећања и
4. усаглашавање.

Пажња и брига

Бити пажљив и брижан значи посветити пажњу другој особи, видети је и чути, интересовати се за то ко је она и каква је, за оно што чини и како чини. Ако посматрамо заљубљене како гледају једно у друго као да на свету нема ничега више, може нам бити јасно како изгледа истинска пажња. Наравно, не можемо очекивати да васпитач или учитељ посматра дете с таквом и толиком пажњом, али се може очекивати да га види и чује. Ако педагошки радник заиста поклони пажњу ономе што дете ради или каже: „Чекај да видим како си ти то урадио. Види, види, то је баш занимљиво!“ или „Како си ти спретан! Да видим како то радиш“ или „Која ти је то боја косе?“, видеће чудесно дејство сопствене пажње, видеће како дете истог тренутка живне, како се укључи и почиње да се интересује за оно што педагошки радник говори. Пажња се доживљава као интересовање за нас, као признање да смо бића „вредна пажње“ а то ствара пријатна осећања да смо прихваћени и да смо вредна људска бића за која се неко итересује. То ствара емоционалну спону и „прикључак“ с другом особом. Ако дете осети да је педагошки радник спреман да му посвети стварну пажњу, велика је вероватноћа да ће и оно одговорити пажњом према њему. Овде треба подсетити да неки педагошки радници не обраћају пажњу на децу уопште, неки не обраћају пажњу на неку децу, а неки имају веома селективну пажњу у смислу да опажају само оно што деца не знају или само негативне аспекте одређене ситуације или личности.

---

[12] *Медијатор* (посредник) је надређени појам који укључује више улога наставника које су описане у концепцији интерактивна настава – активно учење: организатор, мотиватор, партнер у педагошкој интеракцији (Ивић и сар. 2001).

[13] Термин потиче још од Џјуија који је разликовао рутинско и рефлексивно деловање наставника. Рутинско деловање је вођено традицијом, навиком, ауторитетом и институционалним очекивањима. Рефлексивно деловање подразумева флексибилност, аналитичност и социјалну осетљивост. Флексибилност се одражава у спремности педагошког радника да промени приступ и тип интервенције када уочи да једна не помаже.

На овом месту, добро је подсетити се педагошких интервенција у зони наредног развоја. Да би педагошки радник интервенисао у зони наредног развоја, он нужно мора да обрати пажњу на дете, дијагностикује његове могућности и реакције на његове интервенције. Када се говори о пажњи, мисли се најчешће на пажњу коју педагошки радник усмерава према једном одређеном детету (то је типична дијада). Међутим, у пракси је веома компликовано пренети елементе ове дијаде на однос са конкретним и целим одељењем. Физички је скоро немогуће да једна особа интервенише у зони наредног развоја сваког појединог детета. Немогуће је да педагошки радник обрати потребну пажњу на свако дете у сваком тренутку. Из тог разлога је пажњу у школском контексту неопходно схватити много шире. Подсетимо се: педагошки радник као средство своје педагошке активности не користи само вербално вођење. Он у ограниченом периоду какав је час примењује разноврсне социјалне и материјалне потпоре („грађевинске скеле"), трудећи се да оне буду прилагођена зони наредног развоја сваког ученика. Потпора може бити сваки елемент наставне ситуације, жива реч самог наставника али и технологија, други ученици, уређена учионица, плански направљени радни листови и други инструктивни материјали. При том наставник мора да испољи и одређену креативност. Дакле, у школском контексту, интервенције наставника у зони наредног развоја тридесеторо деце у одељењу могуће су ако наставник не води дијалог са ученицима само ради вербалне комуникације и уколико прихвати да је тај дијалог могуће водити преко и уз помоћ разноврсних помагала (дидактичких средстава и елемената контекста наставне ситуације) која олакшавају вођење наставног процеса у зони наредног развоја ученика, олакшавају му да индивидуализује наставу колико је то могуће и да сваком ученику пружи неопходну пажњу и помоћ колика му је потребна. Истовремено, та помагала су из угла ученика посредници који олакшавају процес учења (Антић 2010).

Брига је спремност да се о детету води рачуна, да се дете прати, подржава, да му се пружају помоћ и сигурност. Бринути о детету значи и посветити му време, саслушати га, разумети га, али му и исказати поштовање, речи дивљења, комплимент и похвалу за његов труд и рад. Небрига често значи бити „слеп" за другога, емоционално и на сваки други начин недоступан. Ако деца осете да педагошки радник не брине о њима, остаће и сама неукључена и недоступна. А ако педагошки радник „остави своје срце код куће", биће боље да није ни долазио на посао.

Емпатија

Емпатија почиње обраћањем пажње, гледањем и слушањем. Гледање и слушање означавају почетак успостављања интеракције. Индивидуе које имају мањак емпатије више су фокусиране на сопствене потребе и обраћају мало или нимало пажње на туђе. Добро је повремено се сетити себе у дечјем добу. Које смо васпитаче и учитеље волели, а које нисмо, како нам је било на настави, у групи деце, како смо се осећали кад нас грде. Добро је понекад сести на

место ученика или погледати себе њиховим очима. Ако педагошки радник ситуацију посматра и из позиције васпитаника- ученика, он може схватити како се они осећају и може их разумети. Васпитаници то осећају и то даје доживљај повезаности. Емпатија омогућава педагошком раднику да пронађе начин да активира васпитанике. Питање о томе шта би њих могло да заинтересује и трагање за овим одговором омогућава проналажење начина да се васпитаници укључе. „Како њима може да звучи ова прича?“ јесте питање које треба стално себи постављати. Када се искаже емпатија, (на пример: „Знам како се осећаш“) и покаже воља да се нешто учини да се помогне („Покушаћу да ти помогнем“) то само по себи представља емоционалну подршку и знак да је друго биће вредно наше пажње и труда. Понекад, кад се не слажемо с нечијим гледиштем, емпатија значи способност само да се прихвати туђе гледиште („Разумем, ви тако мислите“).

Иако смо се већ бавили емпатијом, није сувишно рећи још понешто о овој веома важној способности или компетенцији. Дакле, емпатија је способност „уживљавања“ у положај друге особе, способност да се другоме „уђе под кожу“ и свет сагледа његовим очима. Иако постоје мишљења да је емпатија у суштини идентификација, савремена схватања емпатије истичу да је емпатија, напротив, способност да Ја разумем како је Другоме, а не способност да се ја поистоветим с другим. Поистовећивање с другим том другом не доноси никакве користи. Емпатија, као способност да Ја као Ја разумем и осетим како је другоме, том другом доноси осећање подршке, разумевања и прихватања. Емпатија захтева ангажовање и интелектуалне, емоционалне и мотивационе компоненте наше личности. То конкретно захтева :

– посматрање другога из његове позиције, заузимање становишта друге особе (посматрање детета из позиције детета-ученика, односно како нешто изгледа том детету-ученику);

– преузимање улоге друге особе у одређеној ситуацији (играти улогу ученика, сести у клупу ученика);

– осетљивост према осећањима друге особе као својеврсна сензибилност а не сентименталност или болећивост, значи имати способност да се виде и чују и најмањи знаци емоционалног испољавања, способност да се та испољавања идентификују и да им се посвети пажња. Да би се развила осетљивост према другима неопходно је да сам човек буде отворен према другоме. Ако човек има негативан став према другима, ако је испуњен негативним осећањима неће имати ову врсту осетљивости за осећања других;

– способност саосећања са другима, способност да се осећања поделе, да се учествује у осећањима других, да се особа заједно с другим радује или заједно са другим тугује;

– мотив, воља и спремност да се помогне другоме, способност да се не остане на „емпатисању“, већ и да се предузме одговарајућа активност у складу с разумевањем које је проистекло из емпатије и у складу је с потребама друге особе.

Педагошки радник који у свој однос с децом уноси емпатију „особа је топла и чврста.“ Она толерише и поштује себе и прихвата себе онаквом каква је. Прихватање и поштовање себе води поштовању живота других људи, као и толеранцији разноликости. Емпатија има битну улогу у емотивној, моралној али и у едукацији за мир и разумевање међу народима (Калиопуска, према: Јовановић 2005).

Емпатијске способности се развијају у интеракцији и комуникацији са другима, преузимањем различитих улога у интеракцији и комуникацији. Педагошки радник, дакле, својим интеракцијама с дететом у емпатијском односу не само да пружа детету подршку и развија складан однос већ пружа прилику детету да развија сопствене емпатијске способности.

Развој емпатичких способности код деце (и студената) подстиче се, поред стварања услова за интеракцију и комуникацију, и стављањем деце (студената) у различите улоге.

Значај емпатије педагошког радника у односу на васпитанике-ученике може се видети ако се свако понаособ сети својих школских траума и повреда које је доживео углавном због недостатка емпатичког односа педагошког радника.

Познато је да су у традиционалној настави педагошки радници углавном окупирани оним што ученици знају, а скоро нимало не воде рачуна о ономе што ученици осећају. Из тих разлога, ако желимо да педагошки радници више воде рачуна о осећањима код деце, морамо у њиховој едукацији утицати на развој емпатијских способности.

Буђење позитивних осећања

Оно се постиже стварањем повољне емоционалне климе и атмосфере, показивањем бриге, труда, пажње, топлине, прихватања. Само да се подсетимо: ако смо у контакту с неком особом намрштени или нам је глас том приликом опор и тврд, ако смо затворени и арогантни, то сигурно неће подстаћи позитивна осећања и пријатан доживљај код саговорника, нити ће та интеракција бити оцењена као позитивна. Неки педагошки радници улазе у групу деце увек с благим осмехом, пријатног израза лица, уз неки коментар о актуелној ситуацији коју затичу: „О, па ви сте се баш разиграли… а ја сам вам припремио један, богами, озбиљан задатак“. У буђењу позитивних осећања невербалне поруке (гестови, израз лица) значе више него речи. Ако се деци обраћамо строгим речима, а читаво држање тела, израз лица и боја гласа одражавају топлину, ни прихватање те речи неће имати непријатно дејство. „Ви сте неваљала деца, мораћу да видим шта ћу са вама…“ може бити схваћено различито, зависно од невербалних порука. Буђење радозналости, стварање ситуације у којој се за нечим трага и то открива, подстицање сарадње међу децом, стварање ситуације у којој ће дете осетити задовољство; успех, постигнуће, самопоштовање; стварање ситуације у којој ће свако дете моћи да осети да га друга деца цене, да се доказало; свака врста позитивног емоционалног реаговања омогућава укључивање детета у процес учења и његово активирање – мотивисање. Успешни педа-

гошки радници знају да је њихово расположење својеврсна емоционална порука коју деца непогрешиво препознају и прихватају. Њихово руковођење педагошким процесом представља, у суштини, низ интеракција у којима управо они могу да у већини случајева уведу децу у пријатно или непријатно емоционално стање. Нека врста преношења осећања са вође, што педагошки радник свакако јесте, на чланове групе (у овом случају на децу), просто је неизбежна. Управо због тог преношења емоција педагошки радник као и сваки вођа може да подигне расположење и мотивацију за учење, дакле, да унапреди развој детета, али може и да разори њихову когнитивну ефикасност.

Усаглашавање

Усаглашавање значи прилагођавање сопственог понашања ономе с ким смо у интеракцији, „штимовање“ на дете, препознавање и одговарање на његове потребе, расположења, интересовања, способности. Оно подразумева да видимо и чујемо, али и да желимо да се приближимо и да смо спремни да уложимо труд. Појам „предусретљиво подучавање“ (proleptic teaching), према Рогофу (Rogoff 1984), конструисали су Верч и Стоун (Wertsch, Stone 1979) на Конференцији Удружења за децу са тешкоћама у учењу у Сан Франциску 1979. године. Овај термин наглашава осетљивост педагошког радника и његову спремност да антиципира колико дете може само и колика му је и каква помоћ потребна. Педагошка интервенција треба да је усаглашена с дететом, она треба да **предусреће** дечје понашање. Педагошки радник мора да води рачуна о когнитивним потребама и могућностима сваког конкретног детета и да зна да одреди ниво помоћи, да уме да примени ту помоћ, да препозна тип проблема које дете има, уочи прави моменат кад треба да пружи помоћ и да буде креативан у осмишљавању начина на који пружа помоћ. Васпитачица или учитељица коју сва деца воле тиха је са нежним и стидљивим дечачићем, отворена и раздрагана са гомилом бучне деце, одушевљена и спремна на шалу са децом која се шале, стрпљива и брижна са дететом које је споро итд. Ако посматрамо њено држање, израз лица или боју гласа, видећемо да она све то прилагођава детету.

Ако желимо да се приближимо детету заиста, ми спонтано клекнемо да бисмо се довели у исту раван с њим, да бисмо смањили разлику у висини (како комуникцијом успостављамо квалитет интеракције). Ово је, наравно, посебан дар који имају неки посебни људи. А шта ако нисмо тако даровити за складне социјалне интеракције? Треба ли да се препустимо оном чувеном „какав сам такав сам“ и да се као неки педагошки радници понашамо потпуно исто према сваком свом васпитанику ма какав он да је или у ма каквом да је расположењу? Или би требало да глумимо, да се смешимо кад се дете смеши, што би нас довело у ситуацију да личимо на кловна? Одговор је, свакако, негативан! Па шта онда чинити? Бити свестан себе и свог односа према деци и трудити се да заиста видимо дете. Кад успемо да га заиста видимо, кад видимо да се стиди, да се мучи или да се истински радује, догодиће се да се спонтано усагласимо с њим. Само је потребно да се отворимо и допустимо да дете собом таквим какво

је изврши утицај на нас. А обраћање пажње на децу, гледање и слушање свакако се могу научити.

Какав је однос између педагошког радника и деце може се видети према положају њихових тела чим се уђе у просторију. Што је положај тела сличнији то је усклађеност боља: кад постоји квалитетна интеракција и складан однос, педагошки радник и деца су нагнути једни према другима, покрети су им усклађени, они прате погледом једни друге и израз лица им је сличан – на осмех једног онај други одговара осмехом и обрнуто. Кад се у учионици види да су ученици сели што даље од наставника, да седе тако да се окрећу од наставника, а он стоји иза катедре и не прелази у њихов простор, кад један говори, а други зевају или гледају свако на своју страну, одмах је јасно да међу њима нема интеракције и да ту свако ради свој посао.

Усаглашавање са дететом ствара емоционалну везу, задовољство у контакту и буди мотивацију детета да опет ступи у интеракцију са педагошким радником. То отвара дете за педагошки утицај, чини га спремним да се укључи и буде активно у односу на задатак и подучавање. Усаглашавање подразумева и подешавање вербалне комуникације нивоу разумевања детета.

4.4.3. Ја–Ти однос

Човек, нажалост, често има прилику да осети како у контакту с другим човеком не налази оно што тражи и како је тај други незаинтересован, далек и искључен. У ситуацији кад хоћемо некоме нешто да саопштимо, а тај неко телефонира и очигледно мисли на нешто друго климајући главом као да нас слуша, суочавамо се с празнином људског сусрета, са фрустрирајућим интеракцијама које је Мартин Бубер назвао „Ја–Оно“ интеракција.

Пример 25. Забележио студент Ј. К. у основној школи

Учитељице, погледајте мој цртеж. (дете пуно очекивања показује свој цртеж)
Да, да… добро је то. Иди на место и настави даље. (каже учитељица записујући нешто у свој дневник)

Дете одлази покуњено с мучним осећањем да га учитељица није ни видела ни чула и да оно као биће није вредно њене пажње. Учитељица није ни покушала да се укључи у однос с дететом, да доживи дете и његову потребу да га она види и уважи.

У интеракцији Ја–Оно једна особа није подешена на субјективну стварност друге. Ту искљученост, то одсуство повезаности Ја (она особа која је заинтересована и укључена) доживљава мучно и болно.

Под изразом Ја–Оно подразумева се читав опсег интеракција – од оних које карактерише равнодушност једне стране па до оних које карактерише манипулисање и експлоататорство. У интеракцији Ја–Оно једна особа другу доживљава и према њој се понаша као према објекту не мареће за њу као за личност, не водећи рачуна о њеним осећањима. То је егоцентрични модел понашања који је у потпуној супротности са односом међусобног разумевања, са

односом пуне интеракције где постоји узајамност и једна особа допушта другој да на њу врши утицај.

У свим ситуацијама кад је пажња уместо на особу у интеракцији усмерена на нешто друго, интеракција је аутоматска, површна и емоционално хладна. У свим ситуацијама кад педагошки радник не поклања пуну пажњу детету с којим је у интеракцији, већ нечем другом (мисли на крај часа, на своје проблеме и обавезе), он дете ставља у положај објекта, у Ја–Оно однос.

А прави, истински однос јесте Ја–Ти однос.

У Ја–Ти односу постоји задовољство због људског сусрета с том особом, тај сусрет је сам себи циљ. Како каже сам Бубер, Ја–Ти „се може изговорити само целим бићем". Кад је особа у Ја–Ти односу, она се осећа укључено, схваћено, испуњено, вредно, задовољно (Бубер 1976).

Када дете осећа потребу да ступи у контакт са педагошким радником, кад жели да га васпитачица или учитељица заиста види, а она остане искључена, кад се нада да ће бити Ти, а са њим се поступа као да уопште није важно – дете се суочава са одбацивањем и болом због одбацивања. Напуштање, раздвајање, одбацивање или макар претње да се то може догодити представљају за дете истинску опасност. Одбацивање је за дете знак да није довољно добро и да постоји опасност да ће остати само. Социјално одбацивање уопште, а нарочито од стране одраслог, кад су деца у питању представља један је од најчешћих узрока анксиозности. Осећање искључености не зависи толико од броја односа које дете остварује, већ од тога колико се дете осећа прихваћено од само неколико важних особа у које свакако спада и васпитач или учитељ.

Емпатија отвара врата Ја–Ти односу, омогућава осетљивост за потребе и осећања другог. Међутим, често се уместо емпатије у односу педагошки радник –дете догађа нешто што се може назвати пројекцијом.

Емпатија или пројекција је веома важно питање у односима између одраслих и деце. Неки аутори ту појаву називају и *имагинарним интеракцијама*. Нажалост, оне никако нису имагинарне, већ сасвим стварне и имају и сасвим стварне, веома негативне последице. О чему се ради?

Пример 26. Забележила студенткиња А.О. у основној школи

Учитељице, да Вас питам...
Доста је више, Петре, увек питаш једно исто!
Али учитељице, да Вас питам…
Знам ја твоја питања. Доста! Седи и ради шта сам ти рекла.

Пројекција је процес којим човек приписује другом човеку, у овом случају учитељица детету, сопствене мисли, идеје, ставове, осећања, склоности, особине. Захваљујући пројекцији, не види се други, већ се у другом види сопствени одраз као у огледалу, уз недостатак свести да смо то ми сами. „Пројекција игнорише унутрашњу стварност другога: кад се пројектујемо, претпостављамо да други осећа и мисли исто што и ми, да је онакав каквог га ми видимо. У себе утонули људи, изгубљени у сопственом унутрашњем свету, немају много избо-

ра осим да себе пројектују у свакога са ким долазе у контакт“ (Goleman 2006). Пројекција од другог бића прави Оно с обзиром да онемогућава да се други види какав заиста јесте. Из тог разлога је нужно нагласити да постоји огромна разлика између пројекције и емпатије и да добар педагошки радник треба да уме да их разликује. Али како? Једноставно упутство је да прати, гледа и слуша дете и проверава своје идеје у вези с њим. Кад помисли: „Знам ја твоја питања...“, пре него што то изговори, требало би да себи каже: „Чекај да ипак чујем, можда то дете жели да каже нешто друго.“

Такође би требало да покуша да постане свестан својих пројекција типа:

Сва Ромска деца су…

Деца разведених родитеља су…

Девојчице су…

Дечаци су… итд.

4.4.4. Психотерапијски приступ детету

„Нека људи јасно схвате да кад год угрожавају,
понижавају или непосредно неког озлеђују,
или када владају другим људским бићем или га одбацују,
они тада постају сила – па макар то била и малена сила –
која производи психопатологију.
нека, такође, јасно схвате да је свако љубазно, помажуће,
часно, психолошки демократско, срдачно и топло понашање –
психотерапијска сила, макар мала.“ (А. Маслов)

Живот детета у предшколској установи и школи повезан је и с непријатним емоцијама и психичком патњом. Дете пати за сигурношћу свог дома, пати због одвајања, пати за мајком, пати што се осећа усамљено, што мора да седи, пати што не разуме шта хоће од њега, што не зна све што се од њега тражи, пати што га друга деца не прихватају, што неко неће да се дружи с њим, пати што је неко други миљеник васпитачице, што се неки дечак заљубио у другу девојчицу, пати што није тако лепо или спретно, пати што није тако лепо обучено или нема мобилни телефон, што има лоше оцене и што није успешно, пати што га грде, понижавају, одбацују, не схватају озбиљно, пати што га васпитачица или учитељица третира као Оно. Неки се повлаче у својој патњи, неки постају агресивни и што их више грде, све су неуспешнији. Могу да реагују овако или онак – али пате. То је чињеница. Сви то знају иако о томе много не говоре. А не би требало тако да буде. Да бисмо то изменили, морамо најпре да будемо тога свесни, да отворимо очи и видимо ту патњу.

Детету јесте потребно да научи то што му нудимо (да ли баш све?), али му је потребна и утеха, брига, разумевање, пажња, саосећање, присуство другог људског бића, нада, вера. Из тих разлога неизбежно је развијање сасвим посебног односа између педагошког радника и детета, односа који никада не сме бити емоционално неутралан или емоционално хладан.

Како вам изгледа слика у којој педагошки радник држи за руку дете које ради тежак задатак или га милује по коси. Да ли је то педагошка интервенција?

То је негујућ, психотерапијски гест.

То је гест саосећања, разумевања и подршке. Тај гест говори: „Ту сам, знам како се осећаш, не брини, ниси сам."

То је прави педагошки гест.

Такав педагошки радник је својеврсни психотерапеут, чак и кад тога уопште није свестан. До чега овај гест доводи? Дете се опушта, дете се осећа сигурно, његови хормони се луче у оптималној мери и његов мозак је подстакнут да ради најбоље што може.

Али, колико често се ова педагошка интервенција може видети у нашим учионицама? Чешће се види она друга: дете ради задатак, а педагошки радник каже: „Шта је, опет ништа не знаш?"

Психотерапијски приступ, у слободном преводу „приступ који лечи или лековит приступ", подразумева сваки приступ детету који је негујућ, дакле, лековит. У том смислу се може рећи да је сваком детету потребан психотерапијски приступ, а неким родитељима и педагошким радницима психотерапија.

Добри педагошки радници свакодневно и са много успеха примењују неке од психотерапеутских техника, нарочито оне које спадају у групу супортивних (супортативних) техника или поступака. Супортивни поступци су сви они поступци којима се детету даје подршка. Већина њих спада у механизме социјалне интеракције. Подршка подразумева прихватање нечијег понашања, поступка, емоционалног испољавања, страхова, туге, брига или начина живота. Прихватање је први корак ка успостављању нормалног људског односа. Ако други човек, у овом случају дете, види да га педагошки радник не прихвата, осуђује или на било који начин не одобрава његово понашање, он се затвара и пружа отпор било каквој даљој суштинској комуникацији. И страх се повећава. Подршка од стране педагошког радника чини да се дете осећа прихваћено. Прихваћеност смањује доживљај усамљености и страха и доприноси да се дете осећа охрабрено и оснажено.

У чему се огледа подршка у наведеном примеру?

У свом раду педагошки радници примењују супортивне поступке у истим ситуацијама, у ситуацијама када су деца анксиозна, уплашена, тужна или пате из било ког другог разлога (суочавају се с тешком ситуацијом, налазе се пред тешким задатком, нечега се плаше, суочавају се са одбацивањем од друге деце итд.).

Које су то супортативне технике или поступци, или другим речима, у ком облику педагошки радник може да пружи своју подршку детету? Најчешћи су следећи начини.

Исповедање је прича другој особи о себи, својим осећањима и својим доживљавањима. Педагошки радник може да користи потребу детета да говори о својим осећањима, страховима, бригама, породичним проблемима, догађајима из свог живота, о својим интимним драмама тако што ће га саслушати и испољити интересовање кад оно спонтано почне да говори. Ово је и у свакодневном

животу често коришћен поступак којим се постиже слабљење емоционалне тензије и психичка вентилација. Емоционални притисак се на овај начин абреагује кроз говор. Говор омогућава елаборацију личног проблема а присуство друге особе која својим слушањем и разумевањем пружа подршку делује веома ефикасно и значајно утиче на развој складног односа између педагошког радника и детета.

Дете има доживљај да је и поред његовог стања и тешкоћа за које је мислило да су неприхватљиве, ипак прихваћено од стране другог људског бића и то важног људског бића – педагошког радника. Деца могу имати доживљај великог олакшања ако их педагошки радник саслуша. Ванбрачне, усамљене мајке, забринуте за своју и будућност своје деце, често и постиђене због свог положаја, могу бити веома оснажене обичним људским разговором са педагошким радником. При том, док се подстиче говор детета или родитеља, добро је подстицати и емоционално изражавање кроз плач, смех или неки други облик емоционалног реаговања: „Само се ви исплачите, слободно плачите и ја плачем кад ми је тешко и слично“. Повод за разговор с дететом и подстицање исповедања може бити дететов цртеж, играње улоге или нека друга педагошка ситуација.

Саветовање је систем поступака којим се омогућава стицање нових знања или се настоји изазвати одређена промена у понашању личности. Директно саветовање представља чест облик рада у педагошкој пракси којим се наглашава ауторитет педагошког радника – он „даје савете“ јер је он тај „који зна шта је добро за дете“ Кроз савете дете има могућност да доживи да се педагошки радник труди у вези с њим, да му је стало до њега и да јасније доживи оно што се од њега очекује. Саветовање се може обављати у облику кратких организованих и планских разговора са дететом, децом или родитељима, али и „успут“, док се обавља друга активност. На пример, при испраћању детета мајка се може посаветовати о исхрани гојазног детета, хигијенским навикама и слично. Педагошки радник може бити у прилици да одржи предавање родитељима на одређену тему, да организује семинар, ради на едукацији родитеља у малој групи и слично.

Вођење је израз којим се означава преузимање улоге организатора активности детета од стране педагошког радника у смислу директних инструкција које се дају ауторитативно и односе се на дневни ритам активности не допуштајући детету да беспосличи или се досађује. У овом смислу, педагошки радник може понекад и да наступи ауторитативно у смислу „одсад ћеш радити како ти ја кажем, мораћеш да ме послушаш, нећу ти допустити да губиш време“. Деца која су у конфузији због своје анксиозности или других тешкоћа понекад овакав чврст став педагошког радника прихватају веома добро и доживљавају га као заштиту и велико интересовање за себе, што им пружа осећање сигурности.

Сугестија има основ у доживљају детета да је педагошки радник моћан и да му од њега зависи сигурност. Улога васпитаника подразумева извесно осећање беспомоћности и несигурности, што је добар терен за сугестибилност.

Сугестија као облик подршке детету не би смела да садржи елементе лажи, већ пре елементе коришћења ауторитета да би се детету пружила подршка.

Убеђивање (*персуазија*) се заснива углавном на објашњавању и навођењу аргумената: ако, на пример, дете не жели да седи с неким другим дететом, разговор у коме педагошки радник заступа чврсте ставове „за“, наводи аргументе и предности, представља у суштини убеђивање. На пример, ако се дете плаши да изађе испред групе и рецитује, убеђивање би у суштини било разумско уверавање да је то безопасан чин, да друга деца то свакодневно раде. Убеђивање може да садржи и елементе хумора, примере, афоризме. Дете које педагошки радник у нешто убеђује углавном на то реагује пријатним доживљајем јер га убеђује једна за њега важна особа, што значи да показује како јој је до њега стало и да је оно, дете, личност, која заслужује пажњу. Ако дете одбија нешто што је за њега у суштини важно, а педагошки радник равнодушно прокоментарише: „У реду, твоја ствар“, то за дете најчешће значи поражавајућу равнодушност и деперсонализован однос. Ако, међутим, у тој ситуацији, педагошки радник уложи напор и почне да убеђује дете, то ће скоро сигурно имати позитивне ефекте.

Притисак и обуздавање су методе које се могу користити само привремено и то у изузетним ситуацијама када дете показује знаке губитка контроле над емоционалним реакцијама и када његово понашање може довести до штетних последица. Када, на пример, дете почне да губи контролу над собом и баци се на под или потрчи тако да се може повредити, када удари друго дете, може се употребити наредбодавни тон, повишен тон, команда чак и физичко обуздавање (дете се ухвати за руке и спречи да се баца или скаче): „Доста! Престани да вриштиш!“ Добронамеран али ауторитативан и чврст став неопходан је у оваквим ситуацијама.

Терапија физичких тешкоћа односи се на третман и уклањање физичких тешкоћа које су узрок неких психичких тешкоћа. На пример: гојазност, ожиљци, акне, естетски деформитети, нехигијена, физичка запуштеност и слично може имати за последицу одбацивање и повлачење детета из социјалних контаката, као и психичку патњу. Педагошки радник у сарадњи с родитељима може да помогне да се физичке тешкоће санирају а самим тим побољша и психичко стање и социјални статус детета.

Разусловљавање је у суштини облик учења (условљавање, асоцијативно учење). Детету се помаже да научи да на одређене ситуације реагује на пожељан начин.

На пример: Шта чинити да се детету помогне кад се нечега плаши?
Дете се плаши да оде да се подшиша.

Васпитачица организује игру шишања.

Одлазе у посету берберници само да виде како то изгледа.

Други пут родитељи воде дете да види како се друго дете шиша.

И тако полако и стрпљиво дете превазилази страх.

Слушање је моћна техника коју користе обучени саветници с много успеха, али је могу користити и васпитачи и учитељи јер она не захтева ништа друго осим добре воље и мало тренинга. Чути и заиста саслушати дете неопходан је услов да би се оно осетило прихваћеним. О слушању ће још бити речи у делу који се бави комуникацијом.

4.5. Педагошки поступци за подстицање активности ученика

Најважнији аспекат улоге педагошког радника јесте **подстицање детета да активно учествује у активностима и настави, да се укључи и активира**. Подучавање подразумева вештине којима се дете покреће да само „отвори врата“ свог ума за оно што долази од педагошког радника ка њему. Педагошки радник мора да настоји да нађе начин како би његови захтеви подстакли реално понашање тј. релевантну активност деце.

Педагошки радник је дужан, дакле, да створи услове, ситуације, атмосферу у којој дете може заиста **слободно да изражава своје идеје и размењује своје доживљаје и активност са другима**. Он је дужан да подстиче децу, да их анимира, доводи у конфликт, враћа, подсећа, упућује на изворе информација, доводи у дилеме. Такође је дужан да **ствара услове за непосредну интеракцију дете–дете, дете – остали чланови групе**, да регује на сва дечја питања, да заиста прихвата сва дечја питања и сва мишљења, а не само она која се њему допадају.

Да би се остварили циљеви педагошке интеракције, педагошки радник мора да примени и одговарајуће методе и технике како би покренуо интеракцију, усагласио циљеве васпитаника и **одржао потребан ниво активности**.

Интеракција, подсетимо се, повезује интелектуално (когнитивно), емоционално и мотивационо, односно акционо у човеку чинећи га комплетним бићем. У педагошкој интеракцији дете (ученик) је ангажовано као комплетно биће: и интелектуално и емоционално и мотивационо. Говорећи о изградњи складног односа, улози емоција у педагошком раду, личности педагошког радника и васпитаника, положајима и улогама итд., настојали смо да укажемо на значај и могућности покретања позитивних емоција и мотивације васпитаника-ученика. То су значајни покретачи активности.

У овом контексту, долазимо до тачке када је нужно још једном нагласити да педагошка интеракција подразумева не само **интеракцију педагошки радник – васпитаник већ и све оне интеракције које настају на релацији дете – друго дете, дете–група а које је педагошки радник дужан да подстиче, води и организује.**

Осим тога, педагошки радник мора да има и одговарајући репертоар метода и сасвим конкретних облика рада како би педагошки рад организовао као праву педагошку интеракцију. У овом делу текста дат је приказ неких поступака који подстичу и развијају активност ученика и преглед неких од интерактивних облика наставе. То има за циљ да читаоцима стави на располагање неке

поступке чијом применом могу да унапреде свој васпитни и образовни рад и да их подстакне да трагају за новим начинима и сопственим креацијама.

Педагошка пракса се у новије време среће с низом појмова у вези са педагошком интеракцијом који нису сасвим разграничени. Најчешћи појмови који се могу срести у литератури су: активно учење, интерактивно (кооперативно) учење, интерактивна настава, интерактивни методи и интерактивни поступци.

Неопходно је најпре разграничити ове појмове.

Активно учење. Овај термин се користи упркос чињеници да је тешко замислити да неко може учити и не бити активан. Иако је та констатација тачна, изразом „активан“ жели се нагласити потреба да се у школској пракси потисне модел „пасивног ученика и учења“, некритичког усвајања готових чињеница и знања тј. традиционални концепт наставе и учења. Активно учење је појам који се понекад неоправдано поистовећује с појмом интерактивног учења. Активно учење може бити и сасвим индивидуалан чин, потпуно једносмеран, као што бива у свим случајевима кад се учи из књиге или кад заинтересован слушалац пажљиво слуша предавање. Активно учење је, дакле, учење при коме се предузима иницијатива и где је ученик активан у односу на садржај учења или извор знања, а то може бити и човек (наставник, други ученик) и ствари (књиге, медији, материјали итд). Да би се говорило о интерактивном учењу, нужно је да постоји двосмеран утицај (ако је једна страна пасивна нема интеракције). Наравно, циљ интеракције јесте и подстицање активног учења, подстицање мотивације и активности ученика.

Интерактивно (*кооперативно*) *учење* је процес учења кроз социјалну интеракцију. У литератури се може наћи и израз *интеракција у школским условима* под којим се подразумева „учење које је под утицајем интеракција ученика у издвојеној средини – школи“ (Mc Gill 1998). Интеракција у школским условима (интерактивно учење) се у литератури често третира и као **кооперативно учење** (учење кроз сарадњу: кроз рад у паровима, кроз групни рад, кроз израду пројеката итд). Суштина интерактивног (кооперативног) учења огледа се у чињеници да социјална интеракција има важну конструктивну улогу или формативни значај у стицању знања (да нема социјалне интеракције између наставника и ученика и (или) ученика и ученика, учење се не би ни догодило. **Активност која је неопходна да би се учило покренута је социјалном интеракцијом**. Кооперативно учење је, нужно је нагласити, последњих деценија веома популаран метод учења. Концепт је заснован, подсетимо се, на теоријама когнитивног развоја Пијажеа и Виготског, као и на Дојчовом концепту социјалне међузависности (social interdependence, Deutsch 1949). Ефекти кооперативног учења упоређивани су са ефектима компетитивног (*компетиција – такмичење*) и индивидуалног учења у великом броју истраживања. У истраживањима су утврђени ефекти овог облика учења у односу на најразличитије варијабле као што су: школско постигнуће, виши мисаони процеси, памћење, брзина решавања задатака, трансфер учења, мотив постигнућа, интринзична мотивација, мотивација за остајање на задатку, социјални и когнитивни развој,

децентрација, морално расуђивање, интерперсонална привлачност, социјална подршку, пријатељство, смањење предрасуда и стереотипа, вреновање, ментално здравље, самопроцена, социјалне компетенције, интернализовање вредности.

Интерактивна настава је свакако она настава у којој доминира интерактивно (кооперативно) учење и примена разноврсних интерактивних модела и поступака и у којој се среће жива размена и сарадња, међусобно поштовање и укљученост.

Интерактивни поступак је сваки конкретан поступак који има за циљ да активира и укључи слушаоца, да изазове његову реакцију, да га ангажује. Ако, на пример, наставник у оквиру увода у тему затражи од ученика да реше неки задатак, да изнесу своје мишљење, да размене мишљења, да нешто покажу – то су интерактивни поступци. Низ таквих поступака се примењује у сваком интерактивном методу. Чим наставник покуша да провери да ли је изложени садржај стигао до ученика, да ли га разумеју, коју врсту проблема имају с разумевањем, он већ ступа у интеракцију с њима.

Интерактивне методе (*модели*) или методе које подстичу кооперативно учење (скраћено: модели кооперативног учења) свакако су они начини рада у којима је остварена права педагошка интеракција као пун социјални чин где је основ учења жива размена између самих ученика или ученика и наставника, и где наставник не зида сам у дететовој глави грађевину знања, већ то **чине заједно кроз интеракцију**. Интерактивне методе се састоје из низа интерактивних поступака.

4.5.1. Интерактивни поступци у настави

Интерактивни су сви они поступци који се користе како би се покренула и остварила интеракција. Интерактивни поступци се могу схватити и као „*облици размене*“, *као сегменти или секвенце* у оквиру различитих интерактивних метода (облика) интерактивне наставе (Антић 2010). У литератури се интерактивни поступци могу срести и под именом интерактивне технике.

У интерактивној настави је могуће радити на мноштво различитих начина, применом најразличитијих поступака или облика интеракције. Који ће поступци бити коришћени зависи од обучености и креативности конкретног педагошког радника, али и од одабране интерактивне методе. У даљем тексту су наведени неки од интерактивних поступака (могу послужили као илустрација али и модел за креирање нових).

1. *Ланчање*. Суштина овог интерактивног поступка јесте прављење „ланца“: један ученик или група додаје свој задатак или своје решење првом суседу који са тим треба нешто да уради. Некада се ланац тако завршава, а у неким случајевима додавање се наставља док се не прође читав круг и задатак врати ономе ко је ланац започео. Ако се примењује овај поступак и организација простора мора бити томе прилагођена, тако да учесници најчешће седе у круг

или су столови намештени у облику ћириличног слова П. Функције ланчања могу бити различите и то:

а) *допуњавање* – сваки следећи учесник допуњава добијени задатак (цртеж, састав, стих, математички задатак и слично. Допуњавање може да се изводи у свесци, радном листићу, али и на табли, паноу (деца једно за другим, ланчано, прилазе табли или паноу и додају свој елемент);

б) *решавање задатака* – појединцу или групи задаје се да смисле једно или више питања или задатака. Задатак се прослеђује суседу који треба да га реши.

в) *исправљање* – у овој варијанти сусед има задатак да прегледа и исправи решени задатак свог претходника; исправка се потом враћа власнику да би он имао прилику да реагује, да се сложи или не сложи;

г) *додавање* – додавање се односи на реч или покрет, на одређени материјал. Први учесник започиње нешто, нпр. неку причу, а следећи треба да дода реч или први учесник додаје другоме картон са неком исписаном речи од које следећи треба да направи своју реченицу.

2. *Кружење*. Рад је организован као кружење малих група око 4 до 5 пунктова или радних места на којима су задаци. Свако радно место и задаци чине део целине, тако да групе имају увид у целину кад прођу цео круг. На сваком радном месту (пункту), групу чека домаћин који показује, обучава и помаже групи да савлада задатак. Уместо домаћина може се користити и добро структуриран радни листић.

3. *Размена*. Групе или појединци подносе извештај осталима о решењима до којих су дошли. Саопштење може бити дато у усменој форми али и у облику одигране улоге, плаката, уношења решења у заједничку табелу и слично. Да би се обезбедила размена, слушаоцима се дају упутства да проверавају доследност изложеног, да реагују, допуњавају, коментаришу, траже појашњења, евалуирају извештај, припреме питања итд. Размена се може организовати и у облику међусобног испитивања (ученици испитују чланове других група или чланове своје групе пред одељењем) као и у облику добацивања (кад један учесник да тачан одговор он добија право да постави питање другом ученику по свом избору).

4. *Бреинсторминг* (*мождана бура*). Брејнсторминг се примењује да би се подстакло ослобађање идеја. Ради се тако што се од деце тражи да у групи говоре све што им пада на памет, без обзира да ли им то изгледа паметно или глупо (Осборн 1975). Да би се ово постигло, децу би нужно требало учити да се не баве процењивањем, већ да сваку идеју прихвате као добру и вредну. Ова врста групне интеракције је веома позната и коришћена. Када је, на пример, НАСА решавала проблем кретања возила по Месечевој површини, учесници су износили најчудније идеје: да возило скаче, да пузи, да лебди, да иде на три ноге итд. (одабрана је она да пузи као гусеница). Брејнсторминг подстиче креативност и учи децу да се не подсмевају, да прихватају различитости, учи их да

виде како и најчудније идеје могу бити веома корисне, учи их да су они вредна бића чије се мишљење цени.

Педагошки радник који организује групни рад са циљем брејнсторминга дужан је да децу обучи правилима ове интеракције:

- свака критика је искључена; нема критика ни особа ни идеја;
- важне су све идеје; слобода мишљења је најбитнија;
- група је дужна да направи листу свих идеја које је продуковала по принципу „што више то боље“;
- чланови групе су позвани и подстицани да се надовезују на идеје других, да слободно улазе у интеракцију.

Многа истраживања показују да је ова врста интеракције веома подстицајно и моћно мотивационо средство, да увек заинтересује ученике за наставни садржај (Сузић 2002).

Једна варијација брејнсторминга је *Бура записа.*

Ученицима (васпитаницима) се да задатак и кратко време (5–10 минута) да запишу (или смисле) што више идеја на одређену тему. Први запише своје идеје на папир а затим се шаље другом да допише своје итд. Када се формира листа, тражи се од учесника да продискутују о идејама.

Пример

Тема: *Особине наставника које деца воле и које не воле*
Прво дете напише (или каже) шта воли и не воли, преда листу следећем итд.

Други облик *Буре записа* подразумева подстицање креативности употребом метафора и аналогија. Позивање ученика да у интеракцији проналазе необична решење за неке обичне ситуације, да повезују удаљене аналогије, да проналазе нове и необичне приступе проблему којим се баве, да „обрћу и окрећу“ идеје и чињенице – представља суштину овог приступа (Harriman 2001).

Пример

Тема: Како се земљина кора мења под утицајем сунца, воде и ветра
Најпре се ученицима објасни суштина овог начина рада.

Метафора и аналогија: Замисли да си ти земљина кора… Како би сунце, вода и ветар утицали на тебе?

Уобичајено и неуобичајено: Замисли шта би било да нема земљине коре… или нема ветра, сунца, воде…

Тражи се да васпитаници-ученици размисле и да запишу (може и без записа) идеје. Након тога, формирају се групе од 3 до 5 чланова (може и рад у паровима). Групе раде тако што свако дете изнесе своју идеју а потом се дискутује.

5. *Играње улога*. Играње улога је интеракција у којој учествују најмање два учесника. Може се користити на свим ступњевима школовања почев од предшколског па до високошколског нивоа (нарочито у едукацији будућих педагошких радника који би што чешће у току студија морали да се нађу у својим будућим улогама). Основни циљ играња улога јесте и интеракција, али и поја-

шњење појединих појмова, освешћивање неких облика понашања, оспособљавање за комуникацију, емпатију, решавање конфликата итд.

Основни принцип јесте подела улога: нека деце су извођачи а остала посматрачи (што се у другом кругу мења). Деци се мора објаснити који је циљ играња улоге, шта педагошки радник жели да постигне. На пример: једно дете може бити у улози учитеља, а друго у улози ученика који касни, или – свако дете узима улогу одређеног вођа које воли да једе и у улози вођке говори о себи.

Рад по овом моделу интеракције има, оријентационо, следећи ток.

а) *Представљање* (*презентација*) кључних поставки овог облика рада, информација и инструкција које су важне за остваривање циљева. Презентацију може да изведе педагошки радник усменим излагањем, анализом припремљених текстова, видео или аудитивном презентацијом и слично.
б) *Увежбавање улога*, *испробавање* које има за циљ да се учесници припреме за задатак.
в) *Играње улога*, реализација задатка.
г) *Евалуација* реализованог задатка и извођење закључака.

Игра улога мора бити добро осмишљена, добро припремљена и флексибилно вођена. Током вежбе реализују се едукативни задаци. У процесу играња улога учесници сопственим напорима стичу сазнања, упознају се са различитим аспектима исте ситуације, улазе у динамичну комуникацију и интеракцију у којој блесну искре хумора и креативности. У решавању конфликата ова техника може бити веома корисна. Деци се поделе улоге учесника у конфликту и тражи се да кроз комуникацију у различитим улогама трагају за решењем.

6. *Симулација.* Симулација (лат. заваравање, глумљење) представља један од поступака у оквиру ког се организује опонашање одређене појаве, ситуације, феномена, сукоба итд., како би га учесници што боље доживели, осетили и разумели.

Педагошки радник мора да формулише циљеве и задатке, припреми материјал за рад, планира време за извођење појединих фаза и обави све неопходне припреме.

Етапе кроз које се одвија симулација су најчешће:

а) *припремне активности* (обезбеђивање средстава и материјала, формирање група, давање прецизних упутстава итд.);
б) *реализација групних задатака* (група реализује задатак по упутствима, проба, разговара, трага за решењима);
в) *групна презентација* (свака група презентира своје решење);
г) *разговор о вежби* и начинима решења проблема.

Симулација се може применити да се објасни неки научни феномен, да се потражи решење за конфликт између ученика или ученика и наставника или за проблем који има неки ученик у учењу и многим другим ситуацијама.

7. *Консензус*. Консензус подразумева постизање сагласности свих чланова групе у вези са оним питањем којим се група бави. Пошто је постизање консензуса веома тешко, педагошки радник користи овај тип интеракције само у оним ситуацијама када процењује да је постизање консензуса неопходно. То може бити, на пример, ситуација у којој се постављају правила понашања или кућни ред и слично. Како изгледа интеракција у групи кад је циљ интеракције постизање консензуса?

Пример

Циљ интеракције: Правила понашања на излету

а. Формирају се мале групе.

б. Деца се поставе да седе у круг тако да свако види сваког.

в. Објасни им се шта је консензус (не мора се користити тај израз за млађе узрасте).

г. Тражи се од деце да предлажу правила понашања, дискутују, износе аргументе и да свака група формулише своја правила, али да морају сви да се сложе са предложеним правилима.

д. Уколико неко дете не прихвата правила других, тражи се да се износе аргументи.

ђ. На крају свака група саопштава своје предлоге око којих су се усагласили и то су правила понашања којих сви морају да се придржавају.

8. *Вртешка*. Вртешка је такође интерактивни групни поступак. У припреми овог облика интеракције водитељ има дужност да осмисли занимљиве задатке који су у складу са могућностима ученика.

Етапе реализације вртешке су:

а) *Формирање група и преузимање групних задатака и материјала* (вртешка започиње распоредом учесника у приближно бројне групе и њиховим заузимањем места, добијањем материјала, писаћег прибора и упутстава, што све траје око 5 минута).

б) *Продукција, селекција и евиденција групно усаглашених решења*, идеја, предлога итд.

в) *Међугрупна „кружна“ евалуација датих решења*, идеја, предлога и др. Свака група се упознаје са решењима других група означавајући оценом + (плус) решења са којима се слаже и знаком минус она решења која не прихвата.

г) *Групни увид у оцене које су дале друге групе* (заједничко резимирање и провера).

Водитељ активно прати и усмерава рад у оквиру вртешке, како се ниједна њена етапа не би користила за ванпрограмске активности (за игру или забаву).

9. *Акваријум техника*. У акваријум техници једна група ученика (једна особа или пар) ради на неком проблему а остали ученици се постављају тако да могу да посматрају оно што група, појединац или пар ученика ради (асоцијација на посматраче риба у акваријуму). Обично, једна група ученика седи у кругу и ради заједнички на неком проблему, док остали ученици заузимају

места тако да праве круг око првог круга ученика. У оквиру ове технике може да се ради и ротација улога, што значи да посматрачи заузимају место извођача и обрнуто. Смисао овог поступка јесте у томе да извођачи искусе оно што раде, а да они који посматрају уче кроз посматрање (учење по моделу).

10. *Пројект техника.* Пројект техника се као интерактивна техника користи тако што се одељење подели на групе и свака група добија задатак да ради на одређеном пројекту који би требало да заврше за одређено време. Ученици се упућују на сарадњу са другим одељењима, директором школе, музејима, ботаничким баштама, другим школама и другим установама и слично. На тај начин се подстиче интеракција ученика једних с другима, али и с људима ван школе.

Ево примера неких пројеката на којима ученици могу да раде:

Занимања у нашој општини
Флора и фауна нашег места
Како се мери загађење наших вода
Како да оплеменимо наш животни простор
Како можемо допринети очувању животне средине

Интерактивни поступци или процедуре који подстичу активност ученика примењују се у свим фазама наставног процеса: у фази утврђивања дечјих предзнања, у фази презентовања новог градива као и у фази утврђивања и проверавања знања.

Интерактивни поступци у фази утврђивања предзнања ученика подразумевају дијалог са ученицима, у коме они могу слободно да искажу своја мишљења. Ово је прилика и да се створи сазнајни конфликт, да се дечја предзнања и спонтани појмови уз наставникову помоћ доведу у конфликт са научним сазнањима.

У фази презентовања новог градива ради подстицања активности ученика наставник може да користи и поступке (Ивић и сар. 2002) као што су :

1. *проблемско излагање градива* (градиво представити у облику проблема и дилема које су научници решавали (како решити опште загађење или како су научници решавали питање возила које би требало да се креће по Марсу);
2. *коришћење питања и задатака у излагању градива* (тему предавања требало би поставити у облику питања, али питања треба користити и као увод, као ланац логичних дилема које израстају једна из друге: Какве то везе има са…?, Како сада овде…? итд.);
3. *излагање градива на што више различитих начина* (испричати у више варијанати, подстицати посматрање из различитих углова, дати графички приказ, табеле, мапе итд.);
4. *показати како су настајала сазнања* (кад год је могуће, не давати готова знања, већ истицати путеве којима су научници трагали за знањима, грешке, проблеме које су имали. Овде се могу повезати дечји погрешни одговори са грешкама које су имали научници у трагању за решењима);

5. *објашњење нових речи* (метафоре и нове, непознате речи стварају забуну код деце и ометају њихово разумевање – црква је обично у дечјем схватању зграда, док је појам цркве, на пример, много сложенији);

6. *подстицање маште* (подстицање дечје маште, демонстрација примера како је машта утицала на открића у науци, код Жила Верна, на пример);

7. *коришћење хумора* (хумор има улогу у изградњи складног односа као и у стварању добре атмосфере за учење; осим тога делује и мотивационо. Анегдоте су такође добар начин за покретање активности ученика (позната анегдота о Архимеду који је, док се купао у кади, схватио како да израчуна специфичну тежину круне свог владара, истрчао на улицу и повикао „Еурека!“ и слични примери).

У фази утврђивања и проверавања ученичких сазнања примењују се поступци као што су: често понављање наученог, примена наученог, заједничка анализа погрешака, детаљно познавање резултата, играње улога, слободно бирање активности итд.

4.5.2. Модели интерактивне наставе – кооперативног учења

Суштина интерактивне наставе – кооперативног учења лежи у чињеници да **социјална интеракција** има конструктивну улогу или **формативан** значај у стицању знања (учење се не би ни догодило да нема социјалне интеракције између ученика и наставника или између ученика и ученика). *Интерактивна настава је онај облик наставе који је тако организован да ствара могућност да се појави та* ***посебна врста социјалне интеракције која се назива кооперативно учење****.*

У рукама вештог педагошког радника интерактивне методе (модели) наставе представљају моћно средство за пружање потпоре ученицима у учењу, тачно тамо где треба, колико треба и како треба у *зони наредног развоја ученика*. Разумевање потенцијала и ограничења интерактивних модела наставе спада у важне компетенције педагошког рада. Познајући добро оруђе које има у рукама и контекст у коме ће га применити, наставник може одабрати оно што је најефикасније за циљеве, услове, садржај и особености деце са којом ради.

Ако се посматра, на пример, *групни рад* на часу, може се видети шта то ученици раде *заједно* и шта је циљ, зашто то раде. Може се, такође видети и како то раде: колико су активни, како комуницирају, да ли се сукобљавају, колико сарађују. Ако је остварена права интеракција, они размењују своје мисли, идеје, дилеме, знања, ставове, саглашавају се или се супротстављају. При том, они су нужно *когнитивно* активни и укључени (пажња им је усмерена, концентрисани су, прате шта други говоре али и њихове невербалне експресије, мисле, уче, памте). Наравно, они су у пуној интеракцији укључени и *емоционално*: осећају задовољство, пријатељство, радост – али и љутњу, незадовољство, а могуће је и непријатељство.

У даљем тексту биће приказани у најкраћим цртама неки од најчешће примењиваних модела интерактивне наставе који могу послужити као модели за креирање сопствене наставне праксе.

Табела 8. *Модели интерактивне наставе-кооперативног учења (Johnson et al. 2000)*

1. МОДЕЛИ ИНТЕРАКЦИЈЕ НАСТАВНИК–УЧЕНИК
1. Реципрочно подучавање
2. Заједница оних који уче
3. Учионичка радионица
4. Едукативна радионица
2. КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ У ГРУПАМА УЧЕНИКА (ВРШЊАЧКА САРАДЊА)
1. Учимо заједно и сами
2. Аргументовање (вежбе „за и против“)
3. Групно истраживање
4. Комплексно подучавање
5. Конструктивна контроверза
6. Слагалица
3. ВРШЊАЧКО ПОДУЧАВАЊЕ
1. Подучавање у тиму
2. Кооперативно читање и писање
3. Тимови, игре, турнири
4. Слагалица
5. Каганове структуре

МОДЕЛИ ИНТЕРАКЦИЈЕ НАСТАВНИК–УЧЕНИК

Модели интеракције наставник–ученик почивају на пажљивом, вештом, подупирућем и флексибилном вођењу интеракције и њеном прилагођавању потребама ученика. У наредним одељцима биће приказана четири модела према Џонсоновој класификацији[14] и то *Реципрочно подучавање*, *Заједница оних који уче*, *Учионичка радионица* и *Едукативне радионице.*

1. *Реципрочно подучавање* (Brown 1989) представља модел интеракције која има за циљ да ученици **овладају когнитивним стратегијама** као што су

- сумирање,
- постављање питања,
- разјашњавање непознатих речи и нејасних делова,
- предвиђање.

Реципрочно подучавање се одвија кроз **дијалог** између наставника и ученика у коме они заједно овладавају значењем неког текста. Ученици уче да ко-

[14] Више информација о описаним и неописаним моделима могу се наћи у књизи *Кооперативно учење – модели, потенцијали, ограничења* (*Антић 2010*: *Институт за психологију*, *Београд*).

ристе наведене стратегије (сумирање, постављање питања, разјашњавање и предвиђање).

Процедура реципрочног подучавања одвија се у неколико корака. На почетку подучавања наставник даје модел како се примењују поменуте стратегије радећи тако што сам примењује поменуте стратегије. Потом ученици увежбавају њихову примену а наставник подстиче сваког ученика да учествује, даје му повратну информацију, додатно показује и објашњава. Постепено како деца постају све вештија, наставник повећава своје захтеве тражећи све веће учешће ученика. Док разговара с једним учеником, наставник позива и остале ученике да учествују у дискусији и реагују на одговоре, да дају коментаре, предлажу, предвиђају, траже додатна објашњења, помажу да се разреши нејасноћа у тексту. Одговорност се постепено помера од наставника на ученике који у каснијој фази улазе у међусобни дијалог: један ученик поставља питање, други одговори, трећи коментарише и даје предлоге; један ученик пронађе, на пример, непознату реч, други предлаже значење и даје образложење. Нагласак је на **заједничком напору, кооперативном раду** на тексту.

У току интеракције која има за циљ подучавање когнитивним стратегијама, наставници користе подупирање (види педагошку интеракцију), бројне потпоре („грађевинске скеле“) које се „скидају“ када ученици овладају стратегијама. Ево неколико примера:

- У току увежбавања когнитивне стратегије **Сумирање** ученици се обучавају
  - да примене одређене процедуре које иначе примењују стручњаци када сумирају текст (*Пронађи, идентификуј реченицу која говори о главној теми у наслову. Уколико нема такве реченице, пронађи, идентификуј најважнију информацију о теми. Реченицу почни овако: „Овај пасус нам говори да...“ или Овај пасус нам говори о...“; При формулисању поштуј следећа правила: изостави све непотребне информације, прочитај наслов, прочитај све сувишне информације или све информације које се понављају*);
  - да наведу главне детаље у пасусу а онда да те детаље користе као помагала у прављењу сажетка.
- У току увежбавања когнитивне стратегије **Формулисање питања** ученици се обучавају
  - да почињу реченице са *када, зашто, како, ко, шта, где* (то су помагачи који покрећу децу да формулишу питања док читају текст. Одговор на нека питања се налази у одређеном пасусу, на нека у целом тексту, а на нека у увиђању односа између делова текста.

У процесу подучавања овом интерактивном методом могу да се користе и неке додатне процедуре или поступци као што су картице са исписаним когнитивним процедурама, модели доброг резимеа, упитник за самопроверу и слично.

Овај модел интерактивне наставе је прилагодљив и подређен темпу напредовања ученика. Како овај облик наставе има за циљ подучавању когнитивним стратегијама које су важне за разумевање текста и учење уопште, његова примена може бити знчајна у свим наставним предметима (Истраживања показују да ученици који су неуспешни на тесту разумевања прочитаног не могу да заврше ни средњу школу).

Типови интервенција наставника у овом моделу интерактивне наставе су најбољи пример *подупирања и моделовања*. У новијој литератури реципрочно подучавање је најчешће пример за подупирање. Кроз **дијалог** наставник даје упутства и примере које ученици могу да имитирају. Како ученици постају вештији тако наставник смањује своје интервенције.

У моделу реципрочног подучавања долазе до изражаја све позитивне особине и компетенције педагошког радника о којима је било речи. Осим што мора да је стручан, наставник мора да се усаглашава са учеником и води рачуна о његовим когнитивним способностима, мора да зна да одреди ниво помоћи и начин како да је примени, мора да буде емпатичан како би препознао реакције детета, да буде осетљив да би одредио прави моменат за реакцију, да буде креативан при осмишљавању помоћи... итд.

2. *Заједница оних који уче*. У заједници оних који уче (*Community of learners-COL* – експериментална школа организована по овом моделу постоји у САД већ више од 20 година, а основали су је родитељи и наставници који су желели сасвим нову школу засновану на новим принципима наставе) одељењска организација подразумева да ученици преузимају одговорност за своје учење и рад свог одељења. Школа организована по овом систему има 6 до 7 одељења са око тридесеторо деце од предшколског узраста до 6. разреда. Одељења су тако формирана да сва свако одељење има децу различитог узраста. Одрасли-наставник или родитељ (коопер) помажу деци при учењу. Да би били коопери одрасли пролазе кроз специфичну обуку која подразумева исте принципе шегртовања кроз које пролазе и деца. У овом облику учења доследно се инсистира *на процесу* (не на исходима учења). У основи учења јесу активности деце која имају смислене циљеве. Наставни садржаји се флексибилно интегришу кроз програм и планирање курикулума како би се омогућило да и деца дају свој допринос. Дечје активности се одвијају уз сарадњу са одраслима који су водитељи и помагачи (фацилитатори а не директни инструктори).У настави се не користе уобичајена помагала, свеске, уџбеници, радне свеске итд. Образовна помагала могу бити све оно до чега деца могу да дођу. Одрасли су стални извор информација и подршке у процесу. Постоји наставни план али се од њега често одустаје јер примат има дечје интересовање. Велики део садржаја обрађује се кроз пројекте, мала истраживања у којима учесвују и деца и одрасли. Деца преузимају одговорност за своје учење и уче се да њихови избори имају последице. Развој унутрашње мотивације је суштински део овог облика учења јер само ако нешто децу истински занима она ће преузети одговорност. Битно је да се деца уче на последицама својих избора и понашања без спољашњег режима награде и казне. Одрасли не интервенишу чак ни када виде да су деца лоше изабрала. Одрасли дозвољавају да деца сама у међусобним интеракцијама процењују једна другу и резултате рада.

3. *Учионичка радионица (classroom worshop)* спада у интерактивне облике наставник–ученик јер је у радионици акценат на **заједничком** раду наставника и ученика на откривању, истраживању, обради садржаја одређене теме. Про-

цедура радионице која се може применити у оквиру сваког школског предмета изгледа овако.

- Наставник кратко упознаје децу са темом (лекцијом) и начином рада (5 минута).
- Сваки ученик објављује шта ће тог дана радити у оквиру свог пројекта (5 минута).
- Активност-рад (30 минута), ученици раде према свом плану и према договору. Рад може да се састоји у читању неког текста, експериментисању, дискусији с другим ученицима, истраживању у библиотеци или по интернету, микроскопирању итд. Рад се може одвијати индивидуално, али и у паровима или малим групама зависно од теме или интересовања ученика. Наставник проверава да ли су сви укључени у рад и онда креће у интеракцију са сваким учеником или групом.
- Десетак минута на крају се приказују резултати дотадашњег рада.

Овај облик рада се не завршава једним часом, већ је то дугорочан процес у коме ученици сами бирају теме на којој раде у унапред одређеним терминима (сваког дана, а најмање једном недељно). Значај овог облика рада огледа се у томе што ученик сам бира шта ће истраживати, о чему ће писати, шта ће читати и слично. Уз ту слободу, деца су дужна да поштују процедуру, правила и норме која се односе на начин како ће истраживати, читати или радити било шта друго. Улога наставника док деца самостално раде састоји се у томе да их он обилази и одржава са њима тзв. конференције (конференције се одржавају или по захтеву ученика или по утврђеном распореду – сваки ученик зна да ће у току недеље у одређено време имати консултације са наставником). У току конференције, наставник моделује начин мишљења ученика са којима има састанак, надгледа њихов рад, размењује информације, нуди мини предавање, упражњавајући различите улоге (ментора, фацилитатора, тренера, модела за имитацију – све то заједно представља репертоар подупирања). Наставник пружа управо ону помоћ која је потребна конкретном детету а не целом одељењу. Многа деца се отварају у току састанака (конференција), нарочито она која се стиде да говоре пред целим одељењем. У овом моделу наставе постоји могућност да се успостави посебан канал комуникације између наставника и конкретног ученика, који није могуће успоставити другим облицима рада. Кроз сталне састанке развија се посебан, складан, комплементаран однос између наставника и ученика, о коме је већ било речи. Такав однос представља основ да наставник и ученик у пуној интеракцији идентификују слабости, анализарају активности, размотре даље планове. Овакве заједничке анализе имају велике шансе да утичу позитивно на дубље разумевање материје којом се дете бави, али и да утичу на когнитивни (емоционални и социјални) развој детета. Осим тога, ритмичност и редовност консултација чини чврсту спољашњу потпорну конструкцију за унутрашњу организацију интелектуалног рада ученика и развој његове саморегулације.

4. *Едукативна радионица* је интерактивни модел наставе који је веома заступљен у иновативним програмима у нашој земљи. На почетку је потребно нагласити да едукативна радионица није један облик наставе, поступак, техника, вежба итд., већ комбинација свега тога. Едукативна радионица је сложена композиција различитих облика рада.

Едукативне или педагошке радионице представљају облик организације активности у групи у оквиру којег ученици активно и у интеракцији са другом децом и педагошким радником раде на остваривању педагошких циљева. Назив *радионица* се користи зато што атмосфера у којој деца раде подсећа на производну радионицу. У оваквом облику рада деца преузимају велики део улоге педагошког радника, а педагошки радник има велику улогу у припреми оваквог начина рада. Радионице су, показала је пракса, веома ефикасан начин рада јер изазивају интересовање, позитивна осећања и интензивну интеракцију међу учесницима.

У радионичкој вежби ученици у интеракцији са другим ученицима и педагошким радником стичу знања, усвајају вештине, развијају навике и способности. У радионици ученици преузимају већи део активности што подстиче њихову мотивацију, интелектуалну, емоционалну и социјалну активност. У оквиру радионице учесници проучавају штампане и друге изворе, дискутују, играју улоге, симулирају, демонстрирају, комуницирају, илуструју, пишу и евалуирају уз флексибилно водитељско усмеравање. За радионицу је карактеристично да ученици не морају да седе у клупама, да могу да се слободно крећу, припремају и користе материјале и улазе у интеракцију са другима.

Ово су основне фазе реализације радионице.

- *Планирање и конципирање активности*: дефинисање циља и очекиваних резултата, планирање активности и радних задатака, временско димензионирање радних задатака, планирање средстава, припрема инструкција.
- *Уводне активности*: представљање, фокусирање на тему, истицање циља, уводна вежба.
- *Главне радионичарске активности*: индивидуални рад, рад у паровима, групни рад и друге активности у циљу остваривања постављеног циља радионице.
- *Завршне активности*: завршна вежба или завршни разговор кроз које учесници у радионици заокружују тему, евалуирају радионицу, отварају проблем у перспективи.

Активности водитеља радионице нису тако наглашене у току саме реализације активности радионице, колико у припремању, конципирању и временском димензионирању радионице. Од водитеља се очекује да организује, мотивише, охрабрује, информише, надгледа, усмерава и дискретно води учеснике који су главни носиоци радионичарске активности. Ефекти радионичарске ак-

тивности зависе од припремљености, вођења, мотивисаности учесника као и социјалне климе која влада међу учесницима.

Пример 27. Забележио студент Ј. В. у 1. разреду основне школе.

Циљ радионице је да ученици науче шта су елементарне непогоде.

Ток рада: У кратком уводу ученицима се објасни циљ и начин рада, разред се подели на више малих група од 3 до 6 чланова. Свака група добија пано са исписаним именом групе у заглављу (група Земљотреси, група Поплаве, група Суше, група Град, група Вулкани итд.)

Задатак групе је да проради градиво и припреми презентацију тако да сви остали ученици (васпитаници) могу што боље да схвате оно о чему се говори. Групе раде кроз међусобну интеракцију. Кад заврше, приступа се презентацији.

На крају ученик сумира све оно што су ученици презентирали и евентуално још нешто појашњава у интеракцији са ученицима.

У поступку организовања едукативне радионице неопходно је поштовати одређена правила.

- *Обезбедити да ученици све време активно учествују*. Веома је важно да ученици буду покренути на активност с обзиром на чињеницу да постоји могућност појаве „слободних јахача“ (оних који се баве неким својим активностима које нису у вези са циљевима наставног процеса).
- *Обезбедити размену са другима*. Размена треба да буде интегрисана у задатак.
- *Обезбедити размену која је интегрисана у задатак*. Размена (интеракција) би требало да буде средство за решавање задатка у пару или у малој групи.

Да би радионица имала ефекта, наставник мора да овлада вештинама организовања радионице, а то неће моћи ако не практикује радионичарски рад. Потребно је да добро испланира рад, да предвиди све евентуалности, развије осетљивост за препознавање оних који уче и како уче, да препознаје невербалне комуникационе знаке, развије комуникационе вештине које се заснивају на умећу пажљивог гледања и слушања, да буде флексибилан и еластичан итд. (о свему овоме говори се у одређеним одељцима)

КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ У ГРУПАМА (ВРШЊАЧКА САРАДЊА)

Кооперативно учење у групама обухвата све оне ситуације учења у којима ученици раде заједно на неком задатку, решавају проблем и уче кроз социјалну размену. Подсетимо се да је група скуп особа међу којима постоји међусобни утицај или, мало другачије речено, група је скуп људских бића међу којима постоји интеракција. Предшколска група или школско одељење су свакако примери групе.

Већ смо помињали да циљ наставе организоване на принципима социјалне интеракције није само остваривање интеракције на релацији педагошки радник – дете, већ подразумева и подстицање интеракција дете–дете, дете–група.

Другим речима, педагошка интеракција подразумева учење у интеракцији деце са педагошким радником, али и учење у интеракцији детета са другом децом. У том циљу, педагошки радници могу да користе неки од облика рада у малим групама.

Организовање наставе кроз рад у малим групама подразумева **планско изазивање** интеракције и размене међу децом. Рад се може организовати као рад у малим групама, али и као рад у паровима.

Мале групе обично броје 3 до 5 чланова.

Пример 28. ***Биљни свет нашег краја*** *(рад у малој групи од 3 до 5 чланова); пример забележио студент В. О. у предшколској установи*

Педагошки радник жели да деца упознају што више врста биљака, што више њихових особина и да науче да их визуелно препознају.

Деци се зада домаћи задатак да донесу од куће неколико листова, цветова или слика различитих биљака (ово је само пример како је рад организовала васпитачица у једном вртићу, никако упутство; пример се наравно може користити у властитом раду по наведеном сценарију, али може послужити и као полазна основа за сопствену креативност).

Пошто се утврди да су деца донела материјал (или нису донела) и пошто се нагласи шта се жели (*Децо, данас учимо о биљкама…*), деца се поделе на неколико група (група може да броји од 3 до 5 чланова). Групе се могу формирати према месту седења деце, али се могу формирати и другачије, са одређеним циљем – на пример, са циљем да се у исту групу ставе веома активна и веома повучена, пасивна деца или да се она деца коју друга избегавају ставе у групу са том децом која их избегавају, или слабији са оним који више знају итд.

Када су формиране групе, деци се даје упутство за рад. Свако има задатак да свој материјал, своје биљке покаже осталим члановима групе и да понешто каже о свакој биљци. Кад један заврши, остали могу да га питају било шта што их занима у вези са његовим биљкама. Кад деца почну да раде, педагошки радник је дужан да надгледа рад, да их упућује, води, подстиче итд. како би се деца учила оваквом начину рада.

Потом се тражи да деца поређају на клупи све биљке које су донели, да направе заједнички скуп (ако су донели исте, ставе их на исту гомилицу). Пошто деца заврше, педагошки радник тражи да свака група изабере једно дете које ће бити известилац (гласноговорник, онај који говори у њихово име; води се рачуна да свако дете добије прилику да буде известилац у даљем раду). Известилац има задатак да обавести све остале о свим биљкама које је њихова група сакупила и да донесе сакупљене биљке на заједнички сто. Када то уради, известилац сваке групе деци даје упутство да приђу и погледају све сакупљене биљке, да прошетају и слободно разговарају о биљкама.

Педагошки радник на крају може да пита децу о томе како су доживели овај рад, да ли су код својих другова видели неке биљке које нису видели до сада и сам им показује неке биљке које деца нису донела и о којима нису причала.

Постоје различити типови интеракције у овим малим групама, тј. интеракција међу децом у групи може бити успостављена на различите начине. У зависности од тога у ком правцу тече интеракција, тј. ко је са ким у интеракцији, постоји више могућих типова, од којих су овде наведени само неки према Сузићу (2005).

„Laissez fair“ тип интеракције. Деца могу комуницирати свако са сваким, слободно, неусмерено, без вође. Тај тип интеракције је и познат под називом *laissez fair* (слободна, неусмерена интеракција).

Кружна интеракција. Интеракција може да иде и у круг (кружни ток интеракције): једно дете другом, па то дете следећем и тако редом – може бити у директном контакту сваког члана са вођом или у облику посредне интеракције у којој једно дете улази у интеракцију с другим, па оно са следећим итд., док на крају само једно дете улази у интеракцију са вођом.

Ако се посматра улога педагошког радника у раду с малим групама, могу се видети различити типови интеракције наставник – група – чланови групе: наставник може бити у интеракцији с вођама група или у интеракцији са сваким чланом групе.

Интеракција у паровима се може користити веома често с обзиром да не захтева просторно размештање. Довољно је да се деци постави захтев да се окрену једно према другом и да продискутују, размене мишљења и идеје о било којој теми или да заједно нешто направе, нацртају, реше.

Пример 29. Пример из предшколске установе, забележио студент В. О.

Децо, данас имамо задатак да научимо нешто о земљиној кори. Ево како ћемо то да урадимо. Свако од вас смислиће најпре по једно питање о замљиној кори. Имате за то 2 минута (наравно, време није заиста ограничено баш на два минута). Готово! А сада се окрените једно према другом… тако… и поставите једно другом своје питање. Кад један од вас одговори, онда питање поставља други, а кад и други одговори, поразговарајте о томе и о свему што знате о земљиној кори.

Педагошки радник прати шта деца раде, усмерава и интервенише. Кад се заврши дискусија (може бити ограничена временски, рецимо на 10–15 минута или се завршава онда кад постане јасно да су деца завршила).

Тимска настава је облик групног рада у коме су подељене улоге тако да свако има своје задужење (јасни примери тимског рада су спортски тимови или тимови медицинских радника). Деца у групи могу сама да поделе улоге тј. Задужења, а то може да уради и педагошки радник. На тај начин свако дете постаје одговорно за одређени део посла. Да би се обавио комплетан посао, деца су упућена да ступају у интеракцију једна са другима. А да би се избегло да једно дете обавља увек једну исту активност, неопходно је да деца преузимају различите улоге. Наставник је дужан да руководи активностима, али он може и да преузме неку од улога и равноправно с децом ради на остваривању заједничког задатка. У тексту који следу описани су неки конкретни облици вршњачке сарадње.

1. *Учимо заједно и сами* један је од првих облика кооперативног учења који се појавио у стручној литератури, а његов аутор Славин (Slavin 1986) га зове чиста кооперација. Деца у хетерогеним групама од 3 до 5 чланова раде заједно на једном наставном листићу са задацима. Једино је потребно да се сложе који ће одговор записати. Групе су оцењиване на основу заједничког учинка.

2. *Аргументовање* (*вежбе „за“ и „против“*). Суштина овог облика јесте интеракција у којој деца нападају туђе и бране сопствене ставове на задату тему или из области коју сами бирају. Ученици се међусобно расправљају, убеђују, дебатују и, наравно, износе аргументе „за“ и „против“. Рад се може организовати и тако да деца мењају улоге (улоге нападача и бранилаца). Ово може бити својеврсна вежба децентрације у мишљењу јер деца добијају прилику да један проблем виде и из позиције друге деце, да схвате како се један проблем може посматрати из више углова. Осим тога, аргументовање је високо вредна когнитивно-социјална вештина која је и сама по себи васпитно-образовни циљ.
3. *Групно истраживање.* У овом облику рада група је окупљена око заједничког истраживања. Деца могу формирати групе према интересовању за одређене теме. Сви чланови групе заједно планирају како да се проблем истражи, врше поделу задужења и свако дете завршава самостално свој део посла. На крају чланови групе интегришу свој рад и заједно га презентују одељењу.
4. *Комплексно подучавање.* Ово је модел учења у малим групама, али на задацима који захтевају учење путем открића из различитих наука и математике. Задаци који се користе у овом облику рада одговарају дефиницији правог групног задатка. (Cohen 1994). То нису рутински проблеми за чије решавање постоје стандардни рецепти и процедуре. Сваки ученик у групи има улогу која је повезана са функционисањем целе групе (као у фудбалу). Уколико ученици не размењују идеје, не може се наћи решење проблема. Мора се обезбедити да добри ученици не буду само даваоци, а лоши само примаоци. Организација рада је тимска, а подела улога је заснована на подели извора информација (свако дете има једну улогу, а свака улога приступ једној врсти информација). Задатак је дефинисан тако да је за његово решавање неопходан различит извор информација, дакле, учешће свих чланова (појединац не може да реши задатак јер му недостају информације које има други члан).
5. *Конструктивна контроверза.* Деца су подељена у два пара (унутар групе од четворо) и аргументују своја, по правилу, супротна становишта, са задатком да постигну договор. Теме и процедуру одређује наставник, а деца добијају поред теме и јасну инструкцију о задатку, опис и фазе процедуре дискусије, одређене позиције које треба бранити итд.
6. *Слагалица.* Основна карактеристика слагалице јесте подела једног задатка на мање целине, додела малих целина појединачним групама на разраду и спајање делова у целину кроз међугрупну интеракцију. Кроз слагалицу се стимулише интензивно интерактивно учење јер је сваки учесник наизменично у улози онога који подучава и онога који учи. У ситуацијама кооперативне комуникације повећава се заједничка и лична одговорност за квалитет токова и исхода учења.

Фазе слагалице су следеће.

- *Рад у основним групама*: упознавање радних задатака, подела појединачних „специјализованих“, „експертских“ задужења.
- *Учење у специјалистичким групама*: овладавање знањима из одређеног дела материје.
- *Проучавање у основним групама*: „специјалисти“, они који су овладали одређеним делом материје, обучавају остале из своје области.
- *Провера разумевања*: водитељ упућује питања и задатке свим учесницима. Постоји и форма слагалице у којој „експерти“ не подучавају друге чланове, већ добијају задатак за чије је решавање потребно ангажовање виших менталних функција, као што је стваралачко мишљење. Тако су деца доведена у ситуацију да морају усвојити информације „експерата“ ако желе да реше задатак.

На пример:

а) У првом делу Слагалице свака група учи специфични садржај (један биљни свет Србије, други животињски свет Србије, трећи о рекама, четврти о планинама итд.). И тако постају „експерти“ за одређену област.

б) У другом делу се формирају нове групе које чини по један од „експерата“ за сваку област.

в) „Експертским“ групама се даје задатак да пронађу скривено благо из доба Турака тако што ће користити опис територије где је благо закопано – опис укључује опис реке, планине у близини, биљног света, животиња које ту живе, конфигурације терена ислично.

Или:

а) Подела одељења на групе од 3 до 5 ученика. Свака група учи стање у нашој земљи (или граду) у садашњем тренутку: привреда, спољна политика, социјални односи, култура, просвета, наука, индустрија итд.

б) У другом делу се од „експерата“ праве групе које представљају праве мале владе („министар“ економије, просвете, културе итд.).

в) Групама се даје задатак да реше неко конкретно питање, нпр.: Како оживети пољопривреду?

Овај облик учења има игровни контекст што подстиче мотивацију, задаци су проблемски што поспешује ангажовање виших менталних функција и унутрашњу мотивацију. Индивидуалност се потискује на рачун интеракције у групи: нема тачног решења, уважава се само квалитет аргументације која настаје у процесу решавања задатака. Може се користити у настави великог броја предмета.

ВРШЊАЧКО ПОДУЧАВАЊЕ

Наставна ситуација у овом облику учења је осмишљена тако да ученици подучавају једни друге (једни су у улози наставника, а други у улози ученика). У даљем тексту наведено је неколико најпознатијих модела кооперативног учења у којима се вршњаци међусобно подучавају.

1. *Подучавање у тиму*. Овај модел је осмишљен за учење математике. Деца уче у малим групама, прегледају једни другима задатке, помажу једни другима да реше задатке. Групе добијају оцену на основу броја тачно урађених задатака.

2. *Кооперативно читање и писање*. Ово је облик подучавања у читању и писању састава за узраст од 2. до 6. разреда. Деца су сврстана у парове по истом или различитом нивоу компетенција за читање. Деца наизменично читају једно другом, предвиђају како ће се прича завршити, идентификују ликове и контекст, препознају проблеме и решавају их, једно другом износе сажетак приче, вежбају разумевање прочитаног. На крају деца пишу индивидуално скицу састава о прочитаној причи, а потом скицу у пару дорађују. И припремају за јавно излагање.

3. *Тимови, игре, турнири*. Ово је варијанта такмичарске сарадње. Ученици су обично распоређени у четворочлане тимове у којима су деца са различитим школским постигнућима, различитог пола, расне, националне или социјалне припадности. Наставник испредаје лекцију, а затим тимови раде на овладавању овом лекцијом. Основна идеја је да деца помогну једна другој у овладавању садржајем које је презентовао наставник. У следећој етапи наставник организује квиз. Квиз је организован као турнир, обично на крају недеље,

4. *Слагалица*. Сваки члан групе добија по један сегмент садржаја (ако се, на пример, обрађују елементарне непогоде, сваки члан добије по једну непогоду). У следећој секвенци формирају се нове групе састављене од чланова који су имали исти текст. Деца сада заједно уче свој део материје, постају прави мали стручњаци, нпр. за вулкане. Потом се сви враћају у своје првобитне групе са задатком да остале чланове подуче ономе за шта су постали „експерти“.

5. *Каганове структуре* (*кооперативне структуре за учење*). Спенсер Каган и Мигел Каган (Kagan, Kagan 1992) формулисали су преко 100 интерактивних структура намењених пракси. Они у својој књизи *Играње са елементима* (*Playing with elements*) разрађују интерактивне структуре за које сматрају да су праве интерактивне технике „ослобођене од садржаја“. Наставници могу сваки наставни садржај и циљ да уклопе у неку структуру. Оне се лако уче и лако примењују. Деца се, по мишљењу аутора, на овај начин уче когнитивним и социјалним вештинама који их припремају за живот у свету који се убрзано мења. Ево примера једне структуре која се назива *Мисли–упари– подели*:

а) Наставник постави питање или проблем.
б) Ученици индивидуално трагају за решењем.
в) Ученици се потом упаре (рад у паровима) и продискутују са својим паром о решењу.
г) На крају, размене решења са остатком одељења тако што један из пара представи или оба одговора или одговор свог пара.

Уколико наставник сумња да се деца можда не баве задатком, може проширити структуру тако да сад буде *Мисли–пиши–упари–подели*. Уколико жели

да појача размену међу самим ученицима, може убацити и захтев да два пара продискутују о својим одговорима. Ево још једног примера структуре под називом *Numbered Heads Together*, која се састоји из неколико корака:

1. Направе се тимови од по 4 ученика.
2. Наставник постави питање или проблем.
3. Деца у тимовима „саставе главе“ (heads together) да продискутују о проблему, нађу тачно решење и утврде да ли сви чланови тима знају тачан одговор.
4. Наставник случајно прозива неки број од 1 до 4. Деца из сваког тима чији је број прозван симултано пишу одговор на табли. Овде је важно да нико из тима не помаже прозваном. Уколико дете није сарађивало, оно неће знати одговор. Када испишу, покривају написано.
5. Када све групе заврше, истовремено откривају шта су написали и сви заједно, наставник и ученици, проверавају да ли су одговори тачни.

Ова се структура, према мишљењу аутора, може применити у свим предметима: у математици за решавање текстуалних задатака, у природи и друштву или биологији, у српском језику итд. Каганове структуре дају досадном и тешком материјалу игровни контекст, што може деловати значајно мотивишуће. Поред тога и режим награђивања игра важну улогу у мотивацији ученика да међусобно сарађују. Сам систем награђивања наводи децу да се међусобно помажу, да једно друго социјално поткрепљују (хвале, храбре), да подстичу сваког члана групе да се максимално заложи у раду. Награда је начин да се успостави међузависност чланова групе јер сваки члан може остварири свој лични успех само уколико је цела група била успешна (као у спортским тимовима – индивидуална активност је повезана са групном наградом). Овај облик кооперативног учења има и своја ограничења јер је за остваривање неких образовно-васпитних циљева неопходна асиметрична интеракција са наставником. Ево неких ограничења: мотивација је искључиво спољашња – долази од наставника; овај облик учења не ангажује више менталне активности као што су решавање проблема, учење путем открића и дивергентно учење; не могу се реализовати васпитно-образовни циљеви као што су: стварање интересовања и љубави за неку научну дисциплину, стицање неких вештина, развој стваралаштва, дубље решавање неких проблема и слично; учење је богатије уколико је наставна ситуација богатија, а у овом облику учења наставна ситуација је сведена на, евентуално, наставне листиће.

Може се закључити да су ови облици вршњачког подучавања корисни и могу бити ефикасан метод наставе (учења), али само за одређене циљеве. Наставник мора да зна њихова ограничења и свакако мора да има свест о томе да они не могу бити избор ако је циљ наставе досезање виших нивоа знања и остваривање предметности мишљења.

На крају овог кратког излагања о различитим облицима интерактивне наставе – кооперативног учења важно је нагласити да *социјална интеракција* има

различите функције у различитим моделима интерактивне наставе – кооперативног учења. **У вршњачком подучавању**, примера ради, социјална интеракција је само канал, медиј у коме се дешава подучавање. Размена између ученика олакшава међусобно подучавање које је усмерено на стицање унапред дефинисаних знања. У овом облику учења правац подучавања је јасан – иде од оног ко подучава ка ономе ко учи, чак и онда када се ове улоге мењају. Интеракција се одвија у облику узајамног помагања да се схвати оно о чему је говорио наставник или радни материјал (уџбеник), а менталне активности су активности нижег реда. **У вршњачкој сарадњи**, социјална интеракција је права интеракција међу равноправним учесницима (вршњацима) који имају различита знања и искуства. Они управо и уче кроз размену тих различитих знања и искустава, начина мишљења, аспеката посматрања, доживљаја, идеја, вештина итд. Правац интеракције није предвидив баш зато што се учесници разликују по свему наведеном. **У моделу интеракције наставник–ученик** подстиче се индивидуални развој свих компетенција ученика (когнитивних, метакогнитивних, емоционалних, социјалних), ставова и личности у целини.

5. ИНТЕРАКЦИЈА КАО СТРЕС
(Зашто педагошки радници избегавају праву интеракцију?)

Бити у интеракцији захтева велико ангажовање и напор. Сву сложеност само једне интеракције тешко је и описати. Интеракција захтева да се посматра, обраћа пажња, мисли, планира, припрема, буде отворен, да се пита, слуша, чује, да се емоционално укључи. Све то значи бити понекад узнемирен, уплашен, несигуран, збуњен; то значи дозволити себи осећање симпатије, топлине и нежности, то значи препознати сопствене слабости, пристрасност, жељу за доминацијом, уложити напор у праћење да ли нас дете разуме, то значи понекад сукоб, непријатељство, такмичење, разочарање, стрепњу и неизвесност.

Много је лакше ући у просторију, испричати шта је планирано и изаћи (заклонити се дневником, катедром, строгим изразом лица, неприступачним ставом, уздигнутом главом итд.).

Бити у интеракцији са сваким дететом, са групом, подучавати децу интеракцији, носити се с њиховим конфликтима, ривалствима често носи са собом димензију појачаног психичког напора и хроничног стреса.

Оно што доприноси овој врсти професионалног стреса јесте доживљај хроничне фрустрираности која настаје из више разлога од којих овде наводимо само неке.

- **Став „Треба да сам“**

Поједини педагошки радници током сопственог индивидуалног развоја, али и у току професионалне едукације усвоје многе „Треба да сам“ принципе у које настоје по сваку цену да се уклопе. Између онога што човек мисли да

„треба да је“ и онога што он заиста јесте често постоје велике разлике. Бити у конфликту унутар самог себе доживљава се као непријатно емоционално искуство кога људи покушавају да се ослободе на различите начине. Неки то решавају улажући огромне напоре да се уклопе у слику „какви треба да јесу“. Неки људи иду тако далеко да мисле да „треба да су“ идеални и савршени. Наравно, то настојање јесте у извесном степену корисно јер мотивише особу да напредује, али настојање да се по сваку цену буде идеалан и савршен може бити изузетно стресно.

Ево неких примера.

Пример 30. (Н. Н. васпитач у радионици „Ја треба да сам“)

Треба да:
– увек изгледа „тип-топ“,
– све зна, да има све одговоре,
– је увек добро расположен,
– се никад не нервира, нити губи стрпљење,
– не прави разлике међу децом, да воли сву децу, да су му сва деца иста,
– нема „љубимце“,
– увек контролише сва своја стања и осећања,
– је увек расположен за рад и да увек даје све од себе,
– је увек у току, све да прати и да је добар свима,
– да га сва деца воле и да сву децу разуме.

Пример 31. (Н. Н. учитељ)

Треба да:
– је увек озбиљан,
– је строг,
– има свој став и своје Ја,
– има чврсту руку,
– држи дисциплину,
– је његова последња.

• Неприхватање себе

Настојање да се буде онакав „какав треба да си“ говори о томе да особа не прихвата себе онаквом каква је. Осим тога, то настојање често бива напорно и стресно, али и удаљава особу од онога што она стварно јесте и спречава је да користи своје аутентичне особине и своје стварно Ја.

• Став „Треба да је дете“

Многи педагошки радници имају предубеђење какво треба да је дете, васпитаник, ученик. „То је дете!“, умеју да кажу мислећи да је то право, добро дете, дете које је пожељно да буде васпитаник или ученик или: „То није дете!“, мислећи да се ради о детету које је тешко и које, како они кажу, није лако „довести у ред“. Настојање да од реалне деце начине децу „по својој мери“ може

бити веома напорно и непрекидни извор стреса. У тим случајевима немогућа је стварна интеракција. Педагошки радници ступају у такозване „имагинарне интеракције“, у интеракције са имагинарним дететом, а то никада не доведе до циља, него води до неочекиваних одговора детета.

- **Неприхватање детета какво јесте**

Настојање да дете буде онакво какво „треба да буде“ често значи неприхватање детета онаквим какво оно јесте. То чини да је педагошки радник непрестано фрустриран пошто је практично немогуће учинити децу онаквом каква одговарају васпитачу. То такође чини немогућом стварну, позитивну интеракцију.

- **Недостатак обуке за рад са групом**

У едукацији педагошких радника често недостаје обука за рад с групом, за интерактивни рад, обука за прихватање деце, обука за одржавање дисциплине, за развој социјалне климе итд., што педагошког радника доводи у ситуацију да иде тежим путем, да се превише емоционално ангажује и исцрпљује.

- **Непостојање повратне информације**

У педагошком раду често не постоји јасна повратна информација о томе шта је урађено, до каквих ефеката су довеле неке педагошке мере, какви су ефекти рада на развоју личности детета итд. Повратне информације не постоје јер су ефекти педагошког рада често невидљиви или тешко мерљиви. Чак и кад сви ученици буду оцењени највећим оценама, тешко је знати шта је заслуга педагошког радника, а шта самог ученика, родитеља или неког другог фактора. Људи имају потребу да знају шта раде и због недостатка јасне слике о ефектима рада многи педагошки радници имају тежак и мучан доживљај да раде без ефекта.

- **Притисак родитеља**

Родитељи могу имати нереална очекивања од васпитача или других педагошких радника. Неки сматрају да су им деца савршена па очекују дивљење, неки очекују да их педагошки радник „дотера“ (да буду каква би родитељи желели да су), неки очекују да он њихову децу дисциплинује и доведе у ред, неки га родитељи за све окривљују, а неки траже да њиховој деци да оцене које нису заслужили. У пракси је честа слика да је педагошки радник прогањан и оптуживан од стране родитеља за ствари које су, заправо, биле њихова одговорност.

- **Лоши услови за рад**

Многи педагошки радници раде у веома лошим условима, у неадекватној радној средини, без учила, чак и без основне опреме, недовољно су плаћени итд.

II ДЕО

ИНТЕРАКТИВНА[15] КОМУНИКАЦИЈА

[15] Израз *интерактивна комуникација* је намерно одабран (уз потпуну свесност да чудно звучи) да би се нагласила важност настојања да свака комуникација између педагошког радника и детета буде права, пуна интеракција. Упркос чињеници да је свака комуникација у исто време и нека врста интеракције, подсетимо се да само она комуникација у којој постоји стварни међусобни утицај јесте права интеракција којој би требало тежити у педагошком раду. Интерактивна настава је, у том смислу, права промоција двосмерне педагошке комуникације.

1. КОМУНИКАЦИЈА КАО СРЕДСТВО ПЕДАГОШКЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ

Комуникација је основно средство којим се остварује педагошка интеракција.

Педагошка интеракција као социјални чин наглашава и ставља у фокус читав низ аспеката комуникације у педагошком раду на које се у традиционалној настави није обраћала довољна пажња.

Начин комуникације, умеће комуникације с децом одређује емоционални квалитет интеракције па самим тим има мотивационо дејство – одређује когнитивну активност или пасивност детета. Да ли ће се дете осећати пријатно или непријатно у педагошкој интеракцији у великој мери зависи од интонације и израза лица педагошког радника. Од осећања пријатности у великој мери зависи ниво активности детета и његова укљученост у педагошки процес. Укљученост је услов когнитивне активности, а когнитивна активност је неопходан услов како за учење, тако и за свеукупно напредовање детета.

Пример:

Дете улази у просторију у којој седи педагошки радник.

Анализирајмо.

На одређеној просторној удаљености, на одређеном месту, налазе се две особе од којих свака тачно зна ко је она друга. Чак и да само тако стоје, оне су у интеракцији јер само присуство оне друге особе утиче на сваку од њих. Али, оне ће сигурно „ући“ у комуникацију која може да се одвија на различите начине:

„Шта је?“, пита васпитачица нервозно.

„Н...н...ништа...“, муца дете.

„А зашто си онда ушао? Је л’ ти маца појела језик?!“

Дете брзо излази погнуте главе.

Наравно, нама је јасно да је ово пример неконструктивне интеракције. Како је дошло до тога? Замислимо да је васпитачица уместо „Шта је?“, рекла још две речи више, рецимо: „Шта је било, душо?“ Да ли би реакција детета била иста? Не можемо знати ако не знамо какав је при том био тон изговорених речи, положај тела васпитачице, који је гест направила и какав јој је био израз лица.

Комуникација је саставни део, основ сваког сваког контакта и односа међу људима. Она је услов било које заједничке активности. Интеракција у групи би била немогућа без комуникације пошто интеракција подразумева реаговање једног учесника на понашање другог. Комуникација се и формирала кроз заједнички живот људи. Најразвијенији облик комуникације, комуникација путем говора, настала је у условима заједничког рада. Током друштвеног живота она се све више развијала, али је и сама била услов друштвеног развитка. Комуникација није само саставни део заједничких послова, она је сама по себи специ-

фична акција која се остварује између најмање две особе – својеврстан облик интеракције.

Постоји веровање да су комуникационе компетенције вештине које неки људи просто поседују као неку врсту природног талента. То није сасвим тачно. Истина је да постоје људи који су такве личности да лако и брзо успоставе контакт с другим људима. Али је важно нагласити да су комуникационе компетенције вештине чији се принципи уче и које се вежбањем могу усавршавати.

Из тих разлога је важно да педагошки радник стекне одређено знање о психолошким аспектима успешне комуникације које му може послужити као основ за унапређење сопствених комуникационих компетенција.

1.1. Основни елементи комуникационог процеса

Сам процес комуникације подразумева преношење порука путем знакова од пошиљаоца до примаоца. Основне елементе процеса комуникације чине пошиљалац (емисар) поруке, порука, знак којим се порука преноси и прималац поруке.

ПОШИЉАЛАЦ (ПОРУКА: ЗНАК–КОД–ШИФРА) ⟶ ПРИМАЛАЦ ПОРУКЕ (ДЕКОДИРАЊЕ)

1.1.1. Пошиљалац поруке (емисар) у комуникацији

Пошиљалац поруке (емисар) је особа, личност од које порука потиче, њен творац или извор. Сваки човек је личност уникатна и непоновљива (види део о личности педагошког радника и детета), има другачију и само њему својствену индивидуалну животну историју, своје ставове и вредности, интелигенцију, образовање, положаје и улоге, своје виђење света. Све ове разлике међу људима могу бити једва приметне, али и огромне. Ипак, оне увек постоје.

Наше виђење света, других људи и самих себе у том свету, представљају особен *лични модел* света у коме живимо. Може се очекивати да ће свака друга особа имати другачији модел света, бар у извесном степену. Ако живимо у истој култури и имамо сличан социјални контекст живљења, имаћемо заједничке моделе који се тичу наших социјалних искустава. Језик је најбољи пример таквог модела. Ипак, чињеница је да не може да постоји потпуно исто искуство за све људе и ниједан модел света који одговара свакоме и који објашњава неограничену разноликост људских идентитета. Како је човек упућен на живот с другим људима, он је принуђен да људима саопштава своје жеље, мисли, намере и ставове, као и да тражи од других људи оно што му је потребно, дакле, да комуницира са другима. Али, нико не може директно приступити туђим мислима. Ми смо принуђени да се служимо посредницима како бисмо доспели до другог човека, да комуницирамо путем одређених симбола, сигнала или знакова. Из нашег модела света проистичу и наши комуникациони модели.

Комуникациони модели, у овом смислу, односе се на различите врсте и нивое типичних облика комуникације. То значи да постоје знатне разлике у на-

чинима комуникације у породици, на улици, у педагошкој установи или другом месту. Када неко с нама комуницира, он нам се представља информацијама о начину на који креира свој модел света. Комуникациони модели зависе и од културе из које потиче пошиљалац поруке.

Већина врста поседује неке комуникационе моделе, односно устаљена понашања која се не могу комбиновати на друге начине, не варирају од јединке до јединке и везана су за одређене околности. Примери таквих модела устаљеног понашања су удварачке игре неких птица и риба. Сви припадници те врсте изводе удварачку игру на исти начин и она је комуникациони знак на који друга јединка реагује понашањем које се може предвидети.

Постоје неки докази да се људска невербална комуникација одвија на сличан начин. Научници су проучавали изразе лица људи најразличитијих култура и дошли до закључка да су неки изрази лица устаљени за све људе у одређеној ситуацији. Један од примера је подизање обрва, широко отварање очију и осмех као знак добродошлице. Као што је већ речено, неки изрази лица су сасвим сигурно везани за одређене емоције и одређене ситуације и исти су код свих људи без обзира на културу. Збуњеност се у већини култура манифестује чешањем по глави, грицкањем ноктију, приношењем руке устима (Berlo 1960).

Наравно, за људе не важе иста правила као за животиње. Људи су у стању да прате и посматрају сопствено понашање, имају свест о себи, што резултира способношћу да могу контролисати своје изражавање. Они тумаче невербалне знаке у складу са ситуацијом у којој се налазе, говоре и неупоредиво су сложенија бића да би се могло говорити о потпуно устаљеним обрасцима понашања налик на оне што се срећу код животиња. Па ипак, упркос својој неупоредивој сложености и код људи се могу идентификовати одређени комуникациони модели или релативно устаљени облици понашања карактеристични за одређене ситуације. Друштвено понашање људи представља низ ситуација или околности у којима човек кроз предвиђање туђег понашања планира и контролише сопствено. Људи имају дужности или улоге за које је везана одговарајућа врста понашања (Boden 1991).

У том смислу се у овом контексту говори о комуникационим моделима. Постоје многи комуникациони модели или обрасци понашања, стилови понашања (васпитни стилови, на пример). Комуникациони модел карактеристичан за једну особу можемо препознати ако посматрамо и идентификујемо њен доминантан начин понашања у одређеној ситуацији, њену вербалну и невербалну комуникацију али и њен физички изглед (телесну појаву).

Размотримо у овом контексту ради илустрације пример познате класификације комуникационих модела (Buttny 1993). По тој класификацији основни комуникациони модели су визуелни, аудитивни, кинестетички и дигитални тип. Постоје одређени обрасци понашања који се доследно јављају у оквиру сваке од ових категорија комуникације.

Особа *визуелног типа* највише пажње поклања визуелним аспектима ситуације – експресији лица, гестовима и другим покретима људи око себе, али и

визуелном приказивању саме себе. Да би пратио онога с ким је у контакту, визуелни тип мора да се постави тако да може јасно да види што више. Из тих разлога особе овог комуникационог модела склоне су да буду на што већој удаљености у односу на другог човека. Зато често седају на места с којих имају најбољи преглед. Пошто настоје да све добро виде, често истежу врат па делују као да друге људе гледају с висине. Педагошки радници овог типа воле уздигнуте катедре с којих имају најбољи преглед.

Кинестетички типови се ослањају на осећаје како би разумели и осмислили оно што се око њих догађа. Из тих разлога су склони да кад год могу, заузму место довољно близу људима с којима разговарају, буквално да их додирну. Као што визуелни тип стиче информације тако што гледа, овај стиче информације преко покрета, додира и близине с другим људима.

Аудитивни типови се највише ослањају на оно што чују и у комуникацији су оријентисани на слушање онога што друга особа говори.

Дигитални тип је највише оријентисан на оно што сам говори избегавајући контакт очима као и додир. Ови типови држе приличну физичку дистанцу од саговорника. Они много говоре, па изгледа као да на тај начин попуњавају празнину у стварној комуникацији.

Комуникациони модели су често одређени полом и културом, што проистиче из чињенице да различите културе имају различите моделе света. То исто важи и за различите групе унутар једне културе: млади и стари, жене и мушкарци, радници и трговци, атеисти и верници, педагошки радници или филозофи итд. Извесни покрети су, примера ради, просто резервисани за мушкарце (раширене ноге при седењу). У неким културама додиривање је незамисливо уколико особе нису сасвим блиске, док је у другим културама то чак пожељно.

Људи из различитих културних средина стоје на различитој удаљености док разговарају, млади и стари такође. Што су веће културне и остале разлике (пол, узраст, образовање, занимање итд.), то су мања поклапања њихових модела стварности и самим тим су редуковане и могућности за узајамно разумевање. У различитим културама чак и језик има различит значај у комуникацији. Постоје истраживачи који наводе да се Скандинавци и Немци у комуникацији највише ослањају на језик, док Шпанци и Италијани већу пажњу поклањају невербалним знацима. То не значи да ови народи не обраћају пажњу на оно што говоре, већ да њихове невербалне поруке не треба узети дословно, „здраво за готово“.

Зашто је ово важно?

Како оптимална комуникација подразумева да саговорник познаје начин кодирања комуникационих порука, дакле, да познаје комуникациони модел, јасно је да се припадници исте културе боље разумеју. Међутим, деца могу бити припадници различитих група у оквиру исте културе. С друге стране, већина људи реагује несигурношћу у сусрету с нечим што је страно, непознато, другачије. То може бити доживљај и у сусрету с људима из непознатих, страних култура.

Неопходно је да педагошки радник буде свестан своје евентуалне нелагодности и својих осећања како се не би догодило да фрустрација због неразумевања утиче на однос према детету-странцу. Појмови код деце различитог узраста могу бити нејасни и непрецизни и зато је веома важно разјаснити шта одређени појам значи за одређено дете (обратити пажњу на комуникациони модел како би се правилно дешифровала порука). Када постоји и најмања сумња, педагошки радник мора да настоји да потпуно разјасни ситуацију (да ли је дете разумело поруку и да ли је он сам разумео дете).

За педагошког радника је, дакле, важно да зна да припадници различитих култура и група унутар исте културе немају исти модел света и стварности и да самим тим и њихове вербалне и невербалне поруке имају различито значење. У комуникацији с децом, педагошки радник мора о овоме да води рачуна и да настоји да проверава разумевање порука између себе и деце. Без тога се може догодити да дете не разуме педагошког радника, а да педагошки радник верује да га је дете разумело.

То је озбиљна и, нажалост, честа појава неуспешне комуникације која може имати озбиљне последице. Добити јасну потврду да је дете разумело педагошког радника јесте кључна ставка у педагошкој пракси. Може се догодити и да га дете разуме, а да он мисли како га није разумело. У том случају, педагошки радник може доћи у ситуацију да понавља речено, што дете може доживети као понижење (то раде неки педагошки радници из страха да их деца неће разумети). Треба замолити дете да понови оно што је најважније како би се најбоље проверило да ли је оно разумело шта му је речено.

Пример 32. Илустрација неспоразума у комуникацији због различитог културног и образовног нивоа

Учитељица: *Кажите и вашем супругу да дође.*
Мајка: *Не могу да му кажем, ми не живимо.*

Учитељица: *Извините, нисам вас разумела.*

Мајка: *Па не живимо, како могу да му кажем кад не живимо?*!

Учитељица (потпуно збуњена и већ нервозна): *Шта то значи не живите, побогу?*

У том тренутку у помоћ притиче дете које каже: *Ми не живимо, не говоримо, у свађи смо с татом.*

У контексту педагошке интеракције и комуникације, пошиљалац поруке је педагошки радник или дете. Они су личности са својим специфичностима, својим моделом света и комуникационим моделом. Као пошиљалац поруке, педагошки радник нужно мора да има у виду све битне карактеристике примаоца поруке (његов узраст, развојни ниво, индивидуалне карактеристике, тренутно стање), али и свесност о себи као пошиљаоцу поруке.

1.1.2. Комуникациона порука

Порука је свака идеја или систем идеја (најједноставније тврдње или констатације, најсложеније апстрактне мисаоне конструкције, закључци, објаш-

њења и образложења, наредбе, похвале итд.). Порука се може односити на најразличитија подручја људског живота, активности и доживљавања. Порука је „опис дела стварности коју слушалац прима онако како она настаје“ (Мандић 2003). Порука је, дакле, функционална јединица у процесу комуникације јер она сама по себи не постоји. Другим речима, порука није нешто што постоји изван процеса комуникације. У том смислу порука је комуникациона јединица која садржи одређену информацију. На пример, реченица *Марко Перић понавља разред* има сасвим различито значење за Марковог оца, бабу и деду, другове, комшије, непријатеље итд. Суштина је у томе да сама информација тек у процесу комуникације постаје порука. Језик, говор и невербална комуникација главни су носиоци комуникационе поруке.

Треба знати да се у савременој комуникологији термин *порука* користи у различитим значењима, тако да су и дефиниције везане за овај појам често контрадикторне.

Свака порука има свој садржај и форму. Да би порука била послата, она мора да буде претворена у знак, код, шифру. Процес претварања поруке у комуникациони знак или код назива се енкодирање. Порука се, дакле, шаље примаоцу у облику комуникационог знака.

1.1.3. Комуникациони знаци (код, шифра)

Знаци којима се порука преноси представљају форму поруке.

Комуникација међу људима базира се 1) на знацима телесног кретања и 2) на језику, па се у складу с тим, најчешће разликују две врсте комуникационих знакова: „језик тела“ (невербални знаци) и језик (говор, вербални знаци). Прва врста су знаци које особа манифестује ненамерно, спонтано и који се називају и експресивни знаци (бледило или руменило лица, гримасе, гестови, положај тела; дете, на пример, не говори „не знам“, већ ћути и сагиње главу, обара поглед). Друга врста, односно вербални знаци, свесно се и намерно упућују другим људима да би им се нешто саопштило – дете каже, изговара речи „не знам“ (Рот 2005).

Када се комуникациони знаци овако схвате, може се рећи да је свако понашање (чак и телесни изглед) сигнал или знак који, уколико буде примећен од стране другог човека, представља поруку. Ако, на пример, педагошки радник види дете које седи склупчано на клупи, с лицем у грчу (дете није очекивало да ће га било ко видети, оно се просто понаша на одређен начин), протумачиће његов положај тела и израз лица у складу са својим моделом виђења света и људи у њему и у складу са виђењем своје улоге у том свету и – реаговаће на одређен начин на такво понашање детета. Или, дете је бледо и при том потпуно несвесно боје свога лица. Васпитачица опажа бледило лица као знак и каже детету: „Ти си блед... Како се осећаш? Можда би требало да идеш кући?“

Постоје и схватања да у комуникативне знаке спада само вољно понашање, иза којег стоји намера да се другој особи упути порука. У складу с тим

схватањем, нека понашања су комуникативна а нека информативна. На пример, велики стомак који жена придржава руком док улази у аутобус јесте информативан јер даје на знање присутнима да је жена у поодмаклој трудноћи и да јој је стомак постао тежак. Ово може бити комуникативно ако жена придржавањем стомака жели да поручи присутнима: „Потребно ми је да седнем, видите колики ми је стомак“. Чак и ако не осећа тежину сопственог стомака, жена може намерно да га придржава потенцирајући тај део свог тела како би на тај начин обезбедила себи седиште.

Понашање је према томе, по неким ауторима, и информативно и комуникативно. Информативно је пошто може да открије нешто о стању особе што она не може да прикрије (трудница можда не жели да сви виде њен велики стомак, а можда јој није стало ни до откривања ни до прикривања), а комуникативно јер особа може свесно да управља утиском који оставља на посматраче. Када човек говори, подразумева се да жели да комуницира јер је говор под свесном контролом. Тешкоће ствара чињеница што се не може тачно знати када је невербално понашање ненамерна реакција, а када комуникативни чин. Због тога је често невербално понашање идеално тло за неспоразуме у комуникацији.

Свако понашање се, дакле, може схватити као комуникациони знак или порука. Шта се све подразумева под понашањем?

Понашање се обично дефинише као временски ограничена активност којом организам одговара на подстицаје из животне средине или којом делује на животну средину (решава одређене ситуације у својој животној средини). Акциона компонента психичког живота је понашање. Оно углавном укључује кретање читавог тела или делова тела. Ходање, трчање, држање тела, гестови, мимика и боја лица, рад на себи, говор, начин говора, начин седења, цртање, писање… све што човек ради и начин на који то ради – све је то понашање. Понашање је својеврсна експресија психичког живота и увек представља својеврсну поруку.

Ево још неколико аспеката понашања који могу бити комуникациони знаци.

Говор (садржај говора – *шта* говоримо и начин говора – *како* говоримо) представља основни комуникациони знак као и основну експресивну компоненту нашег понашања. Речи изговорене различитим тоном могу имати чак и супротно значење (на пример, ако речи „добро је“ изговоримо одређеним тоном, то може чак значити и „није добро“). „Проговори да те видим“ – позната је изрека која указује на значај говора у експресији психичког живота човека.

Рад као планско деловање на спољашњу средину којим се стварају нови облици, објекти и садржаји, не само да свет мења и прилагођава представи коју човек има о њему већ представља и важан комуникациони знак. Рад је најизразитија форма опредмећења психичког живота човека. Кад за неког кажемо да је вредан човека, то је квалификација коју доносимо на основу тога што видимо да тај човек увек нешто ради. Онај који ради је вредан. Човека можемо нај-

тачније упознати преко онога што је радом створио, на основу онога шта ради и како то ради.

Рукопис је такође значајан комуникациони знак. Притисак који се при писању врши на папир, положај слова, величина и правилност графичког записа итд., представљају експресију особина личности и тренутног психичког стања особе која пише.

Цртеж вештом посматрачу говори о личности онога ко је цртеж створио (положај предмета на папиру, величина и облик, коришћене боје итд.). Дечји цртеж је изузетно значајан показатељ психичког статуса детета, његових ставова и осећања.

Дечја игра је изузетно важна манифестација психичког живота детета. Посматрање детета у игри доноси веома вредне податке о његовој личности.

„Лични дизајн“ или спољашњи изглед представља својеврсну комуникациону поруку. Савремени човек не само да дизајнира предмете, он дизајнира и самог себе. Почев од фризирања, корекција лица шминком, облачења у складу са модним трендовима (фирмирана гардероба), преко тетовирања, пирсинга па до естетских хируршких интервенција, савремени човек дизајнира сопствено тело усклађујући га са жељеном сликом о себи.

Слика 3. *Фацијална експресија: Шта поручују изрази лица ове деце?*

Анђела

Вељко

Дамјан

Слика 4. *На фотографијама су студенткиње смера Предшколски васпитач – генерација која је предмет Интеракција и комуникација у васпитном раду на Педагошком факултету у Јагодини, слушала у зимском семестру 2007/2008. године – кад су биле девојчице.*

Шта говори овај израз лица?
А шта кажу ове?

Или ове?

Шта ли они мисле или смерају ?

1.1.4. Прималац поруке и процес декодирања поруке

Прималац поруке је личност која декодира (дешифрује) примљену поруку, преводи је на свој језик. Примљена порука се увек декодира у процесу обраде информација и под утицајем је многих психичких фактора као што су мотивација, емоционални фактори, интелигенција и особине личности.

Прималац поруке, као и пошиљалац, има своју особеност и индивидуалност, свој модел света и личност која може бити у тренутку примања поруке у сасвим посебном психичком стању. Да ли ће порука бити примљена у складу са оним како је пошиљалац желео, зависи и од начина на који прималац опажа друге људе и сигнале и поруке које од њих долазе. У својој суштини процес де-

кодирања примљених порука или процес декодирања знакова или сигнала јесте процес опажања других људи.

Опажање других људи и односа између људи назива се социјална перцепција.

Наставник улази у учионицу.
Први ученик: *Ау, тешко мени, готов сам! Љут је, сад ће да ме пита.*
Други ученик: *Нема намеру да пита, добро је.*

Како ми опажамо друге људе и шта желимо да сазнамо?

Ако анализирамо себе схватићемо да у контакту са другим човеком ми најчешће желимо да сазнамо две ствари:

- *каква је та особа као личност* – понекад желимо да знамо какве су јој способности или знање, понекад које ставове има о појединим питањима, да ли је добар или лош човек итд.;
- *какво је тренутно психичко стање те особе* – да ли је љута или је лепо расположена, шта мисли о нечему или о нама, да ли је концентрисана или расејана, укључена или одсутна, да ли смо јој симпатични, антипатични или је према нама равнодушна, да ли јој се нешто свиђа или не свиђа итд.

У свом раду педагошки радник настоји да опажањем детета дође до података о дечјим способностима, мотивацији, особинама детета, о томе како се оно тренутно осећа и да ли је разумело поруку онако како је педагошки радник желео да је дете разуме.

С друге стране, дете такође опажа педагошког радника: жели да зна да ли је наставник добар и да ли може да се осећа сигурно, шта наставник о њему мисли, које су му намере, да ли је љут. Дете настоји да опази и прави смисао онога што педагошки радник говори. Ако сложеност приче превазилази његове капацитете за обраду информација (ако дете не разуме), оно може бити збуњено, уплашено, може осећати досаду и искључити се. Из тих разлога је неопходно да педагошки радници знају нешто о сложености процеса социјалне перцепције и њеном значају за комуникацију и интеракцију.

Пођимо од тога шта имамо на располагању да бисмо сазнали оно што желимо да опазимо код других људи. Може се рећи да имамо исте оне изворе података као и научници психолози који се баве научним истраживањем психичког живота. Али, лако је научницима, они су неутрални, имају много времена за анализе и провере, могу и да понављају истраживања. У свакодневном животу понекад је нужно прикупити податке, анализирати их и донети закључке веома брзо уз свест да се грешке често не могу исправити, а могу имати озбиљне последице. Можемо узети за то најпростији пример.

Замислимо да возимо ауто и да нас зауставља аутостопер. Пошто претендујемо да будемо алтруисти, ми станемо и, наравно, проценимо кандидата

(иако има и оних који уопште не процењују). Ево шта имамо на располагању за опажање и процењивање:

случај а) млад мушкарац (физички изглед), обучен у полицијску униформу (дизајн), насмејан, тихо говори о томе како мора што пре да стигне у своју станицу;

случај б) млад мушкарац, обријане главе, наглашене мускулатуре са минђушом у уву, каже како жури на „судар са пајтосима“;

случај ц) млада девојка, упадљиво нашминкана, деколтована и разголићених ногу, каже како жури у школу;

случај д) млада девојка, ненашминкана, косе скупљене у реп, с наочарима, дугачком сукњом и закопчана до грла, каже да жури на посао.

Кога бисте примили у ауто? Објасните себи шта вас је определило.

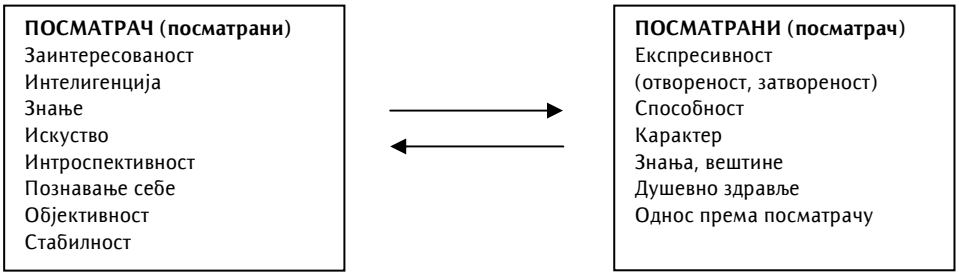
Ако покушамо да будемо интроспективни и анализирамо сопствене психичке процесе, видећемо да смо најпре опазили оно што називамо физичким изгледом: тело (висину, облик тела, одећу, фризуру); лице (изглед лица, мимику); говор (садржај говора и начин на који неко говори).

Из тих података које смо брзо и летимично опазили, такође се веома брзо формира први утисак (импресија). Први утисак је најчешће резултат уклапања опажених података у наш систем веровања и ставова: млад човек има полицијску униформу, дакле, он је сасвим исправан и можемо га примити у ауто (!!!); или, млада девојка упадљиво нашминкана и разголићена каже да иде у школу, што је сумњиво, јер у школу иду пристојне девојке, а оне би требало да изгледају више као девојка у случају д.

Први утисак о некој особи може се формирати и под дејством њеног односа према нама: ако та особа у првом контакту почиње да нас хвали, веома често стичемо позитиван утисак о њој (неки људи у тим случајевима бивају сумњичави, што је прилично исправан став). Мирну, послушну децу, децу која испољавају велико поштовање према њима, педагошки радници веома често опажају као „добру“ и обрнуто. Такође, на њихово опажање деце могу понекад да утичу и родитељи својим поштовањем или пригодним поклоном.

Опажање других особа је веома компликован процес између осталог и због тога што у њему, за разлику од опажања других објеката, постоји међуоднос (интеракција) у смислу *Ја опажам тебе, али при том знам да и ти опажаш мене.*

Схема 3. *Приказ фактора који учествују у процесу социјалне перцепције*



Добри посматрачи и добри „читаоци“ других људи јесу оне личности које су заинтересоване за друге људе.

Гледај и слушај!

Наравно, бољи посматрачи су интелигентнији, образованији и искуснији људи. Такође, људи који се баве собом и имају о себи реалнију слику, стабилнији су као личности и не допуштају да им осећања утичу на процењивање, и у опажању су реалнији од других. Узгред, ево и једног савета: ако сте се више пута преварили у људима, ако се често жалите да вас други људи варају, немојте због тога оптуживати искључиво друге људе и њихову „покварену“ природу или своју злу судбину. Било би много боље за вас да преиспитате своју способност процењивања других или, просто, своју навику да друге људе уопште и не процењујете.

Дакле, квалитет опажаја других људи, питање колико је слика о другоме близу објективној стварности зависи и од квалитета посматрача, али и од неких особина посматраног. Од чега то конкретно зависи квалитет опажаја?

Опажајни свет у својим основним димензијама, свет простора и објеката у њему са свим карактеристикама (обликом, величином, бојом, звуцима итд,) јесте опажајни свет свих људи. Наши појединачни опажајни светови су у већини случајева веома слични и то омогућава комуникацију између нас – за све нас табла је табла, а дрво је дрво. Али, за све нас та табла нема исто значење, а оно што пише на њој није за све ученике исто. Један исти педагошки радник, иако је он личност таква каква јесте, у опажајном свету ученика може бити доживљен на континууму од анђела до вештице. Једно исто лице за некога може бити најлепше на свету, а за другога антипатично, чак ружно. Једно исто дете може бити од стране својих родитеља опажено као изузетно и обдарено, а од стране педагошког радника као обично и просечно. Разлике у опажајном свету, као што видимо, нарочито су изражене када је у питању опажање других људи.

Квалитет опажаја и варијације у опажању зависе, дакле, од квалитета и варијација свих учесника у процесу опажања (Wood 1996). Другим речима, сам процес опажања је сложен психички процес у коме учествују многи фактори од чијег квалитета зависи и квалитет опажања. То су следећи фактори:

1. **Физички свет или свет дражи**. Опажај зависи од особина физичке дражи која се опажа, од квалитета објекта који се опажа. Ако су, примера ради, слова исписана по табли веома мала, или је глас учитеља врло тих, квалитет опажаја тих слова и онога што учитељ говори од стране ученика који седе у последњој и првој клупи неће бити исти; или, ако је угашено светло, квалитет опажаја предмета у соби није исти као под осветљењем. Пун месец који се тек појавио на хоризонту изгледа огроман у поређењу са истим пуним месецом који је високо на небу. Нека деца су веома упадљива, просто их је немогуће не видети: она су гласна и бучна, увек се јављају да говоре, имају на све коментар, док су друга неупадљива, тиха и повучена. Постоје веома експресивни људи: то су људи који веома прецизно вербално или невербално испољавају оно што желе другоме да саопште. То спада у комуникационе компетенције. Наставник

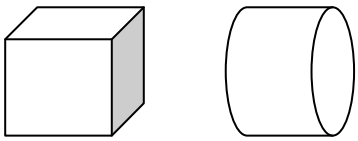
је свакако дужан да води рачуна о овом аспекту комуникације и да зна да ће квалитет опажаја његових васпитаника и ученика зависити и од његове способности да пошаље јасну поруку.

2. **Рецептори**. Свака животињска врста поседује рецепторе (пријемници) који региструју ону врсту енергије и оне аспекте стварности значајне за њихов опстанак у средини у којој живе. Човек је копнена животиња и његови рецептори региструју онај опсег дражи који му је потребан да би се прилагодио. Опсег осетљивости за поједине животињске врсте је потпуно различит као што су различити и рецептори. Око орла и око зеца не види исто. И човек као и сва друга створења има веома ограничен поглед на свет. Он је најпре ограничен врстом и капацитетом рецептора. Људи се међусобно разликују према квалитету својих рецептора. Неки имају веома оштар вид, други изузетно осетљив слух, трећи истанчан укус итд. Неки људи су слепи, неки слепи за боје, кратковиди или далековиди, неки глуви, наглуви итд. Свет слепих је сачињен од додира и звукова; свет глувих је свет тишине. Кад би човек могао да бира, можда би одабрао свет без бола. Особености њихових рецептора утичу на квалитет њиховог опажања света и других људи.

3. **Нервни систем**. Надражај рецептора није опажај, то је тек почетак процеса опажања. Опажај је производ организованог функционисања читавог нервног система са свим његовим специфичностима и богатствима. Оштећења сензорних нервних путева или нервних центара, могу довести до поремећаја или до губитка опажања.

4. **Психички фактори**. На опажање утичу сви психички фактори: и пажња, и мишљење, знање, искуство, мотиви, осећања, особине личности. Дечје опажање света и других људи условљено је нивоом њиховог психичког развоја.

Шта је ово?



Одрасли људи наше културе, чак и деца првог разреда, ово опажају као коцку и ваљак. Како би ове цртеже опазио четворогодишњак, а како припадник неког нецивилизованог племена?

На квалитет нашег опажања, нарочито на квалитет опажања људи утичу многи психички фактори од којих су најважнији: искуство, интелигенција, мотивација, емоције, личност и особине личности.

Искуство са објектом који опажамо и предзнање доводе до изузетно значајних промена у опажању. Препознавање познатих објеката је брже и лакше. Сам опажај је богатији и често потпуно осмишљен. Како деца опажају наставника кад га први пут виде, а како после слабе (или добре) оцене коју им је доделио. Деца непотпуно и често нетачно опажају (не разумеју) оно о чему педагошки радник говори ако немају претходно искуство или било какво предзна-

ње о томе. Искусни педагошки радници опажају децу много тачније и брже него они без педагошког искуства. Познајући утицај искуства и знања на опажање, сви они морају водити рачуна о могућностима деце да правилно опазе оно што им саопштавају.

У тренутку кад човек опази, на пример, другог човека, његова *интелигенција* омогућава брзу обраду прикупљених информација (комуникационих знакова: израз лица, покрете, држање тела, тон, нагласак итд.) и доношење закључака о томе каква је особа о којој је реч и какво је њено тренутно стање. Интелигенција је кључни фактор у тумачењу појава и сложених ситуација. Људи високе интелигенције опажају брже и тачније. Интелигентнија деца брже и лакше могу да схвате смисао речи педагошког радника, али и да тачније опазе његово психичко стање или особине личности.

Мотивација, наша заинтересованост, наше потребе, наше жеље и циљеви усмеравају наше опажање и чине да неке објекте опажамо брзо и тачно а да неке чак и не опажамо. Ако желимо да видимо неку особу, видећемо је одмах у маси људи. Може се десити да не видимо како нас вољена особа вара, чак и кад то сви виде или да не видимо недостатке сопствене деце јер не желимо да их видимо. Гладан човек опазиће најпре храну, жедан воду. Немотивисано, незаинтересовано дете не опажа оно о чему педагошки радник говори. Због одсуства интересовања за наставни садржај многа деца су потпуно искључена све време док наставник предаје, буквално га не виде и не чују. Мотивисани педагошки радници опажаће децу тачније и прецизније, док немотивисани не виде код деце многе значајне и упадљиве ствари.

Емоције, наша осећања, у великој мери утичу да се наше опажање света у коме живимо разликује и мења зависно од расположења. Ако смо срећни, људи и живот изгледају лепо, дивно и са пуно смисла, а кад смо несрећни све то изгледа ружно и потпуно бесмислено. Ако некога волимо, склони смо да видимо само позитивне особине, а да не опажамо негативне. Кад некога мрзимо нисмо често у стању да видимо било коју његову позитивну особину. Заљубљена особа свој избор види као најлепши на свету, али се може догодити кад заљубљеност прође да се запита „где су јој биле очи“. Пријатност за време наставе утиче на укљученост детета и омогућава му да опази, чује и види оно о чему је на часу реч. Непријатна осећања као што су досада или узнемиреност утичу тако да се дете искључује из реалности (види део о утицају емоција на процес учења).

Симпатије и антипатије у односу на децу у педагошком процесу утичу на процену и оцену дечјих способности и успеха у учењу. Под утицајем симпатија и антипатија настаје у пракси чувена пристрасност педагошких радника. Осећања која деца имају у односу на педагошког радника утичу и на успех у учењу. Познато је да нека деца заволе предмет јер су заволела наставника (заволео сам историју због наставника или сам због наставника престао да учим биологију).

Личност и особине личности утичу на оријентацију према појединим објектима и одређују квалитет опажаја: у једном истом музеју уметник ће видети један, критичар и публика други, а лопов сасвим трећи аспект једне исте ситу-

ације. Ако је човек добар, може се десити да има склоност да све људе види као добре. Расиста припаднике одређене расе види као другачије или мање вредне. Само су зреле личности реалистичне у процени стварности, себе и других. Педагошки радник који је зрела личност има објективну процену детета и свих његових особености.

Свет има онакав изглед какав му даје наша душа, каже песник. Да ли сте икада поредили слику коју имате о себи са сликом коју други имају о вама? Ако сте педагошки радник, било би добро за ваш рад и ваш развој да повремено проверите како вас виде деца с којом радите. Проверавајте, такође, да ли сте и колико субјективни у опажању деце.

Када се укључе сви ови и још многи други фактори, опажање других људи јесте веома често погодан терен за пројекцију. Пројекција је веома присутна људска склоност да се другим људима приписују сопствене особине (нарочито оне које сами код себе не прихватамо), мисли, жеље итд. У другима људи виде себе као у огледалу, а при том немају свесност да је то њихов лик.

1.2. Три основна аспекта процеса комуникације

Комуникација је веома сложен процес који започиње у тренутку енкодирања поруке пошиљаоца, а завршава се у тренутку декодирања поруке од стране примаоца. О процесу декодирања поруке, дакле, може се говорити у контексту личности примаоца поруке и комплексног процеса опажања и обраде информација.

Сви елементи комуникационог процеса не могу се сагледати истовремено и само из једне перспективе. Да би се тако сложен процес анализирао и схватио, неопходно га је посматрати из различитих перспектива. Размотрићемо зато три основне перспективе које стављају у фокус три различита аспекта комуникационог процеса:

1. аспект: комуникација као процес преношења порука између особа;
2. аспект: комуникација као процес међусобног утицаја учесника у комуникацији (комуникација као средство интеракције);
3. аспект: комуникација као основно средство педагошке интеракције.

Детаљнија анализа свих ових аспеката процеса комуникације омогућава разјашњење сложеног процеса комуникације међу људима.

1.2.1. Комуникација као процес преношење порука између две особе

Комуникација се најчешће објашњава као процес размене порука између два или више учесника (овако се најчешће дефинише појам комуникације). Комуникација се у овом смислу може схватити као кретање поруке дуж једне линије од пошиљаоца до примаоца.

Схема 4. Приказ комуникације као процеса преношење порука између две особе

Овакав приказ омогућава разумевање самог појма и разумевање комуникације у најједноставнијим ситуацијама.

Учитељица: *Добар дан. Ово су оцене вашег детета.*
Родитељ: *Да. Хвала.*

Учитељица је пошиљалац поруке, родитељ је прималац, а порука је једноставна констатација. Родитељ је примио поруку, дешифровао је на исти начин као обичну констатацију и потом послао поруку „Да. Хвала“. Ситуација је потпуно јасна, нема никаквих сметњи у комуникацији, сувишних тонова, нити било какве забуне.

Међутим, овакве ситуације су ретке.

1.2.2. Комуникација као процес међусобног утицаја

Учитељица: *Добар дан. Ово су оцене вашег детета.*
Родитељ: *Да, да, мог детета. А ја сам баш помислио да су вашег*!
(Тон, боја гласа, израз лица, положај тела шаљу поруку да је родитељ љут).

Замислите да учитељица не опажа или погрешно декодира невербалне знаке и одговара: „А, не, ја немам децу. Ово су оцене вашег детета“. Шта мислите, која би била могућа реакција родитеља?

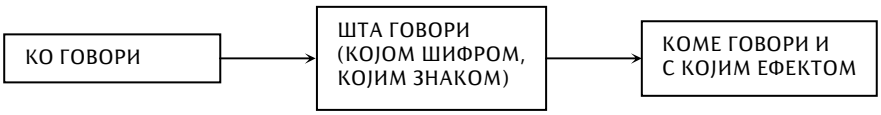
Порука коју шаље учитељица у другом примеру иста је као порука из првог примера. Но, да ли права линија која показује повратну поруку од родитеља ка учитељици у овом случају стоји? Очигледно да не. Порука родитеља је много компликованија и већ у овом тренутку је јасно да се процес комуникације не може објаснити овом једноставном дефиницијом и пратећом схемом. Потребна су додатна објашњења. Родитељ користи вербалне и невербалне знаке, он је намрштен, гледа право у учитељицу, нагиње се према њој, израз лица му је намрштен, говори повишеним тоном итд. Да би се разумела порука коју родитељ шаље, морају се узети у обзир и вербални и невербални знаци – он је љут и одабрао је ироничан начин говора да то покаже.

А сад замислимо ситуацију у којој родитељ говори исте речи, али без описаних невербалних знакова. Како би могла бити протумачена таква порука? Могла би бити протумачена чак и као духовитост, зар не? И од чега то зависи?

Да би се објаснила комуникациона ситуација, неопходно је знати:

- ко говори и коме говори (ко је пошиљалац, а ко прималац поруке),
- шта говори и који су пратећи невербални знаци (садржај поруке и комуникациони знаци),
- који су *ефекти* поруке (начин декодирања поруке).

Схема 5. Приказ комуникације као процеса међусобног утицаја



Из схематског приказа и примера се јасно види да није довољно само чути и разумети вербалну поруку. Да је то довољно, учитељица би могла да одговори: „Не, вашег је детета, ја немам децу“, и да ту не буде ничег чудног. Међутим, кад би учитељица тако одговорила, то би могла бити веома чудна ситуација. Као што је већ наглашено, једнако је важно разумети и невербалну поруку, дакле, тачно дешифровати невербалне знаке које особа манифестује.

Подсетимо се да је комуникација основни механизам социјалне интеракције. То значи да свака порука има одређено дејство, доживљена је на одређен начин и врши одређен утицај на примаоца поруке.

Комуникација је врста интеракције али и услов, саставни део и средство сваког другог облика интеракције. Људи који су у интеракцији углавном вербално комуницирају тј. разговарају. Многи сматрају социјалну интеракцију без речи узнемиравајућом и непријатном до те мере да се људи, кад се нађу просторно близу, осећају обавезним да непрестано причају (свако има искуство вожње лифтом с непознатим особама).

Док говоре, људи имају одређен израз лица који се непрестано мења, одређен положај тела, гестикулацију, приближавају се или удаљавају од саговорника, гледају у одређеном правцу итд. Кад човек говори, он то чини одређеним тоном, застаје, замуцкује, уздише, смеје се, гунђа, понавља речи, мења интонацију и брзину говора итд. Све су то невербални комуникациони знаци који врше одређени утицај на учеснике – регулишу и усмеравају њихову интеракцију. Подизање обрва, намигивање или нетремичан поглед у некога могу одредити природу интеракције.

За људе из многих култура, бити посматран представља непријатан доживљај, а у извесним срединама то је знак претње. Одвраћање погледа се тумачи као знак потчињености и повлачења. У току разговора обе стране невербалним средствима (нагињањем ка саговорнику, изразом лица, погледом) изражавају своју заинтересованост или незаинтересованост за оно што други говори. Почетак сусрета с неком особом може бити осмех, реч, али и једно и друго.

Крај интеракције такође се наговештава осмехом и другим невербалним, али и вербалним знацима. Људи не прекидају разговор нагло и не растају се одједном. Крај социјалне интеракције укључује читав низ комуникационих знакова: конвенционалне фразе типа „видећемо се опет, јавите се“, тапшање по рамену, удаљавање, упућивање значајних погледа и осмеха. Комуникационим знацима учесници се обавештавају о природи своје интеракције, о томе да ли је она формална или неформална, да ли је интимна, на дистанци и слично.

Може постојати комуникација без праве или „пуне“ интеракције, али је интеракција без комуникације немогућа. То значи да постоје различити нивои

интеракције. Комуникација у којој не постоји било какав међусобни *утицај* оних који комуницирају свакако је нека врста интеракције. Али, какве интеракције? То је, свакако, веома површна или боље речено „празна“ интеракција. Такве интеракције су препознатљиве код, на пример, равнодушних брачних партнера који комуницирају, али чије речи не дотичу оног другог и обрнуто. „Празне“ интеракције (у којима има комуникације) могу се срести и између родитеља и деце:

Пример 33. Опис личног искуства студента Ј. М.

Мајка (разговара телефоном): *Стигла си? Шта је било у школи?*
Ћерка: *Ништа, све је у реду.*

Мајка: *Аха… добро…*

Ћерка (одлази у своју собу и почиње да плаче јер је тог дана добила јединицу и раскинула с момком)

Мајка (наставља да разговара телефоном)

Пример 34.

Педагошки радник (завршава предавање пакујући се): *Да ли све јасно?*
Деца (пакујући се): *Све је јасно.*

У овим примерима, видимо, има комуникације. Ако се питамо *шта они раде* (сетимо се, то питање постављамо да бисмо одредили врсту интеракције), шта можемо одговорити? Заиста, шта они раде? Скоро потпуно искључени, односно, неукључени, незаинтересовани за оног другог, равнодушни – они говоре али те речи не покрећу ни мисао, ни емоцију. Ни питање, ни одговор немају било каквог утицаја на оног другог. Можемо рећи да то јесте неки облик интеракције само зато што постоји вербална комуникација, али је то „празна“ интеракција, интеракција на веома ниском нивоу.

Важно је, чини се, још нешто нагласити. Да би дете развијало своје комуникационе способности, неопходно је да буде у интеракцији и са одраслима и с другом децом. Изван интеракције, комуникација није потребна. Подстицање деце да улазе у интеракцију, што је једна од важних улога педагошког радника, омогућава детету прилику да развија своје комуникационе способности, оно учи да тумачи невербалне знаке, да започиње контакт и води разговор, да прилагођава своје понашање другоме, да учи начине излажења из интеракције итд. Развијање комуникационих способности побољшава способност детета да успоставља социјалне контакте и да улази у интеракције.

Пример 35. Забележио студент М. Н.

Учитељица: *Ваш син је постигао врло добар успех.*
Мајка (стиска усне, брада јој дрхти): *Нема везе…*

Уцитељица (седа поред ње): *Ви сте баш тужни због тога, зар не?*

Мајка (говори док јој теку сузе): *Њему је било много важно да је одличан…*

Учитељица (додирује је благо по руци): *Знам како се осећате. Мени се то десило кад је мој син био добар у петом разреду. Они баш умеју да нас растуже. Али, он би могао више да се потруди и да до краја буде одличан.*

Анализирајмо овај пример. Када учитељица саопштава поруку, мајка вербално одговара да је то у реду и да је не погађа. Међутим, невербални знаци показују да је она, баш напротив, веома погођена том вешћу. Покушај да заустави плач је покушај прикривања емоционалне реакције, што је такође невербални знак. Мајка тиме даје информацију да је у њеном моделу света показивање емоција туге пред другима непожељно. Невербална комуникација, као што знамо, може бити конгруентна и неконгруентна са вербалном. Када је неконгруентна, може имати за последицу несигурност, збуњеност и неповерење примаоца. Као што је и из примера сасвим очигледно, невербална комуникација омогућава преношење више порука истовремено, даје већу дубину вербалној, појачава је или слаби (подржава је или је не подржава). Невербално је мање контролисано и због тога више спонтано. Може открити много о ономе чега особа није ни свесна – осећања, жеље, очекивања итд., а много говори и о природи односа између две особе. Уцитељица је опазила невербалне знаке и декодирала их на прави начин. Она је указала веће поверење невербалним знацима и схватила какав је утицај њена порука извршила на ову мајку.

У даљој комуникацији учитељица врло пажљиво приступа мајци водећи рачуна о утицају коју њене поруке могу имати. Жели да пошаље поруку која ће имати сасвим конкретан утицај, поруку подршке, охрабрења и разумевања. Она сада сасвим тактично нуди мајци своје виђење ситуације на верификацију и каже: „Ви сте баш тужни, зар не?“. Мајка прихвата тумачење учитељице као тачно говорећи: „Мом сину је веома стало до одличног успеха“. Видимо да је учитељица сасвим тачно протумачила и да мајци није лако да говори о својим осећањима па зато покушава да прикрије своје емоције. Користећи своје искуство, учитељица упућује сасвим личну поруку разумевања делећи са мајком своје искуство са сопственим дететом. Може се очекивати, да је то довело до сасвим жељеног утицаја – до емоционалног растерећења мајке, али и до унапређења њиховог односа.

У комуникацији између учитељице и мајке у овом примеру, порука је јасна: дете има врло добар успех. Да је мајка то примила мирно уз речи: „У реду. Хвала“, то би био пример најједноставнијег процеса комуникације. Међутим, ова порука је изазвала много озбиљнији утицај на мајку. Опажање и тумачење невербалних знакова од стране учитељице представљало је основ за њихову даљу комуникацију, која је имала за циљ пружање разумевања, подршке и охрабрења.

Значајан део посла у овом примеру односи се на опажање невербалних знакова.

Да се подсетимо. Опажање других особа је веома сложен процес највише због тога што се у опажање других укључују многи психички фактори као што су интелигенција, емоције, мотиви, ставови и предрасуде, особине личности онога који опажа итд. Мноштво различитих информација које о особи региструјемо различитим чулима мора да се организује, систематизује, протумачи. На основу тога се формира прва импресија.

У том процесу и пажња има велику улогу, тако да значајне информације о примаоцу поруке (у овом случају о родитељу), због недостатка пажње могу бити и непримећене. Учитељица је могла да не опази невербалне знаке и утицај који је њена порука извршила на мајку. Све информације су, дакле, филтриране. Оне пролазе кроз призму наше личности и наших особености, осећања, раних искустава, очекивања, предрасуда итд. Ми имамо тенденцију да видимо оно што мислимо да ћемо видети, што очекујемо или желимо да видимо. Ако човек има немирну савест, видеће оптужбу у туђим очима, заљубљени ће видети „љубљеног“ на сваком ћошку, ако се за неко дете мисли да је „лоше“, и његов добро урађен задатак опазиће се као преписан итд. Наша перцепција других људи је под великим утицајем наше сопствене личности па се може десити да не опазимо утицај који наше поруке имају на оне којима их упућујемо.

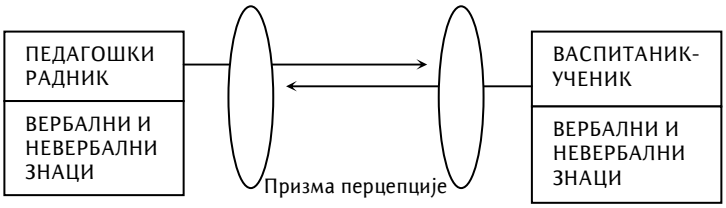
Све се то често догађа аутоматски и несвесно. Прва импресија може бити одлучујућа за наш став о другој особи. Ми немамо само стереотипе у вези са опажањем других људи, већ их можемо имати поводом читавих групација људи. Све тинејџерке можемо видети као „разуздане“, све нашминкане жене као „жене лаког морала“, сву децу као неваспитану, размажену или неодговорну итд. Стереотипи, с једне стране, помажу јер поједностављују перцепцију и на неки начин штеде енергију („сви су они исти“ као стереотип о деци помаже да се штеди енергија на опажање појединачне деце). Упркос томе, стереотипе треба схватити као загађиваче комуникације. Они криве перцепцију других особа чак и ситуација. Стереотипи чине да постанемо склони да другог човека схватамо као објекат, а не као особу. Потребан је велики напор и воља да бисмо заиста опазили утицај који наше поруке врше на одређену особу.

Зато је веома важно у процесу комуникације имати непрестано на уму (бити свестан) да наше опажање одређене особе може више говорити о нама, него о тој особи, тј. стално се подсећати да су то, можда, само наша тумачења, а не стварна особа (тј. да постоји пројекција).

Из свега овога проистиче јасна слика сложености процеса комуникације. Да би се овај процес објаснио, неопходно је узети у обзир све елементе који чине комуникациону ситуацију. Дакле, неопходно је анализирати читав комуникациони процес и све факторе који су у њега укључени – не само поруку.

Да би се заиста схватила сва сложеност комуникације неопходно је фокусирати се се на све аспекте ситуације, као што су међусобни доживљај учесника комуникације, њихова осећања, ставови и процене које су покренуте самом ситуацијом.

Схема 6. *Приказ сложеног процеса комуникације*



Као што се види из схематског приказа, и педагошки радник и васпитаник шаљу и вербалне и невербалне сигнале, тумаче поруку оног другог. Поруке се филтрирају кроз призму перцепције (види опажање других људи) и *обострано утицу на међусобни однос*. Суштина сваке комуникације: пошиљалац–порука–прималац, постоји и у овом случају, само што се овде јасно види значај преламања поруке кроз призму перцепције, тј. значај тумачења или дешифровања поруке, утицај који порука врши на примаоца. Овакав приказ процеса комуникације објашњава сву његову сложеност јер обухвата све елементе ситуације у којој се комуникација одвија (Moris 1998).

1.2.3. Комуникација – основ професионалне педагошке праксе

У овом контексту комуникација се посматра као основно средство, као инструмент педагошког рада. Комуникација је средство интеракције, средство којим се успоставља размена информација на релацији педагошки радник – дете, средство којим се изграђује њихов однос и реализују професионални циљеви и задаци. Педагошки радник је професионалац који има одређене дужности, положаје и улоге. То подразумева, као што је већ речено, да се од њега очекује не само обављање педагошког рада, већ и сасвим одређено понашање.

Педагошки радник би требало да изгледа на одређен начин, да ради свој посао на одређени начин, да говори, креће се, и уопште да комуницира са децом на сасвим одређен начин. Ако значајно одступи од тог „одређеног начина“, деловаће у најмању руку чудно. мора да игра своју улогу у оквирима понашања које је прописано и које се од њега очекује. То исто важи за све: свака улога је повезана са сасвим одређеним понашањем. Отац, мајка, супруг, супруга, дете, ученик, пријатељ, полицајац, студент итд., сви се труде да што је могуће боље одиграју своје улоге. Излажење из улоге изазива збуњеност.

Да би педагошки радник што боље играо своју улогу, неопходно је да ради на изградњи сопственог стила у оквиру комуникационог модела везаног за професију педагошког радника, тј. да улогу педагошког радника прилагоди сопственој личности.

Стручњаци за комуникацију упозоравају да се они који раде с људима морају потрудити да науче да разумеју видове комуникације „изван свесности“ и да не смеју никада бити потпуно сигурни да су сасвим свесни онога што саопштавају неком другом. Како улога педагошког радника подразумева поред осталог и психотерапијско дејство (ублажавање тешкоћа детета, повећање самопоштовања, повећање контроле, смањење анксиозности итд.), знање о комуникацији повећава способност опажања, идентификовања и коришћења и оних видова комуникације који су често изван свесности.

Како би се овладало правилима успешне комуникације, изузетно је важно идентификовати обрасце понашања појединаца – учесника у комуникацији (у овом контексту то су обрасци понашања педагошких радника и деце. Комуникациони обрасци су, у изворном смислу речи, облици понашања који се одви-

јају по одређеним правилима. Када се идентификују обрасци понашања, може се створити модел пожељног понашања и учењем изградити „модел личности усмерене на процес“. Једноставније речено, када се идентификују типични обрасци понашања педагошког радника и деце у пракси, могу се издвојити облици понашања који доприносе активности ученика и њиховом развоју. Након тога, може се настојати да се ти обрасци кроз обуку изграде и постану саставни делови професионалног рада педагошког радника.

Како изгледа типичан модел понашања педагошког радника који одређује и његов начин комуникације с децом?

Многи педагошки радници верују да свој посао добро раде само ако с децом комуницирају искључиво у вези с градивом, дисциплином и строго школским питањима. Обучени да подучавају на традиционалан начин, да предају градиво, неки од њих одбијају сваки наговештај личног односа са својим васпитаницима и ученицима држећи се на пиједесталу узвишености и недодирљивости.

Неки заузимају став неприкосновености, крути су и дистанцирани, деперсонализовани и далеки и уз то убеђени да тако повећавају поверење деце и родитеља у своју ученост и мудрост. Деца у том случају доживљавају свој положај као подређен и испољавају понизност и претерано „поштовање“ према педагошком раднику. У сусрету с његовом надменошћу и хладним ставом, дете може појачати своје комуникационе поруке да је мало, понизно и потпуно зависно од узвишеног педагошког радника.

Ово је познат комуникациони образац у традиционалној настави који се веома често среће у пракси. Шта то конкретно значи у контексту комуникације? То значи да и дете и педагошки радник својим држањем, гестовима, изразом лица, начином и садржајем говора и саопштења које упућују једни другима у ствари упућују поруке о томе како виде свој и положај и улогу оног другог. Кад педагошки радник уђе у учионицу, деца устају. Шта значи овај гест? То би требало да значи: ми пред вама стојимо мирно и чекамо ваша упутства; или, ми вас поштујемо. Ако се пажљивије загледа начин на који деца устају, може се видети да је то аутоматизовани гест који нема много везе с поштовањем. Упркос томе он се упорно одржава у педагошкој пракси.

Да би се изградио модел комуникације усмерене на пуну педагошку интеракцију, неопходно је усавршавати комуникацију у складу са следећим захтевима.

1. **Циљ педагошке професије је васпитање и образовање.** Циљ професије диктира начин рада у њој. Да би комункација остварила педагошке циљеве, она мора бити заснована на стручном знању, усмерености на дете и емпатији.

Стручност је сама суштина професионалних компетенција. Високо стручно знање је, најпре, гаранција пружања адекватних информација у образовању, гаранција избора адекватних педагошких метода, а потом и основ добре комуникације с дететом. Стручно знањеиз области психологије и комуникације, на пример, омогућава педагошком раднику добру процену детета као личности, добро разумевање његових комуникационих порука и избор најбољег приступа детету. Стручност омогућава да педагошки радник сагледа све релевантне чињенице у одређеној ситуацији, одвоји битно од небитног, да предузима најоптималније акције, препозна сопствена осећања и реакције на дете, да разуме дете и допре до њега.

Емпатија као способност да се разуме позиција детета уз саосећање и наклоност утиче на квалитет бриге о детету и квалитет комуникације са њим. Стручно знање и емпатија су, по многима, најважније претпоставке добре професионалне бриге и комуникације. Емпатија је нужна, али не и довољна за добру професионалну бригу о детету. Неопходно је померање од емпатије ка симпатији. Симпатија израста из емпатије и садржи жељу да се детету помогне не зато што се то очекује од педагошког радника, већ зато што се дете доживљава као особа, индивидуа, непоновљиво људско биће.

Усмереност, као трећи предуслов, подразумева способност да се комуникација с дететом води под сталним диктатом основних циљева педагошке професије, а то је унапређење развоја личности. Детету је потребна најбоља педагошка помоћ.

Педагошки радник овај циљ мора да носи као професионални императив, као мото свих својих активности.

2. **Природа комуникације педагошки радник – дете** утиче на креирање облика интеракције, а интеракције одређују квалитет односа педагошки радник – дете. Овај однос потом одређује природу интеракције и комуникације. Комуникација која креира складан (комплементаран) однос заснива се на осећањима, рационалности и професионалној етици.

Педагошка комуникација се заснива на емпатији, али и на разумевању, дакле, на промишљању и доношењу одлука, као и на поштовању етичких начела. Већ је речено да је емпатија неопходан, али не и довољан услов. Рационални приступ, рационално одмеравање, промишљање и одлучивање, рационална процена како емотивног стања, тако и дугорочних циљева васпитања и образовања, исто су тако важни водичи у педагошкој комуникацији.

То значи да педагошки радник рационално води своју комуникацију с дететом у правцу који је најбољи за дете. Некада се, наравно, решавању проблема приступа и интуитивно. Када се говори о интуицији у овом контексту, под тим се подразумева доживљај да је нешто добро или лоше за дете, а да то педагошки радник не базира на рационалним, мисаоним аргументима. „Имам интуицију да је то тако“, кажемо кад смо у нешто сигурни, а не можемо да дамо рационалне аргументе. По мишљењу неких аутора, интуиција је више емоцио-

нална него рационална категорија. Када је педагошки радник у дилеми шта је најбоље учинити у односу на дете, он онда врши избор на основу интуиције. С друге стране, рационална комуникација с дететом може се формулисати као дијалог који се заснива на стручним и рационалним аргументима.

Педагошки радник је дужан да процењује и одмерава различите аргументе у складу са својим знањем и искуством. Он треба да води дијалог с дететом да би му објаснио научне чињенице онако како их он као стручњак види, али без претензија да намеће своје мишљење. Педагошки радник има стручну одговорност. То значи да је његова дужност да саслуша дете како би његове мисли и осећања укључио у своју процену ситуације. Дакле, он прихвата и сопствена и дететова осећања, али је неопходно да његова комуникација уважава и принципе рационалности.

Професионални обрасци комуникације у педагошком раду имају основ у емпатији, разумевању и рационалном промишљању. Важно је нагласити још нешто. Педагошки радници често долазе у ситуације које имају све елементе етичке дилеме. Етичка дилема настаје онда када норме и вредности којима се руководи педагошки радник у свом раду стоје у међусобној супротности. У таквим ситуацијама поштовање одређених норми усмерава на један начин понашања и одлучивања, а поштовање других норми усмерава ка сасвим другачијем реаговању. То је, на пример, случај у оним ситуацијама када педагошки радник мора да бира ком детету најпре да пружи помоћ или када мора детету да ускрати неку помоћ зато што је закључио да је то у интересу детета итд.

Етичке дилеме јављају се увек као *или-или* питања. Педагошки радник може сазнати нешто о детету знајући при том да дете не жели да то сазнају његови родитељи. Догађа се у пракси да дете замоли учитељицу да не каже нешто његовим родитељима па се педагошки радник нађе у дилеми – да ли да каже *или* да не каже. Педагошки радник зна да је поверење које дете има у њега веома важно и да ће бити веома разочарано ако га изневери. С друге стране, он зна да је дете сасвим младо биће коме је потребна помоћ и подршка родитеља, као и да родитељи имају право да знају истину о свом детету. Ту је, наравно, и право детета да само одлучује коме ће саопштити одређене информације, али и дужност родитеља да помогне свом детету. Како поступити у овој ситуацији?

Можда се ова дилема може најефикасније разрешити кроз комуникацију с дететом, тако што ће му педагошки радник саопштити своје дилеме. Примарни етички захтев је, заправо, искрена комуникација с дететом кроз коју се може најјасније утврдити шта је најбоље за њега. Дете, наравно, може имати своје жеље, размишљања, очекивања и захтеве. Педагошки радник има, пре свега, одговорност да утврди шта је најбоље за дете и да тако поступи, чак и кад је то против очекивања и жеља детета. У томе лежи етичка асиметричност односа педагошки радник – дете. Педагошки радник је једина особа која носи одговорност у том односу.

Педагошки радник доноси своје професионалне одлуке покушавајући да их усклади са: законима и прописима, професионалним кодексима понашања,

општим моралним нормама, личним моралним нормама и схватањима, и изнад свега – интересима детета. Комуникација је средство којим он покушава да оствари педагошке циљеве и она је усмеравана и вођена свим овим начелима.

Све ово је понекад тешко ускладити. Ако се томе додају и сви други захтеви педагошке професије, може се рећи да се педагошки радници често налазе у деликатној и сложеној ситуацији.

3. **Начин комуникације у педагошком раду** мора узимати у обзир све три временске димензије живота детета, али мора бити оријентисан на будућност.

Педагошки радник комуницира с дететом у одређеном тренутку, „овде и сада“. Међутим, тренутно стање детета – то како је оно „овде и сада“, одраз је и његове прошлости, али и његовог односа према будућности која се огледа у нади да ће напредовати највише што може и да ће остварити своје животне планове. Овај аспект педагошке ситуације чини временску димензију професионалног односа према детету. Шта то, конкретно, значи? Дете, на пример, може бити замишљено, непажљиво и анксиозно јер му је мајка болесна и већ дуго лежи у болници. Сазнање о томе чини дететово понашање разумљивим. Ако је опоравак мајке известан, ако њено стање има добру прогнозу, постоје све шансе да она брзо изађе из болнице. Дете се томе нада. Тек узимајући у обзир временску перспективу (прошлост детета и његову пројекцију будућности), педагошки радник може потпуно да процени дететову ситуацију и примери своју комуникацију с њим педагошким циљевима. У овом примеру, циљ комуникације с дететом јесте помоћ детету у превладавању његове забринутости и страха, подржавање наде и мотивације.

Важан део комуникације педагошки радник – дете јесте, као што је већ наглашавано, пружање подршке детету. Нада и очекивање нечег позитивног и смисаоног у будућности веома је важна за педагошки рад. У тренуцима безнађа, (као што је случај у претходном примеру), детету је преко потребно друго људско биће које ће му указати да постоји будућност и циљ у њој.

Наравно, важна је и временска перспектива живота педагошког радника.

Комуникација је дијалог између две особе са прошлошћу која их је одредила, садашњошћу која може бити тешка (педагошки радник може бити уморан, исцрпљен, забринут, тужан) и са, можда, врло неизвесном, чак безнадежном будућношћу. У сусрету с дететом, његовим емоцијама, патњом, прошлошћу и перспективом, могуће је да се актуализује прошлост педагошког радника и његове скривене „црне“ мисли о будућности. Педагошки радник који је у оваквој ситуацији не успе да постане свестан себе, тешко може да оствари пожељну комуникацију с дететом (пример за то је реченица која се често чује: „Па шта ако ти је мајка болесна?! Мислиш да је мени било боље па сам ипак…“ итд).

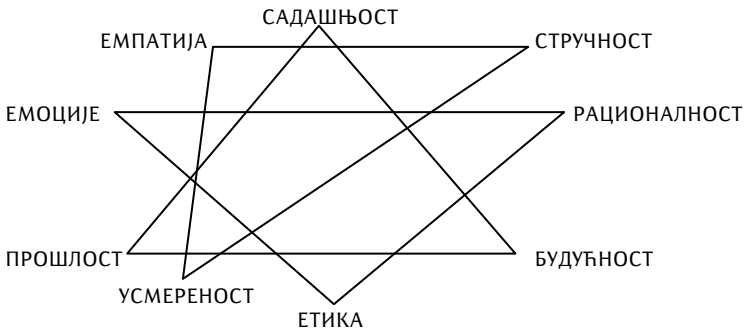
Да резимирамо.

Комуникација је основ и средство професионалног рада. Базичне претпоставке професионалне комуникације садрже мноштво захтева које смо груписали у три нивоа. Основни ниво професионалне комуникације захтева стручно

знање, емпатију и усмереност на дете. Наредни ниво претпоставља садејство осећања и рационалности. И, коначно, укључује се и временска перспектива, која обухвата сазнања о дететовој прошлости, садашњој ситуацији и претпостављеној будућности.

Професионално оријентисан модел комуникације у педагошкој пракси интегрише све ове захтеве.

Схема 7. *Базични елементи комуникације у педагошком раду*



Педагошки радник, дакле, мора бити добар посматрач својих васпитаника и ученика и мора непрестано имати на уму ниво комуникационих способности узраста с којим ради и самог детета с којим комуницира. Он мора да настоји да региструје сваки знак и поруку коју му они упућују и да проверава да ли је правилно протумачио како би његови поступци били примерени детету. Такође, он мора бити свестан да га деца посматрају и да његове поруке тумаче свако у складу са собом. Зато он мора да шаље јасне поруке, али и да води рачуна о утицају који врши на децу. Такође је неопходно нагласити и да је педагошки радник као вођа педагошке интеракције дужан да води рачуна о начину на који је дете примило његову поруку.

Према томе, ефикасност педагошке комуникације зависи од:

- способности (компетенција) пошиљаоца да пренесе жељену поруку и
- способности (компетенција) примаоца да прими (чује–опази–разуме) примљену поруку.

У педагошкој комуникацији пошиљалац поруке може бити педагошки радник а прималац дете и обрнуто.

Пример 34.

Педагошки радник: *Коцка је геометријско тело.*
Дете: *Шта је то геометријско тело? Шта то значи геометријско?*

Из примера видимо да је педагошки радник послао поруку „Коцка је геометријско тело“. Он је, дакле, пошиљалац поруке а дете прима поруку. Кад дете каже: „Шта је то геометријско тело?“, оно је сад пошиљалац поруке а наста-

вник прималац. Било би заиста дивно кад би комуникација у педагошкој пракси заиста изгледала као у овом нашем примеру.

Кад педагошки радник прими поруку, он је онда прималац поруке, а кад одговори детету – опет је пошиљалац. То је суштина комуникације.

Комуникација може да тече овако.

Педагошки радник: *Какво питање! Браво! То је право питање! Шта је геометрија, шта је геометријско тело? Да видимо: да ли неко зна шта је геометријско тело?*

А може и овако.

Педагошки радник: *Ја овде постављам питања. Твоје је да слушаш. Коцка је геометријско тело*…(и наставља своју причу).

Како ће дете примити ову поруку зависи од његових особина личности и његовог тренутног стања (погледај поглавље о личности детета), али је највероватније да порука из последње ситуације неће допринети дететовом учењу нити развоју.

Сетимо се да је у традиционалној настави педагошки радник углавном у улози пошиљаоца порука, а ученик у улози онога од кога се очекује да прима поруке. У педагошкој интеракцији комуникација је двосмерна, што значи да су и један и други учесник наизменично у улози примаоца и пошиљаоца поруке – они, у суштини, воде разговор.16 Педагошки радник је фацилитатор (види механизме социјалне интеракције) комуникације која је у својој суштини тада права педагошка интеракција. У оваквој комуникацији и ученик има сасвим другачију, активну улогу. Он није пасивни слушалац, беспоговорни прималац порука, објекат над којим се изводи настава, већ је сарадник, активни учесник, субјекат који заједно с педагошким радником ради на сопственом усавршавању.

У оваквој комуникацији не само да се учи и да се развијају когнитивне способности већ се развијају и комуникационе вештине ученика као и све друге компетенције. Наставник је одговоран да као вођа интерактивне комуникације учи своје васпитанике и ученике вештинама комуникације развијајући на тај начин и њихове социјалне компетенције.

1.3. Умеће комуникације или комуникационе вештине

Умеће комуникације, вештине комуникације или савременијим речником казано – комуникационе компетенције, представљају саставни део социјалних компетенција о којима је већ било речи. Као и социјалне компетенције у ширем смислу, комуникационе компетенције нису урођен дар, већ се стичу учењем и вежбањем (практиковањем). Из тог разлога је неопходно да педагошки радници

[16] Наслов овог поглавља гласи *Интерактивна комуникација*, што је мало чудна формулација, али она има за циљ да нагласи неопходност да свака комуникација у педагошком раду буде двосмерна, дакле, права, пуна интеракција.

увежбавају правила комуникације. Њихов професионални задатак је и да кроз комуникацију развијају комуникационе компетенције својих ученика.

Умеће комуникације подразумева вештине *пријема поруке* и *вештине слања* (*одашиљања*) *поруке*, што захтева ангажовање неколико посебних и комплексних психичких активности:

- посматрање (пажња),
- тумачење опаженог (перцепција),
- доношење одлука (мишљење),
- поступак или деловање (понашање),
- процена, вредновање (провера, евалуација).

Набројане активности се могу посматрати и као фазе кроз које пролази процес комуникације.

У педагошкој комуникацији је неопходно да педагошки радник будно прати (посматра и региструје) све оно што дете саопштава вербалним и невербалним путем, да ове информације обради, промисли и покуша да разуме шта дете поручује, да размисли и донесе одлуку како ће поступити према детету и након тога процени да ли је тај поступак био добар или би можда било боље да је поступио на другачији начин.

Из свега проистиче да је за вешту комуникацију неопходно да педагошки радник поседује и читав низ специфичних способности (види личност педагошког радника), а поред осталих то су и:

- способност концентрације пажње која омогућава опсервацију детета,
- способност брзог увиђања, уопштавања и доношења исправних закључака (што се своди на интелигенцију),
- способност самопосматрања и увид у себе и сопствено понашање,
- способност реалистичне самопроцене или самокритичност.

Поред ових способности, неопходно је да педагошки радник има жељу за развијањем, односно за вежбањем вештине комуникације. Ако жели да постане веома вешт у комуникацији, мора најпре да увежба будно посматрање деце и регистровање њиховог понашања, да буде свестан својих одлука и пажљиво посматра како је дете реаговало на његово понашање. Уколико је дететова реакција била негативна, веома је важно да педагошки радник има увид у то да је погрешио како би следећи пут избегао слично понашање.

Да би развијао вештине комуникације, он треба да зна да се однос између њега и детета креће и развија почев од тренутка првог сусрета (када су потпуни странци) па до постизања коначног узајамног разумевања (види део о развоју складног односа). Када се први пут сретну, дете и педагошки радник се међусобно посматрају и виде углавном кроз кроз њихове улоге: *То је, дакле, учитељица*; *То је, дакле, то дете или то одељење, та група*. Већ тада, педагошки радник треба да почне са будним посматрањем деце како би прикупио што више информација о њима. Након извесног времена, већ током другог или трећег

сусрета, он и дете почињу да се опажају као индивидуе, а не само кроз улогу педагошки радник – ученик или ученик – педагошки радник.

Педагошки радник мора да се труди да прати свој доживљај детета, да развија свест о томе како га види и у ком степену је спреман да призна његов идентитет изван улоге васпитаника-ученика. У оном моменту када педагошки радник доживи личност детета, дете као дете, он је почео да се односи према њему емпатијски. Према многим ауторитетима из ове области, неутралност према детету је мит и заблуда. Напротив, они сматрају да педагошки радник увек има лични однос према сваком детету, а то значи да има одређену процену детета, његових вредности као људског бића, његових способности да се носи са својим задацима и животом, али и да има одређена осећања према детету.

Емпатија, подсетимо се, не значи да се педагошки радник осећа као дете. Емпатија значи да разуме како се дете такво какво је осећа у својој кожи. Међутим, као што је речено, емпатија није довољна. Потребно је померање односа ка *симпатији*. Симпатија у комуникацији с дететом израста из емпатије, али подразумева и жељу да се детету помогне и одраз је способности педагошког радника да дете доживи као особу. Симпатија је камен темељац способности да се васпитава и подучава, камен темељац разумевања и праве комуникације с дететом. Само уз емпатију и симпатију развија се прави однос између педагошког радника и детета, однос обостраног разумевања. Многи аутори такав однос називају *rapport*. Под рапортом се подразумева складан однос (види складан однос), људски контакт, однос базиран на међусобном разумевању и поверењу који обе стране сматрају смисаоним.

Дакле, поред одређених способности, умеће комуникације подразумева и поседовање емпатије и симпатије, као и воље да се уложи напор и да се ради на развоју умећа сусрета са другим људским бићем које је у улози васпитаника-ученика.

Комуникација се може посматрати као инструмент рада педагошког радника. Зато је неопходно учити о комуникацији. Практичне вештине комуникације се уче кроз тренинг чији је први корак стицање теоријских знања. Стечена знања је нужно примењивати у пракси, испробавати и дограђивати како би се кроз искуство изградио *лични комуникациони стил* и модел који ће бити оптималан за рад с децом. Будући да педагошки радници често долазе у ситуације за које немају готова решења, практичне вештине комуникације су способности комуницирања у конкретним ситуацијама као што су, на пример, следеће:

- како покренути когнитивну активност детета;
- како дати инструкције деци да обаве одређену вежбу;
- како комуницирати с децом у поступку дисциплиновања;
- како саопштити родитељима да им дете није постигло успех коме су се надали;
- како разговарати с дететом које се управо суочава с неуспехом на важном тесту знања;
- како комуницирати с децом која су у емоционалној кризи.

Ако се педагошки радник први пут налази у некој од ових ситуација, а нема било каква теоријска знања, он ће импровизовати, сналазиће се, а то може бити стресно и тешко како за њега, тако и за дете. Ово поглавље може да послужи као основа, као припрема за стицање вештина практичне комуникације.

1.4. Комуникација педагошки радник – педагошки радник

Сарадња с другим педагошким радницима је саставни део свакодневне педагошке праксе. Сваки педагошки радник је члан педагошког актива, педагошког већа и других стручних тела у школи или предшколској установи. Они су упућени једни на друге и сарађују у свакодневним активностима, али и кроз консултације, рад у већима или кроз тимски рад.

Педагошки радник у оквиру групе или установе има одређену дужност, задатак, положај и улогу. У складу с положајем и улогом, он је у ситуацији да комуницира с другим педагошким радницима на хоризонталном нивоу, али и по вертикалној структури, са надређенима. Такође је његова професионална обавеза и редовна комуникација са стручним сарадницима као што су психолози и педагози.

Како су педагошки радници углавном припадници трајних група, чак више година раде заједно, међу њима се обично успостављају односи симпатије и антипатије, сарадње или ривалства, пријатељске или непријатељске релације. Међутим, јасно је да све те интеракције не смеју реметити њихову професионалну сарадњу која је у интересу деце. Комуникација између педагошких радника одвијаће се у сваком случају у складу с личношћу педагошког радника и природом интеракције, али би морала да буде у складу са општим принципима педагошке етике, чувања угледа струке и установе, и уз међусобно поштовање и спремност на сарадњу.

Понекад се комуникација између педагошких радника одвија писменим путем или телефоном, данас и електронском поштом. Свакако је најбоља директна и непосредна комуникација јер се у њој могу најбоље разменити мишљења и изнети аргументи. Међутим, повремено је нужна и писана комуникација (разни извештаји). Треба имати на уму да увид у ове писане поруке може и за дете и за родитеља бити извор непријатних сазнања и погрешних интерпретација.

Иако у педагошким установама постоји подела рада, добром комуникацијом се постиже јединствен приступ деци и доживљај припадности установи. Сви профили стручности морају имати заједнички став кад су деца у питању. Као што је познато, добра комуникација с колегама представља битан начин превладавања стреса (старо добро ћаскање уз кафицу за време одмора, дружење на излету или екскурзији).

Комуникација с психологом и педагогом као стручним сарадницима саставни је део рада сваког педагошког радника (и психолог и педагог су педагошки радници). Предмет њихове професионалне комуникације је дете, а циљ је унап-

ређивање педагошког рада. Ова комуникација би свакако требало да буде сарадничка (хоризонтална), а никако вертикална. Шта то значи? У пракси се догађа да васпитачи, учитељи или наставници психолога или педагога доживљавају као надређеног или контролора. У пракси се такође догађа да они понекад и наступају на тај начин. Потребно је нагласити да они нису наредбодавци, већ сарадници чије стручне компетенције треба да помогну и деци и педагошким радницима. Задатак психолога (или педагога) јесте да помогне педагошком раднику да разуме понашање одређеног детета, да помогне у процени његових особина, у разради плана како да се детету приступи и слично. Задатак педагошког радника јесте да ту помоћ потражи и да кроз разговор с психологом (или педагогом) дође до најбољег решења. Помоћ психолога и педагога у креирању различитих начина за активирање деце у настави може бити од непроцењивог значаја за мудрог педагошког радника који ову помоћ уме да искористи.

1.5. Комуникација у процесу наставе и учења

У педагошкој комуникацији, као што смо већ нагласили, извор информација је најчешће наставник (може бити и неки технички медиј), док је прималац информација најчешће ученик као субјект васпитно-образовног процеса. У овом процесу педагошка информација или такозвано „градиво“ има задатак да иницира промене у развоју личности ученика. Ако је, дакле, у наставном процесу, педагошки радник основни извор информација, он мора да кодира информације на тај начин да их ученици могу схватити и прихватити. Наставник је дужан да „шифрира“ и посредује информације ученицима путем одређеног комуникационог канала. Основа тог канала је материјал који носи одређену информацију. У процесу наставе то могу бити визуелни, аудитивни, тактилни или други канали, а користе се различита средства као што су речи, траке, папир, књиге итд. Добар комуникациони канал омогућава да се одређена информација пренесе тачно, квалитетно и целовито.

У процесу наставне комуникције најзначајнији прималац порука је ученик. Он има задатак да што верније декодира информације које му упућује педагошки радник. Он прима информације и декодира их у процесу перцепције.

У традиционалној настави процес комуникације између педагошког радника и ученика се обично овде завршава. Уколико је настава организована као педагошка интеракција, педагошки радник најпре настоји да подстакне интересовање, створи складан однос, оствари повољну атмосферу итд., како би створио добар терен за пријем информација од стране ученика. Посматрањем детета, његовог испољавања, најпре невербалних знакова, педагошки радник добија неопходне податке о детету. Он и сопственим невербалним понашањем комуницира с њим и шаље поруку (често је то и оно што није желео или чега није свестан). Мимика, гестови, боја гласа, држање тела педагошког радника требало би да буду усклађени са садржајем његовог говора и да заједно манифестују интересовање, љубазност. Неопходно је, као што је већ наглашено, да

педагошки радник контролише своју фацијалну експресију која треба да је опуштена и некритична. Знаци нервозе, нестрпљивости, неповерења, презира, чак и одвратности, узвици и мумлање (као што су *хм*, *ммм*, *да*, *да*, итд.), заузимање надменог држања, упирање прстом у дете – нису пожељни невербални знаци. „Ја немам времена за тебе“, веома ретко ће бити изречено, али се може јасно изразити изразом лица или бојом гласа. Намрштен израз педагошког радника за време контакта с дететом може бити схваћен као да је педагошки радник открио нешто озбиљно.

Дакле, када педагошки радник пошаље информацију и ученик у педагошкој интеракцији ту информацију прими, процес комуникације се, за разлику од традиционалне наставе, наставља. Педагошки радник посматра и подстиче ученика да га обавести о томе како је схватио послату информацију. На основу повратне информације педагошки радник процењује како је његова порука дешифрована и какав је она утицај извршила на ученика. Уколико је ученик дешифровао информацију на другачији начин, педагошки радник улази у дијалог са учеником, подстиче дијалог са осталим ученицима или бира неки други начин интеракције како би помогао да ученици правилно дешифрују послату информацију. Интерактивна настава је, у том смислу, права промоција двосмерне педагошке комуникације.

Међутим, није информација само оно што педагошки радник жели да упути ученицима. Свако понашање педагошког радника у интеракцији с дететом представља поруку. На пример, педагошки радник може да не чује дете и да на његово питање не одговори. То је за дете порука коју оно може да схвати на различите начине, иако заправо педагошки радник може да ћути јер није ни чуо дете мислећи на неки сопствени проблем. Дете ћутање може да дешифрује тако што ће помислити да с њим нешто није у реду или да га педагошки радник потцењује. У педагошком раду, који се заснива на принципима интеракције, и овакве поруке могу бити разјашњене јер постоји двосмерна комуникација.

Важно је још нешто нагласити. Радећи с децом, сваки педагошки радник формира свој комуникациони стил који је у складу с његовом личношћу, темпераментом и другим аспектима његовог идентитета. Креирање сопственог комуникационог модела представља нужност зато што је сваки педагошки радник специфична личност. Иако постоји комуникациони модел везан за педагошки рад уопште, сваки педагошки радник, у складу са сопственом личношћу и својим моделом света, уз поштовање педагошке етике, креира кроз искуство сопствени стил комуникације.

2. НЕВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА У ПЕДАГОШКОЈ ИНТЕРАКЦИЈИ

2.1. Појам невербалне комуникације

Невербална комуникација је комуникација која се одвија путем невербалних знакова, дакле, без употребе речи. У неким случајевима она може бити једини облик комуникације, као када, на пример, некоме махнемо из даљине и он нам одмахне, у спорту или плесу. Много је чешће, ипак, да невербална комуникација допуњава, наглашава, регулише и прати вербалну комуникацију. У неким случајевима може се видети како се истовремено и независно одвијају две паралелне комуникације.

У школском одељењу или предшколској групи (као и у било којој другој групи) могуће је ћутати, не комуницирати вербално. А да ли је могуће не комуницирати невербалним знацима? То никако није могуће јер сама физичка појава, положај тела, покрети, седење, израз лица итд. представљају знакове које други чланови групе опажају, дешифрују на свој начин и реагују на њих.

Ако се још узме у обзир и да око 2/3 људске комуникације припада невербалној комуникацији, онда постаје јасно да невербални знаци представљају веома значајан фактор у интеракцији и комуникацији између педагошког радника и детета или детета и друге деце. Они су, с једне стране, веома важан извор информација о самом детету и његовом психофизичком стању „овде и сада“ невербалним знацима дете изражава своја осећања и манифестује стање у коме се налази). С друге стране, невербални знаци које емитује педагошки радник у великој мери одређују начин на који ће дете доживети и њега и његов однос према себи. У педагошкој пракси, дете посматрајући и уочавајући невербалне знаке које емитује педагошки радник (његов изглед, држање, гестови, поступци, тон гласа, израз лица итд.) формира свој утисак о њему и одлучује да ли му може поклонити поверење. Познавање, посматрање и правилно дешифровање невербалних знакова у педагошком раду важно је и због тога што су невербални знаци често изван свесне контроле па се њима испољавају аспекти личности које се скоро никако не могу испољити говором.

Осим тога што немају сасвим развијен говор, деца немају ни способност самопосматрања тако да на питања „Шта ти је, зашто се врпољиш?“ или „Да ли те другови прихватају?“, „Како се осећаш у својој групи?“ итд. неће знати да дају одговор, али ће зато положај њиховог тела, израз лица, позиција коју заузимају у групи (увек су у неком ћошку, на пример) много више рећи о њима.

Да би ово било јасније, узмимо за пример бебе или сасвим малу децу. У комуникацији с њима неопходно је скоро потпуно ослањање на невербалне поруке да би се схватило дете и задовољиле његове потребе. Шта раде бебе и мала деца кад су гладна, жедна, кад им је хладно? Како саопштавају своју потребу да буду вољена? Она то изражавају невербално, шаљу одраслима невер-

балне поруке – покретима, гестовима, изразом лица, најразличитијим врстама плача.

2.1.1. Тумачење невербалних знакова

У невербалној комуникацији било да се она одвија као једини облик комуникације, било да прати вербалну, веома је важно дешифровање порука које су упућене невербалним знацима. Педагошки радници морају да науче да тачно дешифрују тј. тумаче невербалне поруке. То је прилично тешко и зато је потребно праћење детета и непрестано проверавање исправности закључака.

Невербални знаци често могу да збуне примаоца поруке. Како, на пример, протумачити нечије ћутање? Ћутање може бити знак одобравања, али може бити и знак неслагања особе која не жели отворено да противречи нити да се упушта у расправу. Кад дете ћути, да ли то значи да се оно обавезно слаже са педагошким радником? Или, узмимо за пример смех. Смех, осмех може значити симпатију и прихватање, али и подсмех, омаловажавање, ругање. Шта заправо значе подигнуте обрве или стављање руке преко уста и слично?

Невербални знаци могу бити конгруентни с вербалним. То значи да су у сагласности са оним што особа говори (као када, на пример, особа и изгледа опуштено и говори да се добро осећа). Међутим, невербални знаци могу бити и неконгруентни, у несагласности с вербалним (кад педагошки радник пита дете како је, а потом настави да разговара с колегом или преврће по папирима). Педагошки радници могу поступати у складу са „треба да сам“, а да у суштини осећају сасвим супротно. Они могу да осећају бес, а да се смеше и говоре љубазно. Међутим, догоди се да им неки покрет, израз лица или интонација измакне контроли. Деца су онда збуњена јер се овде ради о двоструким порукама с којима дете тешко излази на крај.

Када су сигнали у комуникацији конгруентни, таква се особа доживљава као искрена. Неконгруентни знаци остављају утисак неискрености и изграђују однос неповерења. Важно је још знати да се у ситуацијама када су знаци неконгруентни, верује углавном невербалним знацима. Ако ученик има замишљен израз лица, а на примедбу наставника да не слуша каже да слуша, поверење ипак поклањамо његовом изразу лица и закључујемо да је он одсутан. „Ви, наставниче, имате веома лоше мишљење о мени“, каже ученик. „А, не, не, то није тачно“, одговара наставник уз сасвим одређен израз лица и таквим тоном да ученик остаје у свом првобитном уверењу.

Неки невербални знаци су прилично јасни док су други веома тешки за тумачење и зато их је скоро немогуће правилно дешифровати изван контекста, изван ситуације у којој се догађају. Дакле, важно је знати да је тумачење невербалних знакова обично тешко и да је за то потребно знање, искуство и непрестано праћење и посматрање. Деца, нарочито у предшколском и раном школском узрасту, због недостатка искуства могу погрешно протумачити одређене невербалне поруке педагошког радника или друге деце. Неопходно је

децу учити да препознају и правилно дешифрују невербалне знаке, али и да питају и проверавају своје закључке. То заиста може смањити забуне које настају у комуникацији због погрешног дешифровања невербалних порука.

Из следећих примера може се видети како су дешифровани невербални знакови и како се провером долази до разјашњења ситуације.

Пример 35. Из личног искуства студента П. П.

Дете сваки час гледа на сат (невербални знак).
– *Ти једва чекаш да се заврши час?* – пита наставник. (дешифровање: њему је досадно).
– *А, не, наставниче! Јуче ми је отац купио сат, па га стално гледам јер ми се свиђа.* (разјашњење)

2.1.2. Значај познавања невербалне комуникације у педагошком раду

Едукација из области невербалне комуникације у обуци педагошких радника има три најважнија циља. То су тренинг самопосматрања, тренинг посматрања детета и тренинг коришћења невербалне комуникације.

1. *Тренинг самопосматрања*, развој увида у себе и тренинг конгруентног емитовања порука указује на то да педагошки радник мора да развија навику самопосматрања и свесност о себи, о свом понашању, изгледу и свим другим аспектима невербалне комуникације, будући да је изложен – деца га непрекидно посматрају, а његово понашање може бити узрок узнемирености, неповерења, неразумевања, погрешног усвајања појмова итд. Зато је важно да педагошки радник води рачуна да његова невербална комуникација буде у складу са оним што говори детету и са педагошким циљевима.

2. *Тренинг посматрања детета* је значајан јер су невербалне поруке извор података о деци, података до којих се, понекад, не може доћи на други начин. Невербални знаци откривају спонтане реакције којих дете или други учесник у комуникацији не мора бити свестан. Праћењем и правилним тумачењем невербалних знакова прати се ефикасност групне интеракције, укљученост или искљученост деце, њихова мотивисаност и активност, њихова емоционална стања, ставови, умор итд.

3. *Тренинг коришћења невербалне комуникације* битан је за креирање педагошке интеракције и складног односа педагошки радник – дете. Држањем тела, приближавањем или удаљавањем, кретањем по просторији, погледом, осмехом, изразом лица, гестовима и гласом педагошки радник утиче на атмосферу у групи, као и на интеракцију с појединцима и целом групом. Педагошки радници не смеју да забораве да су ученици веома осетљиви на њихове невербалне поруке и да су често веома добри посматрачи. Они непогрешиво региструју да ли је наставник напет или опуштен, прате мимику и по њој закључују шта им је чинити. Они прате и хватају наставников поглед, повишен или спуштен глас и лако препознају претећу, пријатељску, ироничну, индиферентну или партнерску интонацију. Запажају и прате како се њихови учитељи и наставници облаче

и није им свеједно како они изгледају. Сетимо се изградње складног односа и свих елемената који у њему учествују – и пажња, и емпатија, и усаглашавање и подстицање позитивних емоција одвијају се углавном на основу невербалних знакова (начина на који се дете гледа, израза лица, гестова, додира, погледа итд.). Активирање ученика у наставном процесу тешко се може постићи опуштеним раменима, погнутом главом, успореним покретима, седећим положајем, тихим и монотоним гласом и изразом лица који говори „ма, потпуно ми је свеједно“.

2.2. Невербални комуникациони знаци

Један део нашег невербалног понашања усмерен је ка регулисању самог механизма социјалне интеракције (на пример, одвраћањем погледа од некога, строгим изразом лица и окретањем од те особе, ми регулишемо интеракцију с њом стављајући јој тим невербални знаци до знања да не желимо контакт). Други део се односи на изражавање емоција и ставова (ставови о другима и доживљај самог себе).

- *Испољавање емоција.* Педагошки радници су често у прилици да виде невербалне знаке емоционалних реакција деце: погнуто тело, придржавање главе, лежање на клупи, различите изразе лица, положаје и покрете руку, кревељење, плажење, плакање, смех, црвењење, жмиркање, грижење оловке итд. Важно је знати да свако испољавање емоција пред другима поприма значење поруке и има комуникационо дејство. Емоционални израз је комуникациони знак који присутни тумаче у складу са својим индивидуалним или културним кодовима. Свако изражавање емоција пред другим човеком може се схватити као порука да се човеку догађа нешто за њега значајно, да он жели да то покаже другом човеку и да од њега очекује неку реакцију. Осећање које особа изражава пред другима може бити усмерено према присутној особи, али друга особа може бити и само сведок актуелног осећања које неко доживљава. Дете може, на пример, испољити свој бес према педагошком раднику или своју симпатију према њему, или, што је чешће, испољавати своју бригу, страх, тугу, очајање. Било коју емоцију да испољава пред педагошким радником, дете му тиме упућује поруку да жели његову реакцију на своје стање, да најчешће жели помоћ: изражавање страха је позив педагошком раднику да пружи заштиту; изражавање туге и очајања је позив да пружи утеху; изражавање бриге је позив да пружи наду; изражавање љутње је знак да жели промену односа према себи.
- *Испољавање ставова о другима и себи.* Ставови према другим људима (ставови уважавања, дивљења, поштовања, покоравања, отпора итд.) такође се испољавају невербалним знацима. Својим невербалним понашањем емитујемо знаке о себи, о томе какви смо људи, како себе видимо и доживљавамо. Познате изреке као што су „подвио реп“, „подигао нос“, „показао му зубе“, указују на значај невербалних знакова у саопштавању ставова који људи имају о себи или другима.

Познато је да ученици на основу посматрања наставника док улази у учионицу могу сасвим тачно проценити како је расположен и шта од њега могу да очекују тог дана. Педагошки радник посматрањем деце у групи може добити значајне податке о групној интеракцији, положају детета у групи, тренутном стању детета. На основу праћења невербалних сигнала, педагошки радник ће проценити шта дете осећа, да ли га разуме, да ли је дете мисаоно активно или му је досадно.

Невербалну комуникацију често називају и *говор тела.* Модерне студије невербалне комуникације говоре о две врсте говора тела или две врсте невербалних знакова: *кинезичке* и *проксемичке*.

- Кинезички знаци су покрети које људи чине. Покрети руку, гестикулација, покрети ногу и других делова тела, мимика, додиривање, усмеравање погледа јесу примери кинезичких невербалних знакова.
- Проксемички знаци се односе на начин на који људи користе простор око себе. Удаљеност у односу на друге људи представља проксемички комуникациони знак. Та удаљеност може бити мала, што говори о блискости и велика, кад се говори с непознатим људима (ако деца седе што је даље могуће од васпитачице, то је важан знак који говори о њиховом односу. Такође, место које неко дете спонтано заузима кад уђе у групу, такође много говори о његовом доживљају групе и доживљају свог положаја у њој. Нека деца одмах заузимају централно место у групи, док друга одлазе у неки кутак, седају у најудаљенију клупу).

Невербалне знаке који су за друге људе извор информација представљају и начин на који неко нешто ради, начин поздрављања и слушања саговорника, начин одевања, украшавања, ход. Већ је наглашено да о деци много говори њихова игра и њихов цртеж.

На основу свих ових знакова ствара се код посматрача одређен утисак о особи (детету, родитељу или колеги). Израз *експресија,* поред тога што означава испољавање, значи и *стил понашања.*

Класификације невербалних знакова које су понудили различити аутори углавном се преклапају. С обзиром на њихов значај, посветићемо им посебну пажњу. У њих углавном спадају:

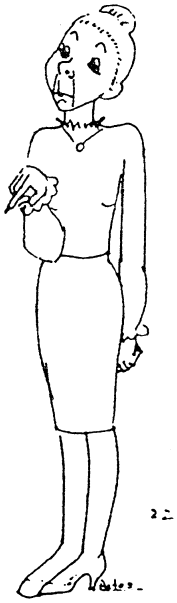
1. физичка појава,
2. фацијална експресија,
3. држање и покрети тела,
4. простор и седење,
5. говорно понашање – глас,
6. временски знаци.

2.2.1. Физичка појава

Иако наслеђе игра пресудну улогу у формирању физичке спољашности, онога што подразумевамо под *физичким изгледом*, психолози су одавно приме-

тили везу између личности, нашег модела света и наших физичких карактеристика. Пошто су наше физичке (телесне) карактеристике крајње уочљиве, и оне представљају комуникационе сигнале. Физичка појава зависи од телесне конституције (висине, тежине, облика и држања тела, облика главе, лица, облика и величине носа, браде, очију итд.), расе, пола, старости, одеће, „личног дизајна“ и других чинилаца.

Положај тела, оно што се назива „став“, важан је комуникациони сигнал.



Особа на слици је мршава, стоји усправно са раменима подигнутим уназад, врат је прав и уздигнут у односу на тело, хода истурене браде, покрети су укочени и нагли. Овакви људи често и говоре на брз, јасан, разговетан али наредбодаван начин, гласније него људи осталих категорија.

Постоје људи који изгледају као Деда Мраз. Зашто је он приказан као пуначак човек румених образа коме, кад се смеје, цео трбух подрхтава? Особе оваквог изгледа имају погнута рамена и кад разговарају с другим људима често се нагињу напред ка њима. Њихови покрети су гипки и опуштени. Говоре тихо и споро, глас им је обично дубљи и пунији.

Да су ови људи педагошки радници, са којим од њих бисте радије имали контакт?

Обратите пажњу на свој телесни став, начин кретања, говор.

Физичка појава је фактор на основу којег формирамо утисак о некој особи на први поглед (прву импресију) и она, у већини случајева, одређује однос привлачности или одбојности. Да ли нам се неко допада или не допада, у великој мери зависи од његове физичке појаве, па из тих разлога сви углавном настојимо да изгледамо најбоље што можемо. Нека деца су физички лепа (критеријуми лепоте су субјективни, али и културом одређени), друга су физички неугледна (неки их опажају као ружне), док нека деца могу бити физички инвалидна. Нека деца су савршено педантна и обучена у фирмирану одећу, друга су педантна, али скромно обучена, нека деца су запуштена (неумивена, неокупана, неочешљана, носе прљаву и поцепану обућу и одећу). Бити сувише дебео или сувише мршав, сувише висок или низак, погрбљен или искривљен, имати краћу ногу или велики нос, криве и црне зубе, буљаве очи или велику главу, бити прљав и запуштен – то заиста може у групи деце која не умеју да контролишу своје реакције изазвати подсмех, поругу, одбацивање, чак и агресију. С друге стране, пропорционална грађа, правилне црте лица, блистави правилни зуби, зелене очи и густа црна коса могу утицати тако да дете које има ове физичке квалитете постане одељењска звезда, „школска лепотица“ или „лепотан“. Неки људи изгледају као да су „ прогутали колац“, ходају укочени и уздигнуте

главе, док су се други скупили „к'о две паре у кеси“, ходају погрбљено и погнуте главе. То све оставља одређен утисак на посматрача. Педагошки радник на исти начин утиче на децу својом физичком појавом. Млада и физички атрактивна наставница, обучена по последњој моди и са мини сукњом, може постати омиљени лик тинејџера (модел за имитацију девојкама, а дечацима извор младалачких фантазија). Сувише дебео педагошки радник, који се споро креће и коме се услед дебљине непрестано извлачи кошуља из панталона, може постати предмет поруге и подсмеха, а не педагошки ауторитет. Оно што је важно у овом контексту јесте сазнање да је физичка појава комуникациони знак који може бити протумачен на различите начине, а да је педагошки радник дужан да развија свесност о томе како деца могу доживети његову физичку појаву и како она својом физичком појавом утичу на њега.

2.2.2. Израз лица (фацијална експресија)

Веома важан део физичке појаве јесте лице. Након летимичног и брзог прегледа целе фигуре, поглед се најдуже задржава на лицу. Фацијална експресија или израз лица зависи од конституције, грађе лица (облик лица, облик и величина носа и очију, облик браде и обрва итд.), али и од покрета мишића око уста и очију, покретања капака, обрва, ширења зеница. Важан фацијални знак је и усмеравање и обраћање погледа на саговорника (гледање) и задржавање погледа на њему (фиксирање).

Слика која следи показује да израз лица зависи од његове конституције. Кога бисте од људи са фотографија изабрали за свог професора?

Слика 5. *Представници главних европских народа (Дворниковић, 1939)*

Шта говоре изрази лица особа на овим фотографијама? (Ова слика, за разлику од предходне, показује да израз лица зависи и од мимике. Покушајте да замислите сваку од особа на Дворниковићевој слици са сваким од ових израза лица). Сваки од ових израза лица захтева комбинацију и невероватно суптилан прераспоред црта лица да би се послао јединствен и препознатљив сигнал. У израз лица су укључена три независно покретна дела лица: чело и обрве; очи, очни капци и горњи део носа или корен носа; доњи део лица, укључујући доњи део носа, образе, уста и браду. Многи аутори се слажу да постоји најмање шест емоционалних израза лица који се срећу свуда у свету, што би могло да значи да су урођени, а не стечени и научени. То су изрази лица којима се изражавају емоције: туга, изненађење, страх, љутња и гађење.

Посматрање израза лица детета јесте незаменљив начин да се добију информације о осећањима о којима дете можда не жели да говори. Неразумевање, забринутост, збуњеност, страх, стрес, радост, пријатност итд. најбоље се могу уочити посматрањем израза лица детета. Ако дете на питање како је, одговори да је добро, а при том му дрхти усна а очи се испуне сузама, јасно је да дете није добро и да покушава да контролише своја осећање.

Слика 6. *Фацијална експресија код основних емоционалних стања*

Израз лица педагошког радника, с друге стране, веома је важан извор информација за дете. Када, примера ради, васпитачица прегледа задатке, дете ће помно пратити њен израз лица. Ако она не успе да задржи миран, радом окупиран и опуштен израз лица, ако јој измакне контроли и најмањи миг, то ће забринути дете и навести га да помисли да је његов рад лош и да је оно неус-

пешно. Такође би требало знати да многи изрази лица могу бити различито тумачени. На пример, подигнуте обрве могу бити знак изненађења и заинтересованости, али и знак сумње и критичког става.

Педагошки радници морају бити свесни да њихов израз лица утиче на осећања, мисли и понашање деце.

Ако учитељица има благ израз лица, ако се осмехује детету, то ће код њега изазвати одређена осећања, као што сасвим одређена осећања изазива и њен намрштен, озбиљан или љутит израз лица. То, међутим, не значи да педагошки радник треба да навуче лажну и вештачку маску која би сакрила његово људско лице, већ да мора научити да прати и контролише своје изражавање, да и у ситуацијама у којима осећа бригу и непријатност задржи миран и пријатан израз лица не губећи контролу над изражавањем својих емоција.

Осмех као посебан израз лица има и посебно место у комуникацији. Осмех је увек израз добре воље, симпатије, пријатељства и заинтересованости. Наравно, ако би педагошки радник увек имао осмех на лицу, то би било крајње неприродно и непријатно. Од педагошког радника се, дакле, не очекује да се непрестано осмехује, већ да својим осмехом покаже љубазност и прихватање онда када то ситуација захтева.

Контакт очима, поглед и други покрети очима веома су важни комуникациони знаци. „Не могу да га гледам“, кажемо када хоћемо да изразимо своје осећање нетрпељивости према некоме. И заиста, када осећамо снажну антипатију, склони смо да одвраћамо поглед од те особе. Негледањем и одвраћањем погледа, ми можемо и свесно да упутимо поруку о својим негативним емоцијама. Ако педагошки радник не гледа у дете док му се дете обраћа, оно ће то најчешће протумачити као незаинтересованост, неприхватање, чак и као одбацивање. С друге стране, ако би педагошки радник фиксирао погледом дете, то би такође могло бити доживљено као непријатност или претња. У контакту погледом, дакле, треба наћи меру како се деца не би осећала ни надзираним нити занемареним. У педагошком раду брзо премештање погледа с детета на дете може бити знак заинтересованости педагошког радника за свако дете и знак његове бриге о њима. Широм отворене или затворене очи, гледање у страну, искоса или нагоре, колутање очима, жмиркање и други покрети очима говоре о чуђењу, избегавању, страху, запрепашћењу, подсмеху, неслагању итд. Сигнали очима су важни у педагошкој комуникацији, а њихово пажљиво праћење и тумачење веома важна дужност и вештина педагошког радника (коју он мора непрестано да усавршава). Деца веома помно прате поглед педагошког радника и врло добро знају шта значи када се он намршти и заколута очима или када, док дете одговара, погледа нагоре, у плафон.

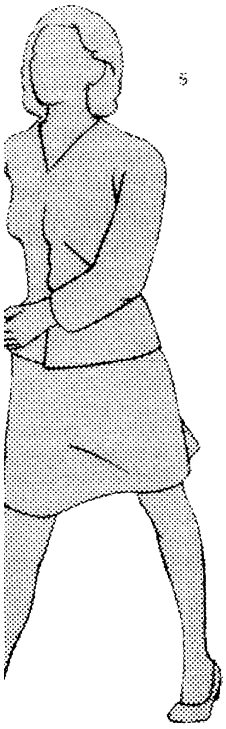
2.2.3. Држање тела и покрети тела

Поред положаја тела у простору и држања тела (постурални став: усправан, погнут) и разни покрети делова тела (рамена, ногу, трупа), као и промене

у држању тела у целини и општи стил понашања – представљају комуникациони знак. Израз лица је саставни део контекста целокупног начина понашања особе и ситуације у којој се налази, тако да посматрач тумачи комуникационе поруке узимајући у обзир целину и конфигурацију свих расположивих комуникационих знакова.

Тачна процена туђих емоција само на основу фацијалне експресије веома је тежак задатак. Много тачније процене су могуће ако посматрач има прилику да види и целину ситуације у којој се особа налази (контекст). На пример, ако педагошки радник види само одређен израз лица, он може закључити да дете има болове, али ако је видео да је дете претходно имало конфликт с другим дететом и да је с њим водило ширу расправу, он може закључити нешто сасвим друго о природи његових осећања.

Слика 7. *Самоуверено држање тела*



Фацијална експресија је под већом свесном контролом него телесни покрети, тако да се и „лажне“ емоција чешће приказују намештеним изразом лица (човек се смеје и кад не осећа радост или има израз жалости и кад не осећа жалост и слично). Показало се да је, на пример, лакше идентификовати разочарање изражено телесним покретима, него оно изражено фацијалном експресијом. Многи истраживачи су утврдили да телесне кретње откривају знаке стреса и других емоционалних стања које педагошки радник кроз искуство у раду с децом може научити да непогрешиво тумачи.

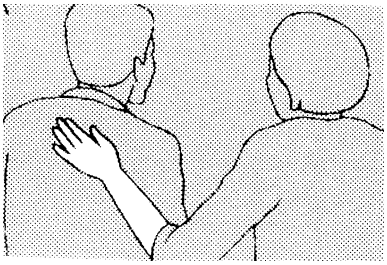
Говор тела је, дакле, важан невербални знак и треба га схватити као *понашање телом*. Ту конкретно спада држање тела при стајању и ходу, усмереност и покрети тела при стајању, ходу, седењу или лежању итд.

Навешћемо неколико примера (Moris 1998).

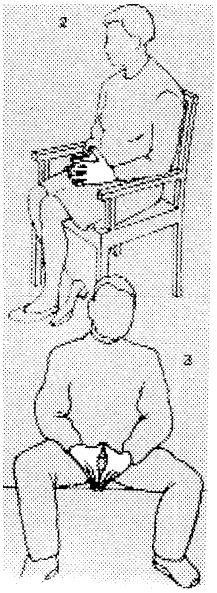
Самоуверено стајање и ходање подразумева право држање тела (као жена на слици 5). Људи који стоје право, усправно, сматрају се људима који су успешни и оријентисани ка циљу. Сама чињеница да стоји усправно може човеку помоћи да изгледа самоуверено и импозантно. Људи који стоје усправних леђа и избачених рамена остављају утисак особе које зна шта ради и која жели да буде успешна. Такође, човека који хода брзо, одсечним кораком, посматрачи доживљавају као самоувереног. Када разговарају с другима, самоуверени људи (у западној култури) гледају саговорника у очи, не покривајући уста или нос, не чешући се по глави.

На сликама су приказани невербални знаци самоуверености и понизности или покорности тј. доминантности и потчињености.

Слика 8. *Гест који прави самоуверена особа*

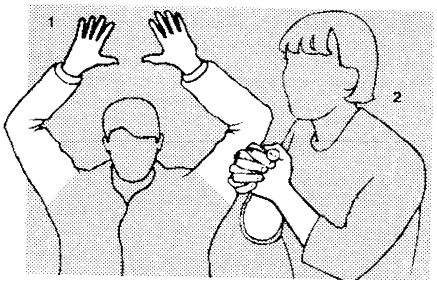


На овој слици се могу видети гестови које често праве самоуверене особе када у разговору дају своје мишљење о нечему. Виде се и разлике између манифестације сигурности у контакту између овог мушкарца и жене. На следећој слици види се жена како држи руке као и већина жена ако седи (а ако стоји, руке су на нивоу струка). Карактеристичан став мушкарца је став као на слици 9. Ако особе желе да прикрију своју самоувереност, оне држе руке под столом.



Супротно самоуверености, неки људи у појединим ситуацијама испољавају знаке потчињавања. Још је Чарлс Дарвин нагласио да и животиње покушавају да се смање у ситуацијама када желе да избегну опасност. Човек који жели да избегне конфликт, да „смекша“ саговорника и спречи непријатност, испољава знаке потчињености као што су сагињање тела, гестови молбе и слично (слика 9, десно). Код деце је то још очигледније, с обзиром да она имају веома малу способност контроле невербалног испољавања.

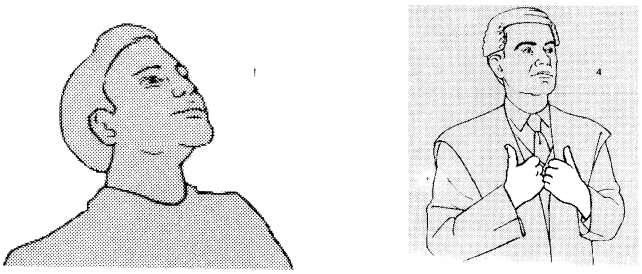
Слика 9. Гестови самоувереності и потчињавања



Ако особа комуницира с неким кога доживљава као инфериорног, она то изражава многим невербалним знацима. Један од њих је забацивање главе као на слици: тиме се ствара утисак о повећавању личне висине и утисак да се на друге људе гледа са висине. Осећање сигурности и супериорности манифестује се и карактеристичним погледом у току разговора: супериорни саговорник гледа у даљину, изнад главе саговорника, кроз прозор или надмено зури у особу са којом разговара. Током слушања може да држи очи полуотворене и да фиксира саговорника дугим погледом без осмеха, што је врло ефикасан начин да се некоме покаже како га сматрају инфериорним.

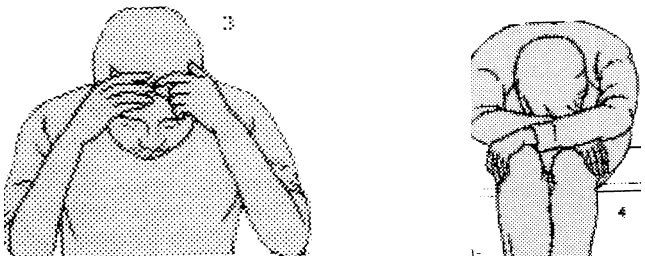
Такође може да скреће поглед или окреће главу од саговорника. Држање са истуреним палчевима (као на слици 10, десно), демонстрира самоувереност и моћ. Утисак високог положаја и супериорности се појачава ако особа која истура палчеве још и забаци главу и гледа саговорника одозго.

Слика 10. *Гестови самоуверености и моћи*



Доминирање над другима се показује још многим невербалним знацима. Неки од њих су карактеристично руковање са дланом надоле које приморава саговорника да окрене длан на горе у положај потчињености и молбе. На западу се чврст стисак тумачи као знак искрености и срдачности. Употреба и леве руке при руковању служи да би се појачао утисак – левом руком се саговорник хвата за раме или надлактицу. Такав покрет, као и свако улажење у лични простор саговорника, а нарочито додиривање, представљају гестове доминације. Хватање за раме, ударање по леђима, приближавање саговорнику, дрмусање, хватање за ревер и слично, јесу гестови доминације јер их саговорник доживљава као инвазију на лични простор.

Слика 11. *Знаци потчињавања и тескобе*



Невербални знаци доминације и потчињавања могу се лако препознати у педагошкој пракси. Типична слика је дете које повијене главе стоји испред педагошког радника, док он стоји изнад њега, подигнуте главе. Кад педагошки радник хоће да покаже како дете види као себи равно, он може да се спусти на висину детета, да чучне или седне.

Многим људима није лако да противрече доминантним особама, чак ни да разговарају с њима. У тим случајевима људи несвесно подижу заштитне баријере користећи при том најчешће своје руке (неки сматрају да је то заштитничко грљење самог себе). У ту групу гестова спада и прекрштање руку на грудима, хватање прекрштених руку, прекрштене руке са стегнутим песницама итд.

Кад су под стресом, људи покушавају да се заштите потпуним затварањем у чауру. Слика 11 (десно) показује потпуно затварање. Овај облик грљења себе истраживачи сматрају покушајем потпуног искључења из „ужаса спољашњег света“.

Поред тога што својим невербалним знацима регулишемо интеракцију, испољавамо ставове према другим људима и своје емоције, ми тиме емитујемо и знаке о томе какви смо сами, шта мислимо о себи, којој врсти људи припадамо. Тај Утисак о себи ми пројектујемо на различите начине: одевањем, шминкањем, чешљањем, држањем тела, начином хода и говора, гестовима. Пројектујући одређене утиске о себи, доприносимо да понашање према нама буде предвидивије.

На пример, ако се нека жена одева на упадљив начин откривајући своје сексуалне атрибуте, она код посматрача покреће извесна предвиђања о свом могућем понашању (њен изглед говори: *Видите како сам привлачна*). Ако је жена беспрекорно одевена, са раскошним шеширом, скупоценим накитом и мобилним телефоном, она пројектује слику о себи која казује: *Ја сам важна особа*. Млад педагошки радник, који често без икакве практичне потребе носи свуда са собом дневник и шета уздигнуте главе, целим својим изгледом поручује: *Погледајте ме, ја сам наставник, ја сам важна особа*. Ако је васпитачица беспрекорно педантна и дотерана, она тиме пројектује слику о себи као особи која цени и себе и свој посао.

Не само да овакви знаци о нечијој личности наводе на предвиђања о њеном понашању, него могу и да услове одређено понашање у односу на ту личност. Ако је васпитачица, на пример, запуштеног изгледа, с цигаретом коју ретко гаси, она пројектује о себи став *Ја нисам вредна пажње*, што може да услови понашање непоштовања према њој (ко не поштује себе ни други га не поштују). Деца могу непогрешиво да препознају знаке одсуства самопоштовања и да почну да се према педагошком раднику понашају с непоштовањем. За такве педагошке раднике се каже да просто немају ауторитет.

До неспоразума долази када особа о себи пројектује једну слику, а друга особа се према њој не понаша у складу с том сликом. Ако неко, на пример, пројектује о себи слику да је важна особа, а према њој се понашају као према неважној особи, настаје нарушавање комуникације и интерперсоналних односа. Неспоразуми настају и када особа не изгледа у складу са оним каква је заиста. Тако неко може бити мајстор у некој од борилачких вештина, а да изгледа нејако и емитује невербалне знаке покорности и повлачења.

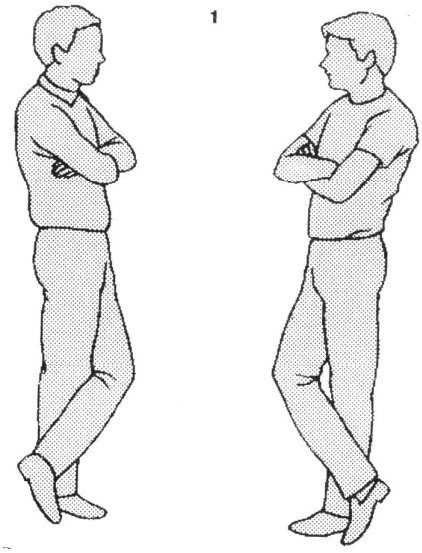
Различите своје особине људи изражавају различитим знацима, намерно или ненамерно. Опште особине као што су отвореност, затвореност, неуротичност, доминантност, потчињавање, агресивност, могу се манифестовати невербалним знацима и мимо воље особе. Међутим, људи могу и манипулисати невербалним знацима како би постигли одређен ефекат код друге особе. Понекад, дете може својим скрушеним држањем показати своје потчињавање и понизност пред педагошким радником за кога мисли да му се то допада, иако, у суштини, према њему не осећа поштовање. Тако се често манипулише не само одевањем и спољним изгледом него и оштим стилом понашања, фацијалном експресијом или својим тоном. Ученик може одглумити одређену позу или израз лица како би привукао пажњу педагошког радника. Наравно, то се не може баш често оче-

кивати од деце предшколског узраста. Она су углавном спонтана и неконтролисана или мало контролисана у изражавању емоција и ставова.

Ево још неких примера говора тела у функцији комуникационих знакова.

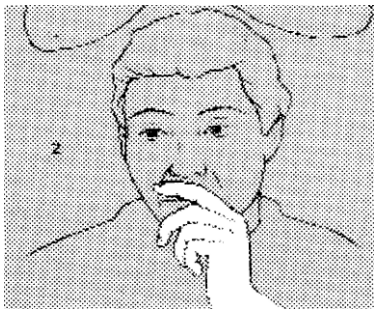
Скрштене руке на грудима док разговарамо са неком особом говоре: ја се пред тобом затварам и штитим. Људи који се не познају најчешће стоје као на слици, у пози далеко један од другог с прекрштеним рукама и ногама. Ако носе сакое, највероватније ће сва дугмад бити закопчана.

Слика 12. *Просторни и гестовни знаци дистанцирања*

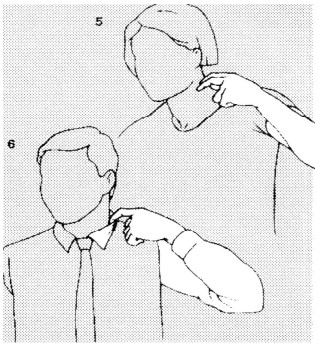


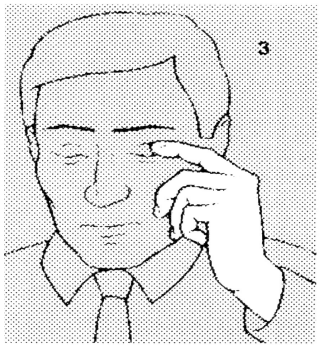
Људи који прикривају истину понекад се одају својим покретима. Док говоре, њихове руке несвесно одражавају оно што осећају. Из тог разлога они који лажу покушавају да прикрију неконтролисане и издајничке покрете стискањем руку или њиховим гурањем у џепове. Особа која лаже и гестикулира мање него обично, ипак прави мале, откривајуће покрете: већина ставља руке на уста (слика 13, доле); деца коју ухвате у лажи обема рукама покривају уста (слика 13, горе); људи понекад трљају капак и затварају очи да би избегли да гледају у оног кога лажу (слика 14, лево). Трљање уха је покрет који изводе и одрасле особе када су збуњене због лажи или прикривања истине. У исту категорију гестова спадају покрети чешкања врата или додиривања крагне.

Слика 13. *Гестови прикривања лажи*



Слика 14. *Гестови збуњености*





Додир представља веома јак невербални знак. За новорођенче, додиривање је услов његовог психичког развоја. Током читавог живота додир другог људског бића представља извор задовољства, сигурности, блискости и љубави. Поједина деца реагују веома повољно на додир подршке од стране педагошког радника, нарочито деца која су несигурна или анксиозна. Нека деца која долазе из породица у којима се не негује додоривање или према којима су родитељи груби могу бити неповерљива према додиривању, док другој деци то може помоћи и показати им значај блискости са другима. Додирнути такву децу значи дати им доказ да су вредни и да их педагошки радник не доживљава као одбојне и невредне додира, што на њих може деловати благотворно.

Додиривање детета може имати више функција:

- да помогне успостављању контакта;
- да олакша започињање разговора;
- да одржи пажњу у току разговора.

Када треба користити додир?

Додиривање детета може бити знак подршке, саосећања и разумевања, знак пружања ослонца и блискости. Међутим, додир може бити и комуникациони знак дешифрован на сасвим другачији начин: као наметљивост и простаклук, нежељена блискост или сажаљење, а на неким узрастима чак и као сексуално узнемиравање. Нека деца веома тешко улазе у контакт блискости и из тог разлога не подносе додиривање. Додиривање може значити и кршење нечије приватности, знак непоштовања и доминације, покровитељство. И зато педагошки радник мора бити веома опрезан поводом ситуације у којој ће додирнути дете и начина на који ће то учинити. Он мора да прати реакције детета на свој додир и приметиће када то детету прија, а када реагује замрзавањем и повлачењем из контакта.

Дете се може додирнути на различите начине: стисак руке, држање за руку, миловање по коси, благ додир по глави, притисак образа уз образ, љубљење... Сваки од ових начина додиривања може имати веома позитиван ефекат и значити велику подршку детету само и искључиво ако је потпуно примерен личности детета и адекватан ситуацији.

2.2.4. Простор и седење

Начин на који људи користе простор, територију у коју улазе или у којој се налазе представља важан комуникациони знак. Неки људи улазе у просторију (туђу канцеларију, музеј, позориште и слично) као у своју кућу. Крећу се спонтано и заузимају централно или неко друго истакнуто место. Други, пак, избегавају улазак у туђ простор, а ако су на то принуђени, они полако отварају врата и најпре само провире. Посматрајући положај њиховог тела у простору, видећемо да су они само протурили главу, а тело им је остало изван просторије. Тај положај говори сасвим јасно да се они плаше, да су несигурни и очекују да ће из тог простора бити протерани. Уколико уђу у просторију, ти људи заузимају најсковитија и најудаљенија места, седају у последње редове или стоје у неком углу. Тај положај у простору говори да се они осећају сувишно и „на сметњи“, желе да остану непримећени. Посматрањем начина понашања детета у простору педагошки радници могу добити много значајних информација о детету. Деца која седају у прве клупе, близу центра збивања, сигнализирају тиме и своју потребу да буду укључена у рад, али и сигурност у себе. Заузимање удаљеног места може значити незаинтересованост, али и опрезност или несигурност.

Педагошки радник може помоћи деци која су склона дистанцирању својим позивом да се сви приближе како би нешто видели или урадили. Седење лицем у лице мења комуникацију у односу на седење један поред другог. Седење у круг или седење у облику потковице такође се разликује од седења иза леђа другу. Педагошки радник организовањем седења на различите начине може да покрене интеракцију и комуникацију међу децом и значајно допринесе квалитету педагошког процеса.

Положај педагошког радника у простору, у учионици или кабинету представља такође комуникациони знак. Ако седи за катедром док говори о нечему, то ће бити порука да није мотивисан, што утиче и на мотивацију ученика. Педагошки радник који увек стоји иза катедре и никад не прелази линију између свог простора и дечјег простора поручује да је дистанциран. Супротно томе, ако се креће по учионици и прилази деци, он шаље поруку о својој заинтересованости, укључености и блискости с децом.

2.2.5. Говорно понашање – глас

Гласовне карактеристике су исто тако значајан комуникациони знак.

Боја гласа, висина, брзина говора, ритам, јачина, мелодија, јасноћа, артикулација, треперење, застој, замуцкивање итд., значајни су сигнали који говоре о стању говорника. Познато је да је замуцкивање увек одраз анксиозности говорника а „кидање“ гласа знак туге и узбуђења. Гласовни квалитети су код многих људи у мањој мери под контролом у односу на друге невербалне знакове, па зато пружају богат извор информација о говорниковом емоционалном стању. Педагошки радник мора да води рачуна о свом гласу – да пронађе мирну и опуштену форму обраћања детету кад жели да с њим успостави контакт или драмску фор-

му кад прича причу. Такође, треба да слуша како дете говори јер ће из његовог гласа и начина говора сазнати много о детету и његовом тренутном стању.

Тишина је велики изазов у комуникацији. Она обично ствара и очекивање, осим кад се ради о изузетно блиским људима. Међутим, педагошки радник може да користи тишину као средство које омогућава детету да размисли о ономе што је речено, да сам размисли, пронађе одговарајуће речи и изразе или да одговорност за даљи ток разговора пребаци на дете. Тишина, удружена с невербалним знацима заинтересованости, ставља дете у фокус пажње и омогућава и деци која нису комуникативна да дођу до изражаја.

2.2.6. Временски знаци

Начин на који људи користе време представља важан комуникациони знак. Неки људи увек журе и убрзани су, док су други успорени и никад не журе. Неки увек касне, док други долазе тачно на време а одлазе последњи. Осим тога, неки од њих у комуникацији преокупирају расположиво време тако да само они говоре. У педагошком раду је неопходно водити рачуна о времену и направити неку врсту тајминга у коме би свако дете имало оптимално време да изрази себе. Дакле, у групној интеракцији важно је временски ограничити учешће чланова групе у дискусији. Неки педагошки радници говоре скоро све време, држе предавања, објашњавају, придикују, дају упутства итд. У њиховом раду васпитаницима-ученицима припада минимум времена, само онолико колико је неопходно да их оцене. Отуда је неопходно да педагошки радници развију свест о сопственом коришћењу времена радећи уједно и на томе да деца своје и туђе време користе на адекватан начин.

Сумирајмо укратко разматрање невербалне комуникације.

Невербална комуникација је процес преношења порука између две и више особа путем невербалних знакова.

Њени елементи су физичка појава, телесни покрети, фацијална експресија, гестови, позе, гласовне карактеристике, оријентација у простору и употреба простора, коришћење помагала као што је одећа, шминка, мобилни телефон, накит.

Њене функције се састоје у регулисању интеракције, комуникацији интерперсоналних ставова, емоција и илустрацији садржине говора. Понекад су ти знаци комуникативни, понекад само информативни.

Човекова способност опажања невербалних знакова зависи од његове пажње и будности, спремности и оријентације да их опажа. Степен контроле сопствених невербалних знакова зависи од социјалних способности и вештина. И способност њихове перцепције и вештина њихове контроле могу да се постигну и усаврше вежбањем.

Педагошки радник је дужан (то је део његових професионалних компетенција) да вежба опажање сопствених и дечјих невербалних испољавања као и да контролише сопствене невербалне знаке и усклађује их са оптималним понашањем према детету и педагошким циљевима.

2.3. Невербални комуникациони знаци и разумевање емоционалних реакција деце

Невербални знаци, нагласимо још једном, представљају основно средство изражавања емоција. Емоције су веома важан аспект живота детета и његове менталне ангажованости у педагошком раду. Како би се успоставила права, пуна педагошка интеракција, неопходно је уважавање дечијих емоција. Да би педагошки радник уважио дечје емоције неопходно је опажање и правилно тумачење невербалних комуникационих порука. Те поруке су, у суштини, експресија емоционалних реакција деце. Деца реагују емоционално на готово све аспекте педагошког процеса. Ако не разумеју оно чему их педагошки радник подучава, она су уплашена, збуњена, стрепе, љуте се, тужна су. Ако разумеју и имају прилику да се истакну пред групом, радосна су и поносна. Понекад им је досадно, понекад се осећају одбачено, понекад су очајни јер им све изгледа безнадежно. Сва емоционална стања су повезана с дететовим интелектуалним функционисањем, али су, што је можда још важније, повезана с дететовим психофизичким здрављем. Дуготрајна стрепња, страх, потиснути бес, осећање немоћи или усамљености, осећање неадекватности, ниже вредности и друга осећања уплићу се у све развојне процесе значајно их реметећи и нарушавајући при том и физичко здравље деце. Сетимо се тикова, енуреза, муцања, учесталог повређивања, диспраксија и других развојних поремећаја у чијем настанку емоционални фактори играју пресудну улогу. Сетимо се, такође и булимије, анорексије, астме, алергија и других болести у чијем су настанку емоције такође имале пресудну улогу. Будући да су педагошки радници, како то кажу стручњаци који се баве менталним здрављем, „значајни други“, њихово препознавање емоционалних реакција деце и интеракција и комуникација у складу с дечијим емоцијама – битан су фактор педагошког рада.

Први и неопходан услов за разумевање емоционалних реакција деце (као и других људи уопште) јесте **пажња и посматрање.**

Схема 8. *Тумачење невербалних сигнала*

АКТЕР-ДЕТЕ-НЕВЕРБАЛНИ ЗНАК: БАЦА СЕ НА ПОД	ПОСМАТРАЧ-ПЕРЦЕПЦИЈА-ТУМАЧЕЊЕ: ДЕТЕ ЈЕ ЉУТО

Али, то није довољно.

Да би педагошки радник препознао и правилно протумачио и разумео дететову емоционалну реакцију, неопходно је да има и знање о емоционалном животу и емоционалним реакцијама. Из тих разлога је у наредним одељцима дат приказ најзначајнијих емоционалних реакција у дечјем добу.

СТРАХ

Страх је непријатно осећање које се јавља када се дете осећа угрожено. Угрожавање може бити објективно и реално, али може бити и резултат погрешног тумачења ситуације од стране детета. Било да је у питању реално или нереално угрожавање, осећање страха је реално и аутентично. Страх је адаптивна емоција јер припрема организам за самозаштиту. Страх је одраз жеље за животом и бриге за себе. Постоји мноштво емоционалних стања у којима дете може да се нађе (стрепња, опрез, трема, паника, ужас…).

Страх је једна од најчешћих емоција у раном детињству. Пошто је дете углавном беспомоћно, много тога доживљава као опасност и много чега се плаши.

Ево неких примера.

У осмом месецу се најчешће појављује страх од одвајања од мајке. У ово доба се појављује и страх од непознатих људи који код неке деце траје током читавог детињства. Страх од одвајања и напуштања траје током детињства и ако није успешно разрешен, може трајати читавог живота. Деца се плаше изненадног звука, измицања подлоге, неочекиваних и брзих појава (страх од жабе која скаче, чупавца из кутије који изненада искочи). Чест је страх од непознатог, непознатих особа и појава на које дете није припремљено.

Страх код деце може бити последица имитације других (ако дете види да се нечега плаши мајка, васпитачица/учитељица) или последица болног искуства (насиље над децом, болне лекарске интервенције, дуготрајно гладовање, хладноћа, жеђ, самоћа...). Родитељи и педагошки радници су, нажалост, често извори страха – они плаше дете полицијом, вештицама, „Циганима“, бабарогама, напуштањем, казнама, ускраћивањима. Страх од казне као негативни поткрепљивач користе многи родитељи и педагошки радници (претње и саме казне).

Осећање страха не зависи само од ситуације, већ и од самог детета, његове осетљивости, темперамента, околности (да ли је присутна одрасла особа која делује умирујуће или друга деца), од дететовог тренутног стања (умор, глад, болест и др.).

Са одрастањем и развојем мишљења и интелигенције, с повећањем искуства, мења се и репертоар дражи на које дете реагује страхом: у прве две године живота деца се највише плаше буке, непознатог (особа, ситуација), бола, висине; страх од животиња расте до 4. године, а затим опада; с годинама се смањује страх од непознатог, али расте страх од мрака и јављају се страхови од несрећа, повреда, пожара, болести, смрти, као и страхови везани за развој маште (вештице, тролови, коборзи, гремлини…). С поласком у школу и касније јављају се страхови везани за неуспех, страхови од могућности да се испадне глуп, смешан, незналица. Многа деца се плаше јавног наступа, рецитовања пред публиком, испитивања, незнања…

Као што је већ речено, реалан страх је адаптивна емоција јер помаже детету да води рачуна о себи, избегава повреде (страх од ватре, струје, воде, саобраћаја, животиња). Међутим, често страховање доводи до емоционалних по-

ремећаја који су у основи тикова, муцања, диспраксија и других развојних тешкоћа. Дете на тај начин, неуротичним механизмима, покушава да овлада страховима. Емоционални поремећаји који у основи имају страх подлога су и за дечје болести као што су астма, болести слузокоже желуца, шећерна болест, честа самоповређивања. Често страховање у детињству представља основу за многе психичке поремећаје и у адолесценцији и одраслом добу.

Штетне последице страха могу бити толико велике да сваки родитељ и педагошки радник морају да знају како да препознају страх код деце и како да заштите дете од непотребног страховања. Љубав, брига и топлина пружају детету сигурност и таква деца лакше излазе на крај са страховима, мање се плаше.

Неопходно је припремити дете за нове и непознате ситуације. Педагошки радник треба да с дететом уђе у ситуацију које се дете плаши, да покаже мирноћу и одсуство страха. Дете се може ослободити страха ако посматра другу децу док раде нешто чега се оно плаши а педагошки радник га храбри, подржава и бодри.

Испољавање страха

- Укочено тело, дете седи мирно без покрета
- Напети мишићи, напет израз лица
- Неконтролисани покрети, муцање, жмиркање, затварање очију
- Избегавање погледа, погнута глава
- Погрбљено држање тела
- Избегавање ситуације (бежање са часова, избегавање контакта с наставником или другом децом), скривање

Слика 15. *Фацијална експресија у стању страха*

Слика 16. *Фацијална експресија у стању љутње*

ЉУТЊА

Љутња је веома честа у детињству јер су деца несамостална и упућена на друге и веома изложена спречавању њихових намера. Љутњом се реагује на осујећење: спречавање покрета, ускраћење испуњења жеља, осећање немоћи, неспособности, неспретности, неадекватности, мешање дугих у „њихове послове“.

Код деце после пете године љутњу изазива неправда, непоштовање њихове личности, непоштено понашање другова и слично.

Деца испољавају љутњу отворено и прикривено. Отворено испољена љутња је препознатљива јер се дете мршти, виче, одбија послушност, баца ствари, укипи се, дури се или може бити и отворено агресивно кад насрће на друго дете и хоће и да се потуче.

Испољавање љутње

- Трупкање ногама (до треће године)
- Ударање и бацање ствари (до четврте године)
- Бацање на под (од треће до пете године)
- Укрућивање тела, задржавање даха, вика, вриштање, уједање
- Покушај да се удари одрасли или друго дете (познате су дечје туче)
- Код старије деце одбијање да нешто ураде, негативизам
- Склоност ка свађи расте од седме године а врхунац достиже у адолесценцији

Дете може испољити љутњу и пасивном агресијом тако што је не испољава отворено, али не извршава задатке, заборавља и саботира заједничке активнос-

ти. Оно може и потискивати агресију, што је нарочито опасно по дететово психичко и физичко здравље.

Веома је штетно забрањивати детету да испољи љутњу. Педагошки радници су дужни да прате дете, препознају дететову љутњу и ситуације које је изазивају, подстичу дете да своју љутњу испољи на конструктиван начин.

ЉУБАВ

Дете има урођену потребу да буде вољено. Осећање да је вољено од пресудне је важности за његов психички развој. Дете које осећа да је вољено осећа и сигурност, мање је плашљиво, срећно је и психички здраво (нема тикове, не гризе нокте, не муца).

Потреба детета да воли друге појављује се касније. Дечја љубав је увек одговор на љубав другог: дете воли само онога ко воли њега, онога ко му доноси пријатност и задовољство. Да би дете волело своју васпитачицу или учитељицу, неопходно је да она најпре покаже да воли њега. Дете које осећа да га васпитачица воли и прихвата онаквим какво јесте, осећа се сигурно и има добре услове да развије позитивну слику о себи и све своје капацитете. Добри педагошки радници на раном узрасту својом љубављу према деци могу надокнадити и евентуалне пропусте у породици.

Осим према одраслима, дете осећа и наклоност према другој деци, друговима и другарицама. Врло рано деца стичу најбољег друга или другарицу и према њима испољавају наклоност, уз њих се осећају сигурно, траже њихово друштво, спремна су да поделе с њима своју ужину или прибор.

Осећање пријатељства према другој деци је подједнако важно за дечји развој. Деца која немају пријатеље су усамљена и несрећна.

РАДОСТ

Радост је осећање везано за испуњење жеља и има извор у осећању задовољства које прати задовољење дечијих потреба. Радост прати дететов успех у игри, умећима, достигнућима. Ово осећање се везује за контакт с вољеним особама, за игру с другом децом. Дете воли да засмејава одрасле и да се само смеје. Срећно дете је радосно дете.

Радост је веома корисна емоција и за учење и за развој личности. У хармоничним и подстицајним педагошким групама дете се често радује и одраста у здраво и срећно људско биће.

Испољавање радости

- Радосно дете се лако препознаје: оно се смеје или осмехује, лице му је ведро.
- Активно је, покрети су му живахни, поцупкује и креће се, игра, скаче.
- Гласно говори и бучно је.

ЉУБОМОРА

Љубомора је веома непријатно и сложено осећање за које су деца способна већ на узрасту од годину дана. Дете љубомором реагује на процену да му неко друго дете угрожава положај код особе која му пружа пажњу и сигурност. У складу с тим, честа је љубомора старијег детета на млађе дете у породици, или љубомора ненаметљивог детета у односу на наметљиву децу која окупирају пажњу васпитачице или учитељице у групи. Љубомора је често последица неопрезности одраслих у односу на прерасподелу пажње (указивање веће пажње једном детету у односу на друго). Осим тога, дете може бити љубоморно јер је размажено и презаштићено.

Испољавање љубоморе

- **Отворено** (агресивност према објекту љубоморе, непослушност)
- **Прикривено** (потиштеност, регресија у понашању – дете почиње да се понаша као млађа деца, претерана послушност, улагивање, стармало понашање)

Ако се не препозна и не разреши, прикривена љубомора може оставити последице по читав живот. Дете никако не треба грдити ма како да оно испољава своју љубомору јер оно ионако пати. Млађем детету је неопходно посветити више пажње, а старијем детету треба објаснити ситуацију и укључити га у одређене активности (да помаже педагошком раднику око друге деце и слично).

Слика 17. *Фацијална експресија у стању очајања*

ДОСАДА

Досада је непријатно осећање које се јавља у ситуацијама које особа процењује као незадовољавајуће. Ситуације које изазивају досаду су оне у којима дете, на пример, не може да задовољи ниједну своју жељу. Ако оно жели да се игра, или да гледа цртани филм, или напросто да буде слободно, а одрасли од њега захтевају да ради нешто што не жели, дете се неће укључити и осетиће досаду. Досада подразумева осећање искључености из текуће активности групе, одсуство пажње и непријатну нервозу.

Испољавање досаде

- Млађа деца устају, шетају, узимају играчке.
- Старија деца седе у клупама, али се врпоље, гледају кроз прозор, нешто жврљају...
- Нека деца гризу оловке, гумице, руке, нокте.

Досада је штетна емоција и у смислу педагошке ефикасности и у смислу дечјег развоја. Педагошки радници су дужни да прате и препознају знаке досаде код деце како би примерено реаговали. Примерено реаговање подразумева да педагошки радник најпре испита узроке досаде (деца могу бити уморна или желети нешто друго). Када утврди узроке, он је дужан да промени начин рада како би се деца укључила или да одреди паузу, слободне активности, ангажује дете коме је досадно да оно креира ситуацију итд. Нажалост, педагошка пракса је препуна примера у којима се проблем досаде решава претњама, кажњавањем, омаловажавањем деце у смислу „Какви сте то, вас ништа не занима?!“.

ОДБАЧЕНОСТ

Осећање одбачености се јавља када особа процењује да није прихваћена и да се не допада другима. Дете се осећа одбаченим када наилази на неприхватање, неразумевање или неодобравање од стране одраслих, али и од друге деце. Дете може осетити одбаченост када износи неко своје мишљење, када се понаша на одређен начин, представља се другима (рецитује, пева, одговара на питања), када покуша да се укључи у неку активност или жели нешто да пита педагошког радника или друго дете и у многим другим ситуацијама. Ако се детету смеју због начина на који хода, говори или рецитује или због онога што је рекло, уколико га васпитач/учитељ прекида и опомиње (*Иди на место…*, *Немој да причаш док те не питам…*, *Одакле ти таква идеја?… Шта ти пада на памет?…*), када га не приме у игру, када му не дају играчку коју је потражило – дете се суочава с веома тешким и мучним осећањем неприхваћености и одбачености.

Испољавање одбачености

- **Агресија**: нека деца почињу да саботирају игру друге деце, нападају другу децу и склона су да се потуку.
- **Повлачење**: постају изолована, апатична и депресивна.
- **Асоцијално понашање**: удружују се са „аутсајдерима“, почињу да беже из школе, краду, пуше.

Важно је још напоменути да су нека деца веома осетљива на одбацивање (вероватно због искуства које имају са одбацивањем у породици) и да реагују осећањем одбачености чак и на уобичајене ситуације. Педагошки радници су дужни да прате и посматрају ситуације у којима дете може да се осећа одбаченим, да подстакну комуникацију, покрену дискусију која ће разјаснити ситуацију или одреагују на други начин с циљем да помогну детету у превазилажењу осећања одбачености развијајући понашања и вештине које ће му омогућити да буде прихваћено. Педагошки радник никако не би смео да буде узрок осећању одбачености код својих васпитаника и ученика.

3. ВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА У ПЕДАГОШКОЈ ИНТЕРАКЦИЈИ

У почетку беше реч
Свето писмо

3.1. Вербална комуникација као процес

3.1.1. Вербална делатност и вербална комуникација

Вербална делатност (изражавање – експресивни говор и разумевање говора – рецептивни говор) представља веома сложену психичку структуру која се може посматрати као склоп хијерархијски организованих јединица растућег степена сложености (Лурија, 1971):

- *Фонем* је глас који настаје артикулацијом.
- *Морфем* је скуп фонема одређеног значења који се не може раставити на мање јединице (кратке речи).
- *Синтагма* је спој две или више речи у једну целину.
- *Синтакса* подразумева састав и структуру реченице.
- *Граматика* подразумева правила по којима се образују реченице.
- *Семантика* подразумева значење речи и значење сложених порука… итд.
- Број гласова који се користе у разним језицима износи од 15 до 40.
- *Говор* је систем комбинације гласова у речи и речи у реченице према граматичким правилима. Говор је изузетна и врхунска, специфично

људска способност. Савремена психологија посматра говор као изузетно сложену форму свесне делатности у којој учествује субјект који говори и субјект коме је говор упућен.
- *Језик* је говор одређеног народа и настао је из потребе за комуникацијом међу људима.

Нужно је у овом контексту нагласити да постоји разлика између вербалне делатности као способности говора и разумевања говора с једне стране, и вербалне комуникације с друге стране. Човек може да говори и без присуства другог бића, као кад се, на пример, студент преслишава или кад се дете игра и притом говори (сетимо се егоцентричног говора). Можемо ли то назвати комуникацијом?

Вербална комуникација је процес који започиње *намером* да се комуницира. Ако намера или мотив за говором не постоји и ако не долази до активног стварања замисли, до говора неће доћи. Намера се, дакле, може третирати као прва фаза у вербалној комуникацији. Друга фаза је формулација мисли. Прелазак од мисли на вербални исказ захтева прекодирање мисли у *говор.* Значајну улогу у том процесу, према неким научницима, има унутрашњи говор. Унутрашњи говор представља формулисање речи и реченица на представном нивоу. Унутрашњи говор се потом енкодира у систем реченица на основу објективних синтаксичких кодова језика у артикулацију речи, реченица тј. у вербално саопштење. Дакле, имамо, с једне стране *експресивни говор (изражавање*) који почиње жељом да се нека мисао изрази, а завршава говорним саопштењем које се формулише по свим правилима граматике.

Вербално саопштење или говор јесте порука коју региструје прималац поруке, друга особа. Ту сада долази до изражаја други део вербалне делатности, *рецептивни говор (разумевање туђег говора)* који прелази исти пут али обрнутим редоследом: туђи говор се опажа и преводи у личну мисао.

Примљена вербална порука се сада дешифрује, декодира од стране примаоца, и он је онда разумео на себи својствен начин (сетимо се социјалне перцепције). Смисао поруке у систему примаоца не мора бити исти као смисао поруке у систему пошиљаоца.

„Колико је сати?“
„Петнаест до дванаест.“
„Аха, дакле до краја часа имамо још пола сата?“

Питање *Колико је сати?* је дешифровано буквално и прималац поруке је тако и одговорио. Онај ко је питао колико је сати питао је у ствари „Колико има до краја часа?“, што прималац није дешифровао на тај начин.

„Џентлмен је човек који никога не би повредио ненамерно.“

Како ви разумете ову вербалну поруку?
Још један пример:

Дете: *Васпитачице… ја сам….*

Васпитачица: *Хоћеш ли, молим те, да ми покажеш свеску?*

Дете: *Ја сам јутрос…*

Васпитачица: *Знала сам да ниси завршио.*

Дете: *Не, нисам, ја сам јутрос…*

Васпитачица: *Само заврши свој задатак… и не забушавај као обично.*

Дете: *Ја сам јутрос…*

Васпитачица: *Ајде, ајде… само заврши задатак.*

Из овог примера може се видети вербална комуникација али и квалитет интеракције васпитачица–дете: борба детета да га васпитачица доживи лично и њено потпуно игнорисање његовог настојања и потпуно деперсонализовање детета.

Ученик: *Овај тест је много тежак, наставнице, тежи него прошли пут…*
Наставник: *Теби је све тешко. Боље ћути и ради.*

Очигледно је да наставник не реагује на поруку коју ученик упућује („тешко ми је“, „не знам ово да решим“) и не прихвата разговор већ га прекида уз пропратну оптужбу.

Вербална комуникација је, свакако, специфична људска одлика. Сва људска друштва, чак и она на најнижем цивилизацијском нивоу, имају свој језик и на њему засновану комуникацаију.

Вербална комуникација у животу људске врсте веома је интензивна и представља саставни део свих активности, интеракција и свих облика људског понашања.

Човек је кроз своју културну еволуцију научио и да „црта гласове“ које изговара. На тај начин човек је створио писмо, чудесан начин којим је започео своју вербалну комуникацију на даљину и моћан начин помоћу кога је успео да сачува своје духовне творевине кроз историју своје цивилизације.

3.1.2. Вербална комуникација као средство интеракције

Најважнији симболички систем за човека је, дакле, његов језик. Језик као симболички систем јесте систем значења. Знаковима – а то су речи и комбинације речи – саопштавају се одређена значења. Научити неки језик значи научити значења везана за одређене комбинације гласова и за одређене односе међу комбинацијама гласова.

Споразумевање је могуће ако међу корисницима језика постоји сагласност у кодирању и декодирању.

Кодирање (енкодирање) је процес претварања неке идеје, појма, мисли итд. у речи и реченице (саопштење) а декодирање (дешифровање) је обрнут процес, претварање речи и реченица у идеје (разумевање).

Успешна комуникација се одвија у оним случајевима када саговорници користе исти систем кодирања и декодирања.

Постоји мишљење да језик служи за преношење порука о идејама и догађајима а да се невербална комуникација односи на непосредну интеракцију. Међутим, поред неоспорне чињенице да језик служи преношењу идеја, он има и значајну улогу у свим облицима социјалне интеракције. На пример, већ при првом сусрету са неком особом чеовек не остаје само на размени погледа и осмеха већ обавезно нешто и каже. Ако ништа не би рекао у тој ситуацији, то би се сматрало веома чудним и креирало би сасвим посебну интеракцију.

Када се ступи у било који контакт са било којом особом, тај контакт није остварен само покретима и просторном оријентацијом већ обавезно и говором. Начин поздрављања али и растајања одражава врсту интеракције и веома ретко се догађа да се одвија без употребе речи (изузетно, код веома блиских особа). Начини поздрављања и опраштања које изаберемо одражавају статус и врсту интеракције међу учесницима. Деца и ученици не поздрављају своје васпитаче са „Ћао, баш ми је мило што те видим“ нити отпоздрављају са „Здраво, видимо се“.

Слична ситуација је и код избора речи којима се представљамо. Навођење имена и презимена говори о формалности ситуације. Заменице које ћемо користити у обраћању другима такође говоре о нашим ставовима према њима и нашим односима. Ако некога поштујемо, обраћамо му се са *Ви*.

Ставови према другој особи могу се исказати и употребом одређеног језика. На пример, стручни разговор између два педагошка радника може се водити и са циљем да се одстрани трећа присутна особа, дете или помоћно особље, или да се истакне веза између особа на истом нивоу стручности, чак и да се омаловажи неко трећи. Дакле, и језик као и невербални знаци имају улогу у регулисању социјалне интеракције. Неко може показати да другу особу не поштује начином на који му се обраћа (*Еј, бре, ти*), исто као што то може показати фацијалном експресијом или окретањем леђа.

3.2. Разговор као основно средство педагошке интеракције

Шта би било са нормалним новорођенчетом ако му се нико не би обраћао речима, ако нико не би с њим разговарао? Како би изгледао развој људског бића без речи?

Цела једна хемисфера људског мозга је „вербална“ хемисфера, посвећена и намењена пријему, декодирању – разумевању речи, као и кодирању, програмирању – изговарању итд. Шта би било са развојем те људске хемисфере и читавог мозга а самим тим и комплетне личности детета без говорне стимулације, без речи другог човека, без разговора са другим?

Наравно, није потребно посебно доказивати да разговор са дететом од самог почетка представља неопходан услов његовог свеукупног развоја као људског бића. Деца којој се много говори од самог рођења (која су, како се то стручно каже, изложена вербалној стимулацији) и са којом се разговара, рани-

је проговоре и имају развијенији речник, интелигенцију, емоционалну контролу, социјалне вештине итд., што доказују многа истраживања.

Породица, дакле, као и у другим аспектима развоја, и овде поставља темеље.

У предшколској установи и у школи наставља се развој детета у коме и даље разговор има једну од главних улога. На дете утиче разговор који се води између детета и учитеља, између детета и детета, између учитеља и родитеља, између учитеља и учитеља, разговор било кога са било ким који дете чује.

Разговор је срж, суштина, основ и средство педагошког процеса и интеракције. А разговор и говор нису исто. **Разговор подразумева узајамност**. Ако је педагошки процес интеракција, ако се педагошки радник труди да утиче на дете и његов развој, **он неће говорити детету, већ ће водити разговор са дететом.**

Разговор значи слободу да се мисао искаже, слободу да се изађе из себе и затворености у себе и да се крене ка другом бићу. Разговор подразумева поверење у другог али и храброст и спретност. Разговор све то и развија. Разговор са дететом подразумева спремност да се дете види и чује, заинтересованост за његово мишљење и изражавање, поштовање онога што исказује.

Разговор са дететом је признање његове посебности и знак прихватања.

Разговарати са дететом значи уложити труд да га заинтересујемо и укључимо у оно о чему говоримо.

Говорити детету, а не разговарати с њим („слушај шта ти говорим“), представља наметање себе и своје воље, непоштовање, присилу, негацију и обезвређивање.

„Ја мислим…“
„Немаш ти шта да мислиш, твоје је само да слушаш“.

Овај чувени дијалог представља оличење поништавања детета као људског бића. А потреба да се поништи људско биће никада не извире из доброг нити води ка добром.

Разговор је, дакле, са-однос, прави пример педагошке интеракције. У разговору педагошки радник прихвата дете као партнера.

Сетимо се карактеристика педагошке интеракције, у овом контексту:

- да је то двосмеран процес,
- да учесници обраћају пажњу и прате шта се догађа са другим учесником, они га чују и виде а њихово понашање зависи од онога како га чују и виде;
- да је то однос међузависности, тј. учесници су отворени за утицај оног другог, они допуштају да онај други утиче на њих,
- да постоји наизменичност.

Све ове карактеристике има разговор.

Разговор је, дакле, својеврсна интеракција, „face to face“ комуникација, са-однос у пуном смислу те речи.

Педаїошки разїовор је облик вербалне комуникације у којој педагошки радник свесно, намерно и планирано шаље детету сасвим одређену поруку, прати деловање – утицај поруке на дете и прима повратну информацију од детета.

Поруке које су одраз тренутног стања педагошког радника (често емоционалног, на пример, лоше је расположен), које су непромишљене и без повратне информације о утицају на дете (не води рачуна о доживљају детета) могу веома штетити педагошком процесу и представљају пример лоше и нестручно вођене комуникације.

3.2.1. Елементи разговора

Разговор, као и сваки облик комуникације, подсетимо се, чини неколико основних елемената:

- **Ко говори?** – пошиљалац поруке,
- **Шта говори?** – порука,
- **Којим средствима?** – начин комуникације,
- **Коме се говори?** – прималац поруке,
- **С каквим утицајем?** – ефекти поруке (интерактивни аспект комуникације)
- **У којој ситуацији?** – контекст (у педагошком разговору веома је битна и ситуација у којој се разговор води, дакле, контекст).

Квалитет разговора се може процењивати на основу анализе сваког од ових елемената.

У доброј, квалитетној педагошкој комуникацији педагошки радник води рачуна о садржају поруке и њеним циљевима, примерености и сложености поруке, о капацитетима примаоца и, нарочито, о **утицају који порука има на дете,** о ситуацији у којој се дете налази у тренутку пријема поруке.

Нажалост, у пракси често то није случај: догађа се да педагошки радник упућује поруку коју ученици и не чују; понекад, и ако чују, они је не разумеју; ако је неки и разумеју, често је не прихватају нити она на њих има било какав утицај.

3.2.2. Вештина вођења разговора

„Хелиоцентрични систем је систем у коме се планета Земља окреће око сунца… итд… итд… Научите то код куће.“

„Хајде, ко ће да каже шта је то хелиоцентрични систем…“

„Наставниче, читао сам да се раније мислило да се сунце окреће око земље…“

„Шта сам те је питао? Одговарај на питање.“

Педагошки радник је одговоран за квалитет послате поруке али и за квалитет пријема и дејство својих порука.

Он је вођа педагошке интеракције, зар не?

Одговорност педагошког радника за квалитет пријема, тј. за доживљај поруке или начин њеног декодирања мора бити продискутована у овом контексту.

Читалац се може питати како то да је педагошки радник одговоран за то како ће које дете схватити одређену поруку кад се сећамо да је речено да квалитет интеракције зависи од оба учесника (сетимо се како личност детета утиче на интеракцију) као и да квалитет перцепције зависи од психичких фактора примаоца поруке. Дете, на пример, може бити мање интелигентно или непажљиво.

Педагошки радник, више пута је наглашавано, мора да настоји да упозна карактеристике личности детета и да поруку прилагоди способностима примаоца. Он, дакле, мора да води рачуна да његова порука утиче на његовог ученика баш онако како је он планирао, у жељеном правцу (*у Зони наредноī развоја ученика*).

Ако је он, на пример, желео да га ученици чују и с тим циљем пошаље поруку: „Ви сте тако непажљиви. Смирите се већ једном и слушајте“ и ученици зађуте, да ли то значи да је он остварио свој циљ да ученици постану пажљивији?

Само уколико је порука декодирана у смислу како је желео пошиљалац, она може имати жељени утицај на примаоца. Шта је желео пошиљалац у овом примеру? Очигледно, ова порука није промишљена и највероватније да ће бити декодирана као оптужба са примесом претње. То неће децу учинити суштински пажљивијом али их може уплашити. Да ли наставник то желео? Велико је питање да ли би и сам наставник у том тренутку знао шта је тачно желео. Нажалост, то говори да у пракси, педагошки радници често не шаљу поруке које су „свесне, намерне и планиране“ већ пре поруке које су одраз њиховог тренутног стања, непромишљене су и чак потпуно непримерене.

Многи педагошки радници нису спремни или чак нису ни способни да воде разговор. Њихова вербална комуникација са васпитаницима и ученицима се своди на њихов говор, на монолог. Они су скоро потпуно незаинтересовани за оно што дете има да каже и скоро неспособни да слушају. Њихове поруке деци су често поруке које деца дешифрују као увредљиве и пред којима се затварају. Све то упозорава на неопходност да педагошки радник проверава шта се догађа са поруком коју је послао:

1. Да ли је прималац уопште чуо?
2. Како је разумео (декодирао, опазио)?
3. Како је она утицала на њега, како је поруку доживео?

Усклађивање смисла послате поруке са смислом примљене поруке између педагошког радника и васпитаника–ученика представља суштину успешног педагошког разговора.

„Шта је то хелиоцентрични систем? Када сам ја ово као ђак чуо први пут, знате ли како сам то доживео… Као да је то нешто толико тешко и страшно да то ја никада нећу разумети… А видите ме сада. Ја сад то чудо објашњавам вама!“

Оваквим приступом наставник обезбеђује дечју пажњу, ослобађа их страха да само они то не разумеју, опушта их и придобија да се укључе у причу.

Пример 35. Забележио студент Т. Ј.

„Е сад пазите. Испричаћу вам како је нама, мени и мојим друговима, наш наставник објаснио шта је то хелиоцентрични систем…

А, да… Прво да видимо шта значи реч *хелио а* шта реч *центрични…* А има међу вама ко то зна… па ви сте много бољи… у моје време то нико није знао…“

„Наставниче, хелиос је сунце… То је кад је сунце у центру а око њега се окрећу све планете…“

„О… Види ти шта он зна! А шта ти, Вељко, кажеш на ово што си чуо?“

„Ја знам да су некада мислили да се Сунце окреће око земље…“

„Па и сад неки тако мисле.“

„Е, ко сад тако мисли, тај је изгубљен случај…“

„ Види види… Све боље од бољега… Баш сте заоштрили. А кад су то мислили да се Сунце окреће око земље? И кад су престали тако да мисле? И зашто то неки још мисле? И који су докази да није тако?“

Ово је већ групна дискусија у коју се укључује све већи број ученика. Наставник, као што видимо, креирајући пријатну и опуштену атмосферу уводи ученике у разговор који има за циљ стицање знања о хелиоцентричном систему али и много више од тога (деца уче да износе своја мишљења, да дискутују, да се супротстављају…).

„Е, сада, после жучне и ваше веома конструктивне дискусије, да видимо… Шта можемо рећи о хелиоцентричном систему?“ Наставник проверава да ли је порука коју је желео да пошаље користећи вешто вођену групну дискусију, заиста доспела до ученика.

3.2.3. Врсте разговора

Разговор са дететом педагошки радник може да води у веома различитим ситуацијама и са најразличитијим циљевима (општи циљ је само један: развој личности детета), од којих су само неки:

- подучавање – образовни циљ: обрада наставне јединице или организација неке активности;
- „дисциплиновање“ детета, постављање граница;
- усмеравање, регулација понашања,
- процена успешности и образложење процене,
- подршка, саветовање;
- педагошки радник требало би да нађе времена и за разговор који би посветио искључиво детету као особи (да се распита о његовим осећањима, породици, навикама, интересовањима итд.).

Из разговора са дететом педагошки радник добија податке о способностима детета и стању детета (његово знање, схватање, говорне способности али и његове тешкоће) а истовремено кроз разговор остварује своје деловање на дете.

За педагошки рад је веома важан и такозвани **контактни** разговор са децом, разговор који се води у првом сусрету када деца стичу прву импресију о

педагошком раднику. Педагошки радник мора да буде добро припремљен за први, контактни разговор са дететом: он мора да прибави неопходне информације о сваком детету да би знао како да се коме обрати. У првом разговору педагошки радник треба да објасни деци шта установа и он конкретно могу да ураде за дете и шта дете може да очекује од њих. Детету се може представити и дневни и недељни план рада ако је то потребно. Веома је важно на почетку разговора нагласити колико се има времена за разговор. То је правило.

Много времена никако не значи и гаранцију да ће разговор бити успешан. За 5–10 минута вешт педагошки радник може да обави веома успешан разговор. Ограничено време разговора има за циљ, поред штедње времена и да стимулише оријентисаност на проблем, концизност и структуирање разговора. Ако педагошки радник не каже детету (то важи и за разговор са родитељима) да има мало времена за разговор, почеће неизбежно да невербално манифестује журбу, што ремети комуникацију. Ако је време ограничено, дете ће настојати да изнесе све што има без скретања са теме.

Пример 36. забележио студент А.П. у предшколској установи

Васпитачица: Добар дан, ја сам ваша васпитачица. Ја ћу радити са вама и бринућу о вама и за вас па би било лепо да се мало боље упознамо. Ја ћу да вам кажем о свему што је за вас важно и о томе шта планирам да радимо заједно. Ви ме слободно питајте о свему што вас занима, а и ја ћу питати вас.

Васпитачица: Сигурно Вас много тога интересује у вези са Вашим дететом и његовим боравком у нашој установи. Мене занима и како се Ви осећате и шта мислите о свему што сам предложила да радимо. Мислим да би нам за разговор требало бар 20 минута, шта Ви мислите?

Родитељ: Па ја не знам, можда ће бити довољно.

Васпитачица: Ни ја нисам сигурна. Видећемо. Пошто ја сад немам толико времена, да ли би вам одговарало да се видимо сутра? Ако нам буде требало више од 20 минута, можемо сутра и наставити разговор. Да ли Вам то одговара?

Родитељ: Да, сасвим.

Васпитач: Да ли Вас нешто можда одмах сад интересује?

Родитељ: Не, не, видимо се сутра.

У овом примеру видимо васпитачица наступа природно, спонтано, заинтересовано за родитеља, са јасним циљем разговора и јасним ставом о томе колико времена може да му посвети. Она има мало времена али оставља могућност за каснији разговор; она слуша родитеља али је сасвим јасна и одређена. Ако би се десило да родитеља нешто веома интересује, она је оставила могућност да одмах добије информацију.

Циљеви, наравно, могу бити различити.

Најчешће се издвајају три типа разговора, с обзиром на циљ:

- *едукативни разговор* који има за циљ подучавање, учење;
- *рефлексивни разговор* (од речи рефликсија – размишљање, промишљање) који има за циљ да дете схвати себе, развије увид у себе или превлада неко стање;

- *разговор који води разјашњавању ситуације (дисциплиновање)* има за циљ да разјасни неспоразуме и постави границе.

Едукативни разговор (разговор–предавање; разговор коме је циљ подучавање) јесте доминантан облик разговора у педагошкој пракси. Подучавање деце је доминантан задатак педагошког радника. Подучавање детета је у традиционалној школи линеарни, једносмерни процес преношења знања. „Предавање, излагање“ је вербално саопштење, а не разговор. У правој педагошкој интеракцији педагошки радник води разговор са децом, процењује које су информације и знања доступна детету и представља их деци на њима прихватљив начин. Разговор о ономе о чему се подучава даје детету осећај контроле и активног учешћа у педагошкој ситуацији. Информације се морају дати у складу са развојним нивоом детета, језиком који је за њега разумљив. Кроз лични контакт и разговор са дететом може се открити да ли дете разуме оно што му се говори; могу се открити његови погрешни појмови, емотивне реакције и сл.

Пример 37. забележио студент М. М. у предшколској установи

Васпитач: *Децо, вода се може појавити у више облика… Шта то значи, како сте разумели ово што сам рекла?*

Дете: *Па, кад се сипа у лонац, она је у облику лонца, кад се сипа у чашу – у облику чаше…*

Васпитачица: *Аха, ти си то тако разумео. У праву си… А како си ти разумела ово што сам рекла?*

Дете: *Па, може вода да буде река или море… бара*

Васпитачица: *Тако је, у праву си… А јесте ли некад видели пару кад мама кува ручак? Знате ли шта је та пара?*

Дете: *Па то је дим…*

Друго дете: *То је као магла…*

Треће дете: *То је пара…*

Васпитачица: *А одакле иде тај дим?*

Деца: *Из лонца…*

Васпитачица: *Да, у праву сте ви – из лонца. Али, да ли се то лонац претвара у дим?*

Деца: *Не, него вода.*

Васпитачица: *Па шта то значи… Од воде настаје тај дим, та пара… Па јел то, децо, исто вода?*

Деца: *Није вода, то је пара…*

Васпитачица: *Да, децо, то је водена пара… То је облик у који може да се претвори вода… Може ли вода да се претвори још у нешто, знате ли…*

…итд.

Рефлексивни разговор има за циљ да омогући детету да каже „шта му лежи на срцу“, да омогући развој емпатије и продубљивање односа на релацији педагошки радник – дете и да, у крајњој линији, отвори могућност детету да контролише своја осећања. Оваква врста разговора носи све елементе психотерапијског приступа детету.

Да би педагошки радник успешно водио овакав разговор, он мора да познаје дететову прошлост и садашњост, његову социјалну и породичну ситуацију. Овакви разговори могу бити веома напорни за педагошког радника али су добар начин да се детету помогне у исказивању осећања и размишљања. За дете које живи у неповољним породичним приликама то може бити изузетно значајно.

Пример 38. Забележила студенткиња М. О. у основној школи

Дете: *Извините, закаснио сам…*
Учитељ: *То видимо и сами… Зашто касниш?*

Дете: *Знате, моја мајка је заборавила да навије сат…*

Учитељ: *Пусти, молим те, твоју мајку… Ниси ти беба… Могао би и сам да се снађеш.*

Дете: *Извините, касним…*

Учитељ: *Нешто те је спречило да дођеш на време?*

Дете: *Моја мајка је заборавила да навије сат…*

Учитељ: *Можда би могао да нађеш други начин да се будиш.*

Дете: *Могао бих да кажем баки да ме позове телефоном…*

Учитељ: *Ето, то је добра идеја.*

Разговор који води разјашњавању ситуације (дисциплиновање) има за циљ да разјасни неспоразуме и постави границе, да детету јасно стави до знања која су понашања прихватљива а која неприхватљива.

Пример 39. из личног искуства студента К. А.

Ученик преписује на тесту
Наставник: *Имам утисак, извини, да преписујеш.*

Ученик: *Не, није тако, ништа нисам урадио.*

Наставник. *Бојим се да ме сад и лажеш. Знаш, мени се не допада такво твоје понашање.*

Ученик: *Али, наставниче...*

Наставник: *Пази, сад бих могао да организујем претрес и да те понизим пред свима. Нећу. Стало ми је да нешто научиш. Убудуће ћу пазити на тебе посебно кад радимо контролни. Сад настави.*

Никада више нисам преписивао код тог наставника и учио сам његов предмет

Разјашњавање ситуације је потребно и у оним случајевима када однос између педагошког радника и детета није конструктиван. Разјашњавање је важно, када, на пример, педагошки радник преузима комплетну иницијативу и тиме пасивизира дете, када се појаве негативне емоције (љутња, страх, досада), када је неопходно поставити границе и одредити правила и у многим другим ситуацијама када педагошки радник осети да су улоге постале нејасне и да разговор више није конструктиван. Разјаснити ситуацију значи потпуно јасно дефинисати улоге и обострана очекивања, разјаснити заблуде и погрешна тумачења. Разјашњавање ситуације захтева веће способности и вештине од активног слушања јер је ситуација сложенија. Овде се ради о *разговору о разговору*.

Педагошки радник: „Када си јуче закаснио и прекинуо ме, био сам баш љут и рекао сам ти да си дрзак и да себи много допушташ. Чини ми се да си тада хтео нешто да ми

кажеш али ти ја то нисам дозволио. Хоћу да чујем шта си хтео да кажеш. Желим и да се договоримо како ћемо да решимо проблем твог кашњења.“

Један пример може бити и случај када дете (или родитељ) показује жељу да се приватно сретне с педагошким радником. У таквим ситуацијама је потребно разјашњење да односи између њих треба да буду лични, али не и приватни.

То је питање професионалне етике које би требало детету разјаснити. Родитељ: „Ми се баш разумемо. Ви сте ми веома блиски. Да ли бисмо могли понекад да се видимо и изађемо на кафу?“

Педагошки радник: „То је комплимент за мене, али не могу да прихватим. Ја сам педагошки радник који је задужен да подучава Ваше дете и и брине о њему. Није добро, верујте, да мешамо службено и приватно. А и наш етички кодекс то не дозвољава. Знате, таква су правила.“

3.2.4. Структура разговора

Разговор мора да има сасвим јасну структуру. Ево шта то значи:

Пример 40. Забележила студенткиња В.Т. у предшколској установи

Васпитачица улази у групу деце са осмехом на лицу: „О, па ми смо већ сви ту. Лепо. Спремни сте да завршимо наш послић. Сви сте научили песмицу. Да отпевамо заједно….Биће то дивно!“

Дете (уплашеног израза лица): „Ја нисам био у школи и не знам...“

Васпитачица: „Добро, добро. Све је у реду“

Дете: „Нисам знао да треба...“

Васпитачица: „Добро, добро… Идемо, децо, хајде… Почните…“

Из примера се јасно види да васпитачица нема истински контакт са дететом, да је само вештачки љубазна и да крши основна правила добре вербалне комуникације. Разговор нема било какву структуру, дакле, нема јасан циљ. Иако има некакав почетак, овај разговор нема „ни средину ни крај“ и оставља дете у још јачој узнемирености.

Добро структуиран разговор има увек одређени циљ, почетак, ток и завршетак – закључак. Да би се тај циљ остварио, почетак разговора мора да **омогући успостављање контакта, отварање детета и отварање проблема**. У овом примеру, дете очекује_учествовање у активности за коју није спремно, „послић“ у коме дете не зна како да се снађе, и циљ разговора би требао да буде да се помогне детету у тој ситуацији. Међутим, контакт није остварен и дете није имало прилику да било шта каже о својим осећањима и проблему.

Како би требало започети разговор?

Наравно, не постоји рецепт, али да би се успело у томе треба имати у виду да је почетак разговора важан за успостављање контакта са дететом. Контакт значи заиста видети и чути дете, имати на уму у којој је ситуацији дете, мислити на дете а не превасходно на себе. Такође је важно да педагошки радник увек има на уму циљ разговора, да себи разјасни с којим циљем води разговор са дететом.

Ток разговора мора да се бави темом, да оствари циљ.

Завршетак разговора треба да представља сумирање и доношење закључака. Сумирање разговора има за циљ да покаже детету да га је педагошки радник саслушао пажљиво, да педагошки радник чује да ли је дете све добро схватило. Циљ сумирања је и да се детету да прилика да реагује и евентуално коригује педагошког радника. Ово доприноси доживљају детета да је саслушано и прихваћено, да је педагошки радник заиста заинтересован за њега. Важно је и дати детету прилику да само сумира садржај разговора или дате инструкције што му помаже да размисли и што даје прилику педагошком раднику да он коригује дете али и сопствене ставове. Дакле, веома је важно да педагошки радник сумира шта је дете рекло (као и он сам) али и да да прилику да то исто сумира само дете.

Ево како то може да изгледа:

> Васпитачица: Рекли смо, ви сте рекли... да вода има више облика… да може да има облик посуде у којој се налази…. бокала, чаше… али и да може да буде у облику језера, реке… а ја сам вам рекла да вода може да буде и у облику водене паре и леда; да може да буде у чврстом, течном или гасовитом облик Је ли тако? Да ли сам ја то добро поновила, децо?

А може и овако:

> Ја сам ово овако сумирала … Све ово што смо рекли и ви и ја. А како бисте ви то укратко сумирали, волела бих да чујем.

Педагошки радник мора да води рачуна и да дужина разговора траје онолико колико је он времена планирао за тај разговор. Разговор мора да се заврши на време и за то иницијативу даје педагошки радник, као вођа педагошке документације.

Такође је важан и начин говора: „Ако се дете после разговора са педагошким радником не осећа добро, онда то није добар разговор или није добар педагошки радник“, познато је правило. Педагошки радник је дужан да води рачуна не само о томе шта говори, већ и како говори. У том циљу, говор педагошког радника мора да буде **разговетан и јасан**. Кроз своје саопштење педагошки радник испољава и љубазност, разумевање и интересовање за дете. **Разговор треба да буде разговор и на сме да личи на преслишавање**. Такође се не сме бити наметљив и не сме се инсистирати на свом моделу света, свом виђењу света.

3.2.5. Активно слушање

Слушање је нужан услов за вођење разговора.

Слушање, поред гледања, предстаља нужан услов пријема комуникационе поруке. Ако не слушамо и не гледамо, послате поруке не допиру до нас. Осим тога, слушање је и само по себи комуникациони знак јер се слушањем исказује заинтересованост, уважавање и брига за дете. На исти начин као и емпатија, слушање је саставни део правог педагошког односа према детету. Слушање је само по себи лековито. Упркос томе, многи људи не прихватају чињеницу да се

некоме може помоћи само слушањем. Али може! Слушање поседује велику снагу. Успешни професионални саветници доста времена проводе само слушајући. Они знају из искуства да је слушање људи са проблемима најефикасније оруђе. Слушање позива дете да прича, оно му даје дозволу да изрази своје мисли, недоумице, знање и незнање, да ослободи емоције, оно подстиче дете да истражује своја дубока и базична осећања. Слушање говори о спремности да се другоме помогне; *слушање јасно изражава прихватање и уважавање другог онакав какав јесте.*

„Не, не… нећу да те слушам… Ти треба да слушаш мене“, веома је лош приступ у педагошком раду. Па ипак, као и већина људи, и педагошки радници сматрају да им је у разговору са дететом основни задатак да нешто кажу, да дају савете, излажу своје мишљење, упозоравају, нуде решења, вреднују, просуђују итд. Потребно је научити, дакле, да је најбољи начин да се некоме помогне, **једноставно бити присутан**. *Најбољи начин да се буде присутан јесте заиста слушање саговорника.*

Шта је потребно да би се заиста слушало? Многи истраживачи који су проучавали слушање наводе да је добар слушалац онај који посвећује пажњу свему што је везано за говорника: добри слушаоци виде и невербалне поруке а не само садржај говора, опажају ситуацију и околности у којима је онај који говори; посвећују пажњу његовим осећањима, кад им нешто није јасно питају и траже разјашњење, труде се да правилно дешифрују примљене поруке, итд.

Да видимо како се то ради.

Постоје два основна начина слушања:

1. *пасивно слушање* и
2. *активно слушање*

1. ***Пасивно слушање*** подразумева ћутање док други говори. Осим што омогућава саговорнику да се несметано изрази, ћутање или пасивно слушање је и снажна невербална порука која чини да се други осети прихваћено и охрабрено да говори. У педагошкој пракси се догађа да дете почне да говори а да причу преузима и наставља педагошки радник који очигледно нема стрпљења да саслуша дете. Наравно, дете у таквој ситуацији нема прилику да се изрази. Када се дете пасивно слуша, није довољно ћутање, неопходно је користити и невербалне знаке којима се потврђује да се заиста слуша, да је педагошки радник заиста присутан. Ови знаци потврђивања су најчешће климање главом, нагињање напред, осмехивање или мрштење, речи „ да, да, разумем“ и слично. Понекад није довољно само бити присутан и потврђивати, потребно је и охрабрити дете да настави. Начин охрабривања може бити у облику реченице „Можеш ли да кажеш још нешто о томе?“ или „ Настави да причаш, заиста сам заинтересован“ и слично.

2. ***Активно слушање***. Пасивно слушање има својих ограничења. Оно ипак не омогућава интеракцију јер нема елементе разговора. Осим тога, дете не зна да ли га педагошки радник разуме иако зна да га слуша. Овакав облик

слушања најчешће не успева да подстакне дете да говори о својим дубљим промишљањима, осећањима или необичним мислима јер оно не може знати сасвим поуздано да ли га педагошки радник прихвата. Најкраће речено, овај начин слушања је релативно пасиван и може се упоредити са ситуацијом у позоришту: глумци знају да је публика ту и да их слуша али не могу знати шта они мисле. Ефикасно слушање захтева далеко веће ангажовање педагошког радника али и детета кад је у позицији слушаоца. Дакле добро слушање је активно слушање.

Да се подсетимо: Процес комуникације започиње у оном тренутку када једна особа жели да нешто саопшти другој особи. Педагошка пракса је специфична по томе што у њој комуникација може започети и кад један учесник то не жели – на захтев другог. Ученици често не желе да одговарају на питања педагошких радника или не желе да слушају предавања, зар не? Често не желе да говоре о ономе што се од њих очекује, не желе само да репродукују без икаквог свог коментара или доприноса.

Пошто не постоји начин да било ко из спољашње средине директно „види“ шта се дешава „унутра“ код било кога, човек мора да користи одређена средства, да одабере код (шифру) и да своју поруку кодира (шифрира). Све вербалне поруке су такви кодови или шифре. Понекад је шифра потпуно јасна, као на пример: *Ја сам гладан*. На жалост, јасне и потпуно разумљиве поруке су права реткост. Већина порука које људи шаљу су шифриране на посебан, њима својствен начин. Уместо да каже *Ја сам гладан,* дете може питати *Колико је сати?* Овако шифрирана порука може бити дешифрована буквално. Педагошки радник који одговори детету колико је сати, дешифровао је поруку сасвим погрешно. С обзиром на то да су поруке које деца шаљу у већини случајева посебно шифриране и зато тешко разумљиве, неопходно је, као што је већ речено, упознати комуникациони модел детета и начин њиховог шифрирања порука. Најефикаснији начин за то је активно слушање.

Такође, деца дешифрују поруке педагошког радника на свој специфичан начин. Једну исту поруку деца могу различито дешифровати.

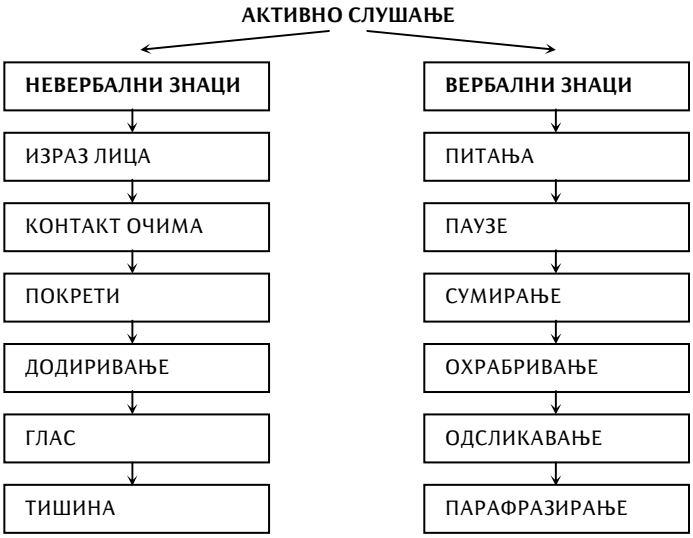
Из тих разлога у педагошкој пракси је нужно активно слушање. Педагошки радник мора да настоји **да активно слуша дете али и да подучава децу активном слушању и подстиче их на активно слушање како у комуникацији са њим, тако и у комуникацији са другом децом**.

Истраживања комуникације су показала да постоје правила за слушање као што постоје и правила за вођење разговора. Иако се ова правила разликују од културе до културе, постоје и неке заједничке тачке које се пре свега односе на стрпљење као и на доказе да се пажљиво слуша и разуме. Та се правила могу научити.

Активно слушати значи најпре фокусирати пажњу на саговорника и пратити његово испољавање уз различите облике охрабривања, подршке, питања и коментара. Бити посвећен значи бити присутан, бити у контакту, бити „у овде и сада“. Слушати значи регистровати и тумачити саговорника, обратити пажњу на њега, опажати га. Дакле, активно слушати подразумева и

посвећеност и слушање. У овом контексту под активним слушањем се подразумева све оно што се подразумева под добрим разговором и укључује вештине добро вођеног разговора: слушати, постављати питања, комуницирати и невербално, парафразирати, одсликавати осећања итд.

Схема 9. *Приказ елемената активног слушања*



Из шематског приказа се може видети шта све подразумева појам *активно слушање* и појам *вештина доброг разговора*. Такође је јасно да се активно слушање манифестује кроз невербалне и вербалне знаке.

Невербални израз активног слушања представља одговарајући израз лица, гледање, окренутост тела детету, приближавање детету, додиривање, тишина и слично. Из невербалних знакова које емитује педагошки радник дете закључује да ли га педагошки радник слуша.

Из невербалних знакова које емитују деца педагошки радник прати да ли га деца слушају, каква је њихова пажња, мотивација, разумевање.

Златно правило у овом контексту је „Гледај да би чуо“.

Наравно, ово правило има ограничења. Неки типови људи боље чују саговорника кад не гледају у њега (они притом гледају у страну). Ови типови немају ни потребу да их други гледају док говоре. Када се узме у обзир ова чињеница, онда је јасно да греше они педагошки радници који захтевају од све деце да гледају у њих да би их чули. То не важи за неку децу јер она слушају боље кад не гледају у педагошког радника.

Уколико особа боље чује саговорника док гледа у страну, то може бити комуникациони знак за саговорника да га овај не слуша, али и стрес за њега уколико се од њега захтева да гледа у саговорника. Понекад се гледање у страну тумачи као лагање. И из тих разлога је важно познавати комуникациони модел саговорника. Када сте у стању да идентификујете ове разлике код деце, моћи ћете да се лакше

„подесите“ на њихове моделе света, да их видите јасније и будете у вези са њима. То је основ доживљаја детета – да га педагошки радник разуме.

Дакле, педагошки радник треба да пажљиво слуша дете из свог комуникационог модела, али да најпре идентификује дететов, и уколико се разликује да му стави до знања да он на тај начин пажљиво слуша.

Ћутање (и тишина) педагошког радника за дете је врло важан комуникациони знак који може бити дешифрован и као забринутост педагошког радника, као скривање или избегавање истине, као неодобравање, претња, незаинтересованост, искљученост. Ако педагошки радник гледа у дете и ћути, то за дете ретко може бити безначајан и неутралан знак. Када дете о нечему говори или нешто ради, а педагошки радник га безизражајно гледа и ћути, то код детета обично покреће негативне емоције. С друге стране, ћутањем уз одговарајуће невербалне знаке, педагошки радник може показати значај који придаје ономе што дете говори. Тишина може да се користи као подстрекивање, као охрабрење да дете настави даље започету активност.

У тишини често лежи очекивање и велика заинтересованост. Када је педагошки радник тих и показује невербалним знацима као што је климање главе да је пажљив, то може бити велики подстрек детету. Ако, на пример, дете за време излагања стане, понекад је боље ћутати него га вербално подстицати да настави. Управо ћутање, тишина и паузе могу понекад дати посебан значај умећу педагошког радника да саслуша дете. Неписано је правило да педагошки радник треба да да иницијативу детету.

У неким случајевима 30 секунди може да делује веома дуго а минут као читава вечност. Упркос томе, тишина треба да траје онолико колико је то детету потребно. Педагошки радник може да има потребу да говором попуни празнину и насталу паузу, да помогне у непријатној тишини. То је често његов лични проблем и немир који мора сам да анализира и проради. Активно коришћење тишине представља тихи подстрек детету да настави даље у трагању за сопственим решењима.

Пример 41. Забележио студент С. Ј.

Дете: *У процесу фотосинтезе биљке користе сунчеву светлост….*
Педагошки радник: *И?*

Дете : *Наставниче, та фотосинтеза је право чудо… Како је то могуће?*

Педагошки радник (ћути, дугачка пауза)

Дете: *И још сам мислио како је могуће да од истог материјала воде, минерала… и још понечег биљке створе такве чудне плодове…*

Педагошки радник: *И шта ти мислиш о томе – како је то могуће?*

Види се да педагошки радник активно слуша и ћутањем даје детету простор да изнесе своје мишљење.

Задатак педагошког радника је и да подучава дете активном слушању, да му указује на невербалне знаке које емитује оно само (из чега педагошки радник види да га дете слуша или не слуша), да развија свесност детета о значају невербалних знакова.

Вербални знаци активног слушања, која се могу назвати и правилима активног слушања јесу:

1. Вербална посвећеност
2. Давање повратне информације
3. Постављање питања
4. Парафразирање
5. Рефлектовање осећања
6. Коришћење личног искуства

1. *Вербална посвећеност*: заинтересованост или праћење детета може се исказати кроз постављање питања, паузе, употребу речи као што су „да, да, разумем, баш тако, тако, дакле, да, јасно ми је“ и слично. У стручној литератури то се зове „вербална пратња“. Вербална пратња подразумева да педагошки радник кратким, прецизним примедбама показује интересовање за оно што дете говори. Намера вербалне пратње јесте потврда онога што дете говори и стимулација да продужи и подели са педагошким радником своје мисли и осећања. Испољавање мисли и осећања је корисно за дете, а и педагошки радник добија значајне информације за даљи рад са дететом.

2. *Давање повратне информације*: активно слушање подразумева **интеракцију** са дететом и обезбеђује педагошком раднику повратну информацију да ли га дете разуме а детету повратну информацију да ли га педагошки радник разуме.

Ево примера који може да илуструје разлику између активног и пасивног слушања.

Дете очекује завршни тест знања, због кога је, предпостављамо, анксиозно. Оно „шифрира“ своју поруку бирајући вербалне симболе којима може представити своје стање педагошком раднику: „Када ће бити то тестирање, наставниче?“

Када педагошки радник чује ову поруку, она пролази кроз процес дешифровања (види перцепцију, утицај психичких фактора на опажање) који ће му омогућити да схвати њено значење. Дешифровање има за исход разумевање, схватање значења. Разумевање може бити тачно, делимично тачно, али може бити и сасвим погрешно. Пошто прималац поруке никада не може бити сигуран да је исправно дешифровао поруку, неопходно је њено проверавање.

Све што је потребно да се уради да би се проверило да ли је порука исправно дешифрована јесте да се она понуди, узврати (рефлектује) пошиљаоцу.

Дакле, педагошки радник само треба да каже: „Ти си забринут да ли ћеш добро урадити тест?“

Највероватније је да ће дете одговорити потврдно. И дете сада зна да га је педагошки радник чуо и разумео.

Суштина активног слушања је у овом поступку давања *повратне информације*.

Активно слушање је, дакле, интеракција у правом смислу речи.

Претпоставимо да је дете анксиозно и због процеса тестирања јер не зна како се то ради. Повратна информација је показала да је педагошки радник

само делимично у праву. И, шта ће се догодити? Највероватније да ће дете рећи: „Да, јесам забринут због резултата, али сам забринут и како се то ради, да ли ћу се снаћи“. Ако је педагошки радник потпуно промашио (дете је заиста желело да зна када ће тачно бити тест), рећи ће: „Па да, јесам забринут због теста, али ја у ствари желим да знам тачно кад ће бити да не бих пропустио да дођем јер постоји могућност да тог дана не будем ту“. Дакле, у сваком случају, дете добија повратну информацију о томе како га је педагошки радник разумео и има прилику да га исправи уколико га је погрешно разумео.

3. *Постављање питања*: питање представља вербални знак посвећености и говори о активном слушању. Каква питања се постављају и на који начин се постављају одлучујуће је за одговоре које ће добити педагошки радник. Педагошки радник може поставити *затворена питања,* тј. питања на која дете може одговорити само са *да* или *не*.

„Да ли је Сунце планета?“
„Јесте ли видели маглу?“
„Да ли сте урадили задатак?“

Ова питања су добра ако желимо конкретан одговор али она не дају могућност да се сазна нешто више о томе шта дете заиста зна или шта о нечему мисли.

Зато су отворена питања боља. То су питања која почињу са *шта*, *како, зашто*, нпр.:

„Зашто је Земља планета?“,
„Како се смењују дан и ноћ?“,
„Зашто јабука пада?“

Питања могу бити најразличитијег типа као што су *информациона, рефлексивна, питања образложења.*

Информационим питањима се добијају конкретне информације (*шта?*), рефлексивним питањима се дете покреће на размишљање (*како?*), а питањима образложења се од детета тражи објашњење (*зашто?*).

Наравно, сва ова питања су корисна јер она значе позив на интеракцију, разговор. Постављање питања и слушање одговора јесте моћан начин активирања ученика.

Осим тога, педагошки радник је дужан да подстиче децу да постављају питања, како њему самом тако и другој деци.

„Шта ти мислиш о томе….?“ „Шта ви, наставниче, мислите о томе?“
„А шта ви знате о томе…“ „ Наставниче, да ли знате да…?“
„Аха…добро је то…али да ли мислиш да…“
„О томе о чему ви говорите, наставниче, ја сам читао… Шта ви мислите о томе?“

Поред поменутих питања постоје и одређене врсте питања која не доприносе доброј комуникацији између педагошког радника и детета.

То су *усмерена*, *реторичка* и *сложена питања*.

Усмерена питања су углавном питања затвореног типа, постављена тако да се из питања види какав се одговор очекује: „Ти то сигурно знаш, зар не?“, „Зар ти није овде удобно?“, „Наравно да се не плашиш“, „Улицу прелазиш кад се упали зелено светло, није ли тако?“, „Теби то није тешко?“, „Ово вам је јасно?“, „Сигурно немате питања?“, „Јесам ли био јасан?“.

Усмерено питање јасно ставља до знања да је ономе ко га поставља првенствено стало да потврди своје мишљење а не да чује мишљење другог. Како је саговорнику, нарочито детету, углавном тешко да не потврди мишљење онога ко поставља питање, оваква питања по правилу представљају неадекватно средство за комуникацију између педагошког радника и детета и углавном указују на одсуство активног слушања детета.

„Видиш и сам шта си урадио, како могу да те не укорим?“

Реторичка питања су слична усмереним с тим што је код њих одговор већ садржан у питању па се самим тим одговор и не очекује: „Зар ово није савршено објашњено?“, „Постоји ли нешто теже него носити се с вама?“.

Сложена питања су такође лоша за комуникацију јер се састоје од више питања: „Како сте данас, сигурно сте имали много да учите а вероватно нисте ни пипнули књигу? Да ли вам је јасно оно што смо учили?“ Оваква питања су несврсисходна и показују да је педагошки радник невешт у комуникацији и да може бити и конфузан.

4. *Парафразирање* је препричавање или понављање онога што је рекао саговорник. Парафразом се садржај изражава на другачији начин да би се разјаснио. У разговору са дететом парафразирање има примарну функцију да покаже да педагошки радник разуме дете и да жели да коригује евентуалну грешку у тумачењу. Када неко понови оно што смо рекли, то је најбољи начин да нам покаже да нас је неко чуо и разумео. На тај начин се и говорнику пружа прилика да разјасни боље шта нам је рекао јер оно што је речено ако се искаже речима друге особе може добити сасвим нову перспективу. Осим тога, неповерљивој и повученој деци ово може бити очигледан доказ посвећености педагошког радника и добар основ за формирање поверења.

Дете прилази столу и каже: „Мајка вам је рекла да није могла да дође данас јер не може да узме одсуство с посла а тата је морао да иде код лекара јер га је синоћ болела глава. Мајка је још забринута за брата јер се од синоћ није јавио а отишао је код друга да спава“.

Наставница: „Колико сам разумела, ти си узнемирен јер имаш проблеме у кући а и бојиш се да ћу ти ја замерити што ти није дошла мајка.“

Парафразирање, видимо, допушта детету и да исправи наставницу ако је нешто погрешно разумела и указује детету да се она труди да га разуме. Важно је да педагошки радник парафразира у тону хипотезе, постављајући истовремено и питање.

5. *Рефлектовање осећања* је слично парафразирању с том разликом што се у овом случају ради о осећањима, о именовању осећања. Именовање осећања омогућава да се осећања која су изражена имплицитно учине експлицитним и да их дете јасно препозна. То могу бити осећања као што су страх, агресија, кривица, стид, брига и слично. Осећања су веома често нејасна и самом детету, тако да оно није сасвим свесно природе својих проблема. Осећања могу бити прикривена другим осећањима: агресија немиром, нервозом, отпором, одбијањем; страх напетошћу, туга безразложним смехом. Сврха рефлектовања осећања јесте пружање „огледала“ у коме дете може да види јасније шта осећа и да своја осећања идентификује. Рефлектованим осећањима педагошки радник показује детету, поред осталог, и да разуме шта он осећа у одређеној ситуацији.

Пример 42. Разговор између родитеља и школског педагога; забележио студент В. М.

Родитељ-мајка: *Не знам шта ћу са собом, по цео дан само шетам и гризем ноктe. Откуд мом детету такве речи и такво понашање? Кад покушам да разговарам с мужем, он то неозбиљно схвата. У последње време, не могу да нађем с њим заједнички језик, све ме нервира.*

Педагог: *Да, разумем. Ви сте нервозни и узнемирени и можда помало незадовољни ставом вашег мужа према проблему који имате са дететом, зар не?*

Мајка: *Јесам нервозна, ко не би био. Ма, откуд такво понашање. Кад га питам шта да радимо с њим, он се прави да ме не чује.*

Педагог: *Плашите се да не можете то сами да решите? Треба вам мужевљева помоћ? Јесам ли у праву?*

Мајка: *Како ћу сама то да решим? Он је такав егоиста. Све морам сама да бринем.*

Код рефлектовања осећања веома је важно да се остане вредносно неутралан, тј. да педагошки радник не изриче своје оцене о томе да ли је нешто добро или није добро, морално или неморално и слично. Често је тешко признати себи негативна осећања према блиским особама као што је тешко признати себи и болна осећања. Из тих разлога педагошки радници морају бити веома опрезни. Важно је при рефлектовању испољавати оклевање, несигурност и хипотетски тон: „Не знам“, „чини ми се“, „нисам сигуран“…

Рефлектовати осећања може значити и „чепркање“ по туђим осећањима, по оним местима где је саговорник рањив и осетљив. „Можда се варам…“ даје могућност да дете испољи неслагање. Оклевање је важно и зато што педагошки радник може заиста да погреши, да буде непрецизан. Када педагошки радник рефлектује осећања а не процењује их и не вреднује већ једноставно констатује, то може бити значајна помоћ детету да прихвати своја осећања онаквима каква су. Кад педагошки радник рефлектује осећања, то за дете значи и да их он разуме, препознаје, поштује. То охрабрује дете да говори даље о својим осећањима и води развоју односа поверења између педагошког радника и детета.

„Та улога је сложена: мени се чини да си уплашен.“

„Јеси ли ти данас нешто тужан или, можда, нешто забринут…?“

„Да ниси ти мало уморан… а можда се стидиш?“

6. *Коришћење личног искуства.* Да ли педагошки радник треба да разговара са дететом (или родитељем) о личним доживљајима, осећањима, ставовима и размишљањима?

Као што је речено, нужно је направити разлику између професионалног и личног. Па ипак, понекад је корисно поделити са децом сопствена искуства. То се у литератури назива *саморазоткривање.* Подела искуства може бити вишеструко корисна: омогућава смањивање одстојања и повећава квалитет контакта, стимулише дете на веће отварање, указује детету на могуће облике реаговања, успоставља међусобно брижан однос, може помоћи детету да дефинише своја осећања и да их боље прихвати.

Ако, на пример, нека мајка сматра да је тешко признати свој бес и лоше односе са мужем, васпитачица може рећи: „Ја сам понекад толико љута на свог мужа да све пршти по кући“

Или: „Ја се сећам да сам као дете често била јако љута на моју учитељицу (или мајку).“

Наравно, педагошки радник мора да води рачуна да не пребаци фокус на разговор о себи и о могућностима дететовог разумевања и препознавања и ситуације и осећања.

Ако, на пример, нека мајка говори о својој бризи за децу и о томе како њен муж није у стању да добро брине о деци, али не говори о својим осећањима према мужу, да ли би било добро да педагошки радник отвара ту тему ако није сигуран на какав би пријем то наишло код саговорнице? Шта би било када би рекла: „И мој муж је исто тако понекад неодговоран и страшно сам бесна на њега због тога“? Највероватније је да би то довело мајку која није спремна да се суочи са својим осећањима према супругу у сасвим неугодну ситуацију.

3.2.6. Конфронтирање у разговору

Конфронтирати се значи супротставити сопствени став и мишљење ставу и мишљењу другога, али уз поштовање његове личности (конфронтација, најслободније преведено, значи сукобљавање уз сарадњу).

Дете, на пример, непрестано истиче како му је породица крива због тога што не пише редовно домаћи задатак. Педагошки радник каже: „Ти стално говориш о томе да су твоји у кући одговорни. Ја мислим да си ти одговоран. А, јесам ли у праву?“ Или: дете жврља по клупи. Педагошки радник: „То што радиш није у реду. Мораћеш одмах да престанеш. А сад да видимо, хоћеш ли нешто да ми нацрташ?“

Конфронтирање се најчешће доживљава као критика и зато таква ситуација може бити непријатна и мучна. Конфронтирањем педагошки радник ризикује да поремети однос са дететом, да повреди дете. Кад је дете суочено са конфронтирањем, оно најчешће реагује одбрамбеним понашањем, порицањем, а понекад и агресијом. Нека деца могу реаговати постиђеношћу или осећањем потиштенос-

ти или туге. Конфронтирање може да погоди и самопоштовање детета; дете га може доживети као неприхватање од стране педагошког радника.

Сасвим посебно питање јесте конфронтирање детета у односу на педагошког радника. Постоје деца која имају развијену црту личности која се назива *асертивност.* Асертивност је спремност на борбу за своја права, неодустајање од сопствених права, спремност на конфронтирање и са ауторитетом.

Постоје деца која без устручавања кажу: „Ја се не слажем са вама“; “Мислим да нисте у праву“. Таква деца обично бивају окарактерисана као непослушна, дрска, тешка или чак и неваспитана. Како се педагошки радници односе према спремности на конфронтацију од стране деце? То, наравно, зависи од њихове личности. Сигурни у себе, зреле и демократске личности уважавају право другога на неслагање и улазе у разговор бранећи аргументовано свој став или прихватајући туђе аргументе уколико се испостави да је други у праву. Педагошким радницима је у већини случајева тешко да признају деци да су у нечему погрешили, да су деца била у праву јер сматрају да на тај начин руше свој ауторитет. То, наравно, није тачно.

Дужност педагошког радника јесте да подстиче децу да изражавају своје мишљење, да се супротстављају, да се боре аргументима, јер само на тај начин подстичу развој дечјег самопоштовања али и покрећу њихово поштовање према себи самом.

Педагошки радник је дужан и да се конфронтира са дететом у свим случајевима кад процењује да је то важно за дете и да увек прихвати разговор кад се дете њему конфронтира. Оно што је изречено критички са добром намером може бити корисније од „линије мањег отпора“. Иако је конфронтирање непријатно, оно може бити ослобађајуће и може бити повод да дете увиди нешто што је за њега веома важно. Из свих тих разлога конфронтирање мора истовремено да садржи и изражавање прихватања детета, бригу и интересовање за њега.

Од начина конфронтирања зависи да ли ће дете да га доживи као увреду или као конструктивну помоћ. Конфронтирање мора понекад да буде опробавајуће, оклевајуће, хипотетичко: „Можда нисам у праву, али чини ми се...“ У вештини конфронтирања налазе се најмање две вештине: **бити директан и дати емпатијску повратну информацију**. Због тога је важно држање педагошког радника из кога јасно проистиче брига за дете. Важно је такође да се педагошки радник конфронтира на миран начин, тактично и са спремношћу да прихвати дететове реакције.

Дете које је тврдоглаво и себично непрестано прича о томе како су друга деца себична и како „свако гледа само себе“. Учитељица је, поред осталог, приметила и да дете није спремно да помогне било ком другом детету у било којој ситуацији и у било чему. Педагошки радник види види дете као себично и заузето само собом и својим проблемима.

Учитељица: *Ти кажеш како су друга деца себична и како само себе гледају. А мени се чини да ти баш никада никоме ниси помогао. Или можда грешим?*

Овај пример показује како је конфронтирање заиста сукобљавање на сараднички начин. Учитељица најпре сумира оно што је дете рекло а потом га конфронтира са оним што је рекла и оним што она види. И притом питањем „ Да ли можда грешим?“ позива дете на даљи разговор.

Може се догодити да педагошки радник према детету осети антипатију, бес, нетрпељивост. Деца могу бити тешка, недисциплинована, неваспитана, непријатна, досадна. Доживљавати оваква осећања може бити потпуно адекватно у одређеној ситуацији. Понекад може бити неопходно да се реагује категорично да би се неваспитаном и агресивном детету поставиле границе. Међутим, конфронтација није томе намењена. Конфронтација има за циљ не само да заустави одређено понашање већ и да дете направи увид и напредује. Педагошки радник може да пожели да дете казни, да га постави на место, али без дететовог увида и разумевања исправности тог захтева неће бити напредовања.

Ево како то може изгледати:

Педагошки радник: „Ти кажеш да друга деца само себе гледају! У ствари ти си тај који не брине ни о коме другом осим о себи. Нећеш да помогнеш и само кукаш и тражиш пажњу од других. Ти си један егоиста и себичњак, а не они. Доста ми је више и тебе и твојих глупости. Што мало себе не погледаш? Ти си најобичнија себична ленштина.“

„Ти си једна обична ленштина.“

„Ти си највећи нерадник…“

„Ти си најобичнији блефер и преварант.“

„Ви сте неваспитана банда.“

„Ти си тврда глава у коју ништа не улази.“

„Ти си један скот… идиот… бараба… клошар… прљава свиња…“

Ти си… ти си… ти си… ти… сви сте ви… сви су они…

Ово нису примери за конфронтацију. Ово су примери за непријатељство и агресију.

3.2.7. Ја-говор

Конструктивно коришћење конфронтације поставља високе захтеве пред педагошког радника.

Она се мора примењивати после прецизног одмеравања и са великом опрезношћу.

Избегавање конфронтације може да буде начин прикривања тешкоће и проблема, недостатак мотивације да се „ухвати у коштац“ са проблемима, склоност да се иде „линијом мањег отпора“. У ситуацијама када је конфронтација неопходна, њено избегавање је непримерено професионалном кодексу.

Педагошка конфронтација мора да се даје у **Ја**-форми.

То значи да се не говори о томе какав је онај коме се обраћамо, већ се говори о себи, својим утисцима и доживљајима.

Не говори се: ТИ си таква ленштина, ТИ си егоист, ТИ си себична особа, ТИ си тај који не брине о другима, ТИ си тежак у неподношљив;

Говори се: *Кад тако само седиш и ништа не радиш ЈА се плашим да нећеш бити добар ђак као што би могао; ЈА се осећам запостављено; ЈА бих желео да понекад учиниш нешто за мене, да ми помогнеш; Кад нећеш да ме саслушаш, ЈА се осећам као да ударам у зид.*

У педагошкој конфронтацији педагошки радник може да користи и сопствена осећања, тј. свој емоционални доживљај ситуације.

Када дете, на пример, непрестано прича, врпољи се, гура и зове другу децу и тиме смета и другој деци и педагошком раднику, уместо „Па добро, бре, да ли си ти нормалан…“, педагошки радник може да каже: „Кад се тако понашаш, кад се врпољиш, причаш, вучеш другу децу, *сметаш ми,* заборављам шта да кажем и постајем нервозна. И зато, молим те, престани“. Педагошки радник тиме показује детету како се осећа јер је сасвим јасно да дете нема никакав увид у то да тиме смета нити му је то била намера.

Конфронтација није тврдња шта дете јесте, већ запажање педагошког радника о томе шта дете ради, како се понаша, шта мисли и супротстављање том понашању уз поштовање и прихватање личности детета.

Основни циљ конфронтације не би смео да буде пражњење емоционалне енергије већ помоћ детету да направи увид у нешто што је било изван његовог видокруга и перспективе.

Пример 43. Забележила студенткиња А. Ј.

Ученица, адолесцент, стара 16 година, пред избацивањем из школе због агресивног понашања и изостанака, говори разредном старешини о томе како су је другарице наговориле и „наместиле“ јој да је избаце из школе.

Разредни старешина: „Ти си тако млада и тако лепа. Страшно ми је жао што се ово дешава. Али мислим да нису само твоје другарице одговорне. Чини ми се да и ти сама баш не бринеш добро о себи и не понашаш се како треба, зар не?“

Ја-говор је комуникациона вештина која омогућава јасно изражавање нашег виђења ситуације, наших осећања и потреба које имамо у датој ситуацији.

Ја-говор подразумева изражавање без критиковања, оптуживања, постиђивања или изазивања кривице.

Ја-говор је конструктиван, конкретан и усредсређен на одређени проблем. На тај начин се другом саопштава како је нама и пружа му се могућност да сагледа ситуацију из наше перспективе.

Структура Ја-говора може се представити на следећи начин:

1. **Кажи шта се догодило указујући на чињенице.** Немој користити процене, етикете, оптужбе нити интерпретације. *„Док покушавам да се са вама договорим о правилима за журку, ви ме не слушате и галамите…“*
2. Кажи шта ти онда осећаш: *„Љутим се…“*
3. **Наведи потребу коју имаш а није задовољена:** „…зато што имам потребу да поштујете мој напор да вам помогнем у организовању забаве“

4. **Наведи свој жељени исход, конкретан и реалистичан захтев (не наредбу):** „ и зато сад желим да ме саслушате како бисмо коначно могли да се договоримо“.

У конфликтној ситуацији Ја-говор „не долива уље на ватру“. Ја-говор отвара комуникацију без изазивања одбрамбеног или нападачког става код друге стране.

Да би Ја-реченица била заиста конструктивна и ненасилна, она мора бити **аутентична**. Ја-реченицу не чини њена форма већ аутентичност изражених осећања и потреба као и исказана добра воља да се комуникација настави.

„Кад само гледаш цртане филмове, ја се плашим да ће то утицати негативно на тебе, да ћеш да се олењиш и да нећеш да научиш да радиш и зато желим да сад угасиш телевизор и седнеш да радиш домаћи.“

4. БАРИЈЕРЕ У ПЕДАГОШКОЈ КОМУНИКАЦИЈИ

Добра педагошка комуникација, нагласимо још једном, јесте само она комуникација у којој је дете схватило поруку коју је наставник послао баш онако како је желео. Добра комуникација је она у којој је наставник схватио поруку коју је послало дете баш у оном смислу који је порука и имала – и никако другачије.

Комуникација је, подсетимо се, веома сложен процес у коме учествује пошиљалац поруке, сама порука и особа која је прималац поруке. Сама порука се шаље путем комуникационих знакова. Да би порука била схваћена у смислу у ком је то желео пошиљалац, она мора да буде правилно декодирана. Међутим, из многих разлога се догађа да се порука дешифрује на сасвим погрешан начин, што представља извор проблема у комуникацији. Извор проблема у комуникацији може бити и пошиљалац поруке када није у стању да јасно и тачно дефинише поруку или када нема добру контролу над својим понашањем па пошаље поруку коју није желео.

Пример 44. Забележио студент Д. Ж.

Дете (врпољи се и гледа у правцу врата – невербални знаци – порука)

Наставник (види понашање детета и дешифрује поруку: оно се досађује и ишло би напоље): *Ако ти је досадно, то је твоја ствар. Само престани да се врпољиш.* (наставник шаље вербалну поруку)

Дете: *Не, није ми досадно, само морам у тоалет.*

Пример 45. Забележио студент А. В.

Дете (гледа у наставника и повремено прави покрет устима као да се осмехује)

Наставник (Види овај израз и дешифрује га: „Он ми се подсмева, какво дрско стварање“. У складу са начином на који је схватио овај невербални знак, наставник детету шаље поруку): *Престани већ једном да се смејеш. Ја не видим да је нешто смешно.*

Дете (гледа у наставника широм отворених очију и осмехује се још чешће)

Наставник: *С тобом нешто није у реду.*

Дете (И даље без других реакција седи и осмехује се)

Наставник другог дана доводи психолога на час уз образложење да тако дрско и безочно створење није имао у пракси.

Психолог на први поглед декодира „осмехивање“: дете има тик чији је узрок емоционална узнемиреност – тик се појачава у свакој ситуацији кад се на њега врши притисак.

4.1. Природа и порекло баријера у комуникацији

Најчешћи разлози за неспоразуме у комуникацији су следећи:

- *Знање, искуство, интелигенција, образовање* и други психолошки чиниоци који имају удела у разумевању поруке. Сувише апстрактно излагање и вербално саопштење које садржи мноштво стручних термина неће разумети многа деца. Поменуто „осмехивање“ наставник је погрешно декодирао због недостатка знања и искуства.
- *Стање у коме се дете налази*: када је пажња онога ко прима поруку ометена неким спољашњим или унутрашњим фактором (ако се детету иде у тоалет као у наведеном примеру, или је уморно, емоционално раздражљиво или гладно) оно неће правилно схватити поруку или је неће ни регистровати. Педагошки радник који прати стање деце најчешће све то може да региструје и да се према томе постави. Ако је, на пример, већина деце уморна а он без обзира на то објашњава сабирање разломака (или било шта друго), неће бити много успешан у том настојању.
- *Модел света* и *комуникациони модел*: као што је познато, свако има свој модел света и тај модел се разликује од модела света других људи. Сваки модел света има свој сопствени језик. Дечији модели света су због њиховог неискуства и когнитивне неразвијености често веома непредвидиви. Педагошки радник мора да зна да је дечији модел света њему често непознат, да дете често реагује и сасвим неочекиваним емоцијама (да може бити уплашено, збуњено, постиђено у сасвим неочекиваним ситуацијама).

У комуникацији са дететом педагошки радник треба да настоји да открије тај модел света који има дете, да макар наслути његово емоционално стање и да покуша да комуницира са дететом користећи његов језик. Ако сте способни да разумете дететов језик и ако сте способни да детету упућујете поруке његовим језиком, ви сте на правом путу да се са дететом разумете и изградите с њим однос поверења и сарадње.

Не може се очекивати од детета да потпуно разуме језик комуникације педагошког радника, стручног, одраслог човека, што се потпуно неоправдано понекад очекује од деце у пракси. Деца су у развоју и често су ограничено свесна својих начина комуникације и својих могућности избора понашања. Педагошки радник има другу улогу. Његова улога подразумева напор да се дете разуме и да се прилагоди његовом начину комуникације.

На пример, постоји велика могућност да дође до тешкоћа у комуникацији између две особе које комуницирају из два различита модела. Сетимо се визуелног типа коме је потребна просторна дистанца да би јасно видео саговорника и кинестетичког типа који жели да се довољно приближи како би осигурао близак контакт. Ако је један педагошки радник а други дете, и ако педагошки радник комуницира из свог модела не обраћајући пажњу на комуникациони модел детета, може се десити у тренутку када се кинестетички приближи визуелном преко његове границе, да овај устукне уназад како би задржао за њега оптимално одстојање. Тај гест је комуникациони знак који може бити схваћен као одбијање, док ће приближавање бити схваћено као наметљивост или насртљивост.

Још један пример: сетимо се дигиталног комуникационог модела (то су они усредсређени на сопствени говор). Они су склони да под стресом постану потпуно несвесни својих осећања и, нарочито, свога тела. Они тада празнину коју доживљавају попуњавају поплавом речи. Додиривање људи који се понашају на овај начин, може помоћи да они одједном осете своје тело и постану свесни осећања од којих су се удаљили. Ово је важно имати на уму приликом комуникације са овим и визуелним типом. Додир се у контакту са њима може користити за одвраћање ових особа од њихових непрекидних токова мисли. Додиривање овим особама помаже да поново успоставе контакт са својим телом и осећањима.

Да би се користиле овакве интервенције, нужно је да педагошки радник посматра дете са свесним циљем да открије његове обрасце понашања и да своје понашање прилагоди комуникационом моделу детета. У супротном долази до тешкоћа у комуникацији, што ремети читав педагошки процес.

Помоћу идентификовања разлика у комуникационим моделима а затим и коришћењем тих разлика, ви ћете бити у мањој опасности да направите грешку процењујући туђе понашање искључиво из свог модела. На овај начин много се лакше може премостити разлика између вас и ваших васпитаника-ученика и свакога са ким вам је важно да комуницирате.

„Не могу да схватим, не иде ми у главу како он може то да ради…“ говори о томе да ми не желимо да изађемо из свог модела света и успоставимо стварну комуникацију са другим да би смо чули и разумели друго биће.

- *Предрасуде* које имају педагошки радници и деца у међусобним односима могу бити значајна баријера у комуникацији. Предрасуде које имамо о некој особи или категорији људи доводе до тога да се њиховим изјавама или понашању придаје другачији смисао од оног који би им придала особа без предрасуда. Слично делују и очекивања и процене. Свест о сопственим предрасудама, очекивањима и проценама може допринети побољшању комуникације.
- *Непостојање комуникационог канала.* Када ауторитативни и доминантни педагошки радник пита одељење „Има ли неко нешто да каже?“, највероватније да нико неће проговорити ни реч. Када педагошки радник својим ставом ставља детету до знања да оно неће бити саслушано, највероватније је да дете

неће покушати да комуницира и да ће и само затворити све комуникационе канале. Важно је бити свестан значаја развоја односа који трасирају пут за комуникацију.

- *Дуплe поруке* представљају истовремено слање контрадикторних вербалних и невербалних порука (неконгруентни невербални знаци), нпр. дете улази у просторију и каже: „ Могу ли нешто да вас питам?“ а педагошки радник одговара „ Можеш“ уз тон и израз лица који говори: „Тако си досадан“; дете пита „Како сам то урадио?“; „Добро“, одговара педагошки радник гласом и уз израз лица који јасно говори супротно.

4.1.1. Баријере у комуникацији које потичу од педагошког радника

Анализом ових модела понашања који доводе до баријера у комуникацији могу се издвојити типична понашања и педагошких радника и деце из којих проистиче комуникација која не доприноси развоју складних односа нити ствара добру атмосферу за подучавање и учење. Неки од њих су наведени и продискутовани у тексту који следи.

На страни педагошких радника:

- *Не контролише своје емоционално испољавање.* Ово представља прави пример непрофесионалног понашања и непоштовања деце, самог себе и сопствене струке. Непрестано испољавање својих брига, нетрпељивости, нервозе, агресивности итд. може оптеретити, тим пре што знаци којима се испољавају оваква емоционална стања могу бити неконгруентни са вербалним порукама, што је сасвим неспојиво са професионалном етиком. Наравно, понекад педагошки радник може да покаже свој умор или бригу и да то саопшти деци уз молбу да буду тиши и слично. Међутим, непрестана мрзовоља, напетост, бес итд., које неки педагошки радници уносе у учионицу и носе по њој, свакако су недопустиви.
- *Не слуша дете и прекида га док говори.* Овим се детету шаље порука да оно што оно говори, дакле његово мишљење, оцене и процене, није важно и да педагошки радник зна много боље шта је за дете важно. Истраживања говоре да деца имају веома мало времена да неометано изложе своје мишљење и да педагошки радници немају свест о томе колико не слушају своје васпитанике–ученике.
- *Користи стручни речник који деца не разумеју*. Овим педагошки радник шаље поруку деци да га не занима да ли они разумеју шта говори. Деца најчешће тумаче овакав говор у смислу „ништа не разумем, то мора да је нешто страшно, чему и да питам јер и онако нећу моћи да разумем, можда сам глуп да то схватим“, одустајући или настављајући да сами покушавају да протумаче саопштење док им се забринутост повећава а самопоуздање опада.
- *Користи симплификована (упрошћена) објашњења и инфантилизован (бебећи, дечји) речник* којим се обраћа малој деци, чиме шаље поруку да је дете немоћно, зависно и да не може да разуме. „Ево, душице, покушај да нацрташ

ову сличицу, није тако теско“, уз родитељски поглед и израз лица препун сажаљења. Ова порука биће примљена и дешифрована највероватније као: „Стварно сам јадан и беспомоћан“.

- – *Деперсонализује дете*, понаша се према детету као према објекту, као да је оно предмет педагошке интервенције а не личност. „Онај црни, онај мали, ти тамо у плавој мајици, онај буцкасти у првој клупи до прозора“ итд. – примери су деперсонализованог говора. Оваквим понашањем педагошки радник шаље поруку да га не занима само дете, што дете може протумачити као сопствену безначајност. Типична понашања ове врсте су: необраћање пажње на дете, неодговарање на дететово питање, обраћање само одређеној деци у присуству друге деце, давање упутстава родитељима како би они дали информацију детету о њему самом у присуству детета („ кажите му да мора више да се труди“), разговор о детету као да оно није ту. Оваквим понашањем детету се шаље порука која ће највероватније бити протумачена у смислу „Ја нисам човек већ предмет који они поправљају“.
- *Конфликтно се понаша, изазива конфликт.* Ово је одраз агресивности према детету или одраз конфликтне личности педагошког радника (о конфликту и решавању конфликата у наредном поднаслову).
- *Не прихвата дете, користи језик неприхватања:* наређивање, командовање, претње, моралисање, проповедање, придиковање, осуђивање, критиковање, етикетирање, ругање итд. Ови облици понашања доприносе да се дете осети мање вредно, глупо, неадекватно, лоше. Сви ови облици понашања шаљу поруку: „Ја сам у праву, ти грешиш и зато мораш да ме слушаш“. Овакви облици комуникације обесхрабрују дете у настојању да преузме контролу над собом и представљају озбиљне баријере у комуникацији.

Како језик неприхватања представља озбиљну сметњу у комуникацији, неопходно је детаљније размотрити проблем прихватања и неприхватања детета у педагошком раду.

Проблем прихватања или неприхватања углавном настаје из разлога што педагошки радници као вође педагошке интеракције не праве **јасну разлику најпре између прихватања или неприхватања одређеног понашања и прихватања и неприхватања детета као бића**. С друге стране и сама деца одређене интервенције педагошког радника доживљавају као неприхватање себе самих иако педагошки радник није имао такав доживљај. Осим тога, понекад се педагошки радници претварају да нешто прихватају а други пут им „пуца филм“. Све то, поред често нејасних или двоструких (једни за децу други за одрасле) правила и стандарда прихватљивих понашања, ствара озбиљну конфузију и ремети комуникацију и изградњу односа који су оптимални за подучавање/учење.

У овом контексту је, дакле, нужно разграничити бар две ствари:

1. Шта је то прихватање а шта неприхватање,
2. Како јасно ставити до знања детету шта је прихватљиво а шта неприхватљиво понашање.

1. Шта је у суштини прихватање? „Не могу то да прихватим“ или „Морам то да прихватим“ често остаје недовршена мисао. Прихватити нешто уствари значи видети како ствари заиста стоје и не желети да оне буду другачије него што јесу у том одређеном тренутку.

Прихватити дете значи видети какво дете заиста јесте и не желети да оно буде нешто што није у одређеном егзистенцијалном тренутку. Да би се дете променило, нужно га је најпре прихватити онаквим какво јесте. То је у психологији већ познато као парадоксална теорија промене: док грчевито настојимо да нешто променимо, промена је мало могућа – нужно је најпре прихватити оно што јесте и тек онда је промена могућа.

Дете може да расте, да се развија, **да учи, да решава проблеме, да максимално користи своје потенцијале само ако осећа да је прихваћено. Бити прихваћен значи да си ти добар „такав какав си“ и да си „такав какав си“ вредан поштовања и љубави**.

Међутим, нужно је разликовати прихватање или неприхватање **детета** и прихватање или неприхватање **одређеног понашања.** На жалост, интеракције са децом су често такве да дете има доживљај да је као биће неприхваћено и одбачено а не да се ради о неком његовом понашању. Због тога је нужно да педагошки радници најпре разграниче а потом и науче како да комуницирају са дететом да би оно схватило да је као дете прихваћено али да се не прихвата његово одређено понашање.

Дете гледа кроз прозор и не слуша.

„Ти си тако незаинтересован, тебе ништа не занима.“

„Да не мислиш можда да ће с неба да ти слети памет?“

„Ти си безнадежан случај.“

Дете црта фломастеом по зиду.

„Ти мора да ниси нормалан.“

„Због овог ћеш бити озбиљно кажњен.“

„Такви као ти заврше у поправном дому.“

Да ли прихватање значи допустити детету да се понаша онако како хоће? Наравно да не. Да ли је добро поступати као у наведеним примерима? Искуство говори да је резултат таквих интеракција још веће неразумевање на релацији педагошки радник – васпитаник.

Па шта онда чинити?

Најпре је нужно да педагошки радник дефинише за себе која су то понашања за њега неприхватљива. Путоказ у томе су му сопствене реакције – доживљај који има кад се деца понашају на одређени начин. Она понашања која он доживљава као фрустрацију, оно што га узнемирава, исцрпљује, љути јесу понашања која наставнику представљају проблем. Наравно, да би педагошки радник могао несметано да ради свој посао, он мора да разреши проблем чим се појави. А да би га разрешио, он мора најпре да разграничи која понашања су заиста неприхватљива а која понашања пристичу из тога **што дете има неки проблем**. Дакле,

ако дете не слуша и гледа кроз прозор, то је једна ствар, а сасвим друга ствар је ако оно жврља по клупи. То су два облика понашања: дететово гледање кроз прозор не угрожава ничим наставника и може да проистиче из тога да дете о нечему брине. Деца могу имати своје личне проблеме и ако их доживљавају у одређеном тренутку, то може да доведе до одређеног понашања које, наравно, ремети учење. Дете може да буде непажљиво зато што мисли на своје родитеље који су се синоћ свађали или зато што је његова одлика слаба пажња или зато што је наставник досадан. Ако наставника љути дечја непажња, то значи да он дечју непажњу **доживљава лично, као да она обавезно има везе с њим**.

Да би педагошки радник направио важан корак ка прихватању, он мора најпре да се пита **зашто га одређено понашање фрустрира, да ли зато што је објективно неприхватљиво или само зато што он жели нешто друго или мисли „да тако не би требало**".

Велики број педагошких радника се понаша као да су деца увек спремна да слушају и способна да одмах науче оно што се од њих тражи. Невероватно често заборављају да деца имају много проблема и да те проблеме носе са собом и у ситуацији подучавања. А кад то забораве, они реагују као деца просто „неће да буду добра". То што дете размишља о својим проблемима и не слуша ни на који начин не угрожава наставника. Неки од њих просто не могу да прихвате да их деца не слушају и крећу у интеракције које деца доживљавају као неприхватање и одбацивање.

Они често деци упућују захтеве, чак и наредбе да промене понашање и да се понашају онако како педагошки радник жели:

„Престани да гледаш кроз прозор…."

„Седи! Устани! Седи мирно! Не врти се! Не климај се! Не окрећи се! Ноге доле! Састави колена! Покажи! Руке доле! Склони руку! Пиши брже! Дај руку! Другу руку! Покажи овако! Руку горе! Остави! Дођи! Иди лагано! Не лупај ногама! Не вуци ноге! Не трчи! Иди брже! Не туци се! Не боксуј се! Не улази! Не излази! Не пљуј! Испљуни! Отвори уста! Затвори уста! Не једи! Не пиј! Сад пиј! Не мљацкај! Не срчи! Гледај овамо! Гледај тамо! Не смеј се! Не цери се! Не певај! Не звижди! Не дери се! Не кикоћи се! Бриши нос! Не вичи ! Не плачи! Говори тише! Причај гласније!" (Фон Шонебек, 2006).

Да ли је заиста све ово и још много тога што се захтева од деце у педагошкој пракси објективно потребно? Да ли је заиста то што дете клати ногу или жваће или се смеје итд. објективно неприхватљиво или је то неприхватљиво одређеном педагошком раднику који је зацртао да деца „треба да" су оваква или онаква само зато што он тако хоће или зато да би њему било лакше?

Већина тих интеракција са децом своди се на оно што је Томас Гордон у књизи *Како постати успешан наставник* назвао „језиком неприхватања".

Табела 9. *Примери „ језика неприхватања“.*
(Допуните празне колоне својом реакцијом на поједине облике неприхватања)

НАРЕЂИВАЊЕ, КОМАНДОВАЊЕ „Престани, крени, уђути, почни, доста....“	
УПОЗОРАВАЊЕ, ПРЕТЊА „Ако не урадиш то, биће то...“	
МОРАЛИСАЊЕ, ПРОПОВЕДАЊЕ, „ТРЕБАЛО БИ“ „То није лепо... требало би да си...“	
САВЕТОВАЊЕ, НУЂЕЊЕ РЕШЕЊА „ Кад седнеш одмах почни... овако уради...“	
ПРИДИКОВАЊЕ, ПРЕДАВАЊЕ „Ако знамо да добра деца... онда ти остаје...“	
ОСУЂИВАЊЕ, КРИТИКОВАЊЕ „Ти си једна брука и срамота, лештина и... докле ћеш...“	
ЕТИКЕТИРАЊЕ, РУГАЊЕ „Е сад си га баш погодио... ајде, бебо... бабо...“	
ИНТЕРПРЕТИРАЊЕ, ДИЈАГНОСТИКОВАЊЕ „Ти то измишљаш да би се оправдао...“	
ХВАЉЕЊЕ, САГЛАШАВАЊЕ, ПОЗИТИВНО ВРЕДНОВАЊЕ „Неко тако паметан као ти...“	
УНАКРСНО ИСПИТИВАЊЕ, САСЛУШАВАЊЕ „Зашто ниси урадио ово или оно... зашто си чекао“	
САОСЕЋАЊЕ, ТЕШЕЊЕ, ПОДРЖАВАЊЕ „И ја сам се некад тако осећао али ће проћи....“	
ПОВЛАЧЕЊЕ, ОДВРАЋАЊЕ, САРКАЗАМ, ХУМОР „Добро, доста о томе“ „ Други пут“ „ Ма немој, баш си уман“	

Какав доживљај може мати дете кад му је упућена нека од ових интервенција? Сетимо се, то ће зависити од особина личности детета, али је сигурно да ће се већина деце осетити неприхваћено.

Ево једног примера:

> Дете није добро урадило задатак, на пример није добро написало мало слово „а“. Васпитач каже: „Не ваља. Да си био пажљив и да си слушао шта говорим урадио би како треба, али ти никад не слушаш“.

Какав доживљај може имати дете у овој интеракцији? Највероватније је да ће се осећати кривим и мање вредним. Или ако дете каже: „Мени је досадно“, а ви кажете „Сви се тако осећају“, оно може да помисли да његова осећања нису важна.

Ако довољно дуго говорите детету да је лоше, оно ће то највероватније и постати. Млади људи често постају оно што им одрасли стално понављају да јесу.

Тек онда кад неко осети да је прихваћен онакав какав јесте, може да почне да се мења и расте.

Педагошки радници, дакле, морају да науче језик прихватања јер само тако могу да улазе у интеракције које граде складан однос.

Шта треба да раде педагошки радници да би говорили језиком прихватања?

Неопходно је, најпре, да науче да **слушају** и да науче да комуницирају по принципима Ја–говора.

4.1.2. Баријере у комуникацији које потичу од деце

Не слушају шта говори педагошки радник, не памте упутства и не придржавају их се, чиме шаљу поруку да не поштују педагошког радника и да нису мотивисани за рад.

Затворени су и избегавају комуникацију. Нека деца су као личности повучена и затворена, избегавају контакт са педагошким радником и другом децом. За комуникацију са њима је потребно много стрпљења и времена, чиме не располажу многи педагошки радници.

У први план стављају сопствене потребе: те „гладан сам“, те „жедан сам“, те „топло ми је“, те „хладно ми је“. Непрестано говоре о својим потребама, чиме шаљу поруку да се не интересују за учење и друге активности већ само за то да задовоље потребе за удобношћу.

Одступају од упутстава педагошких радника и не поштују договор, чиме шаљу поруку о неповерењу а потом говоре неистине да су поступали по упутствима, што ствара велике проблеме у комуникацији.

Не контролишу своје емоције, чиме шаљу поруку да су тешки за сарадњу.

Не извршавају своје обавезе, чиме шаљу поруку да им није стало до остваривања педагошких циљева и да не уважавају педагошке раднике.

Конфликтно се понашају, изазивају конфликте. Конфликтно понашање може бити карактеристика неке деце, као и неких педагошких радника. Таква деца могу бити у сукобу са свима, почев од теткица, преко педагошког радника до друге деце у групи. То може бити одраз њихове личности али и реакција на фрустрације.

Насилнички, агресивно се понашају. Нека деца реагују агресивно да би спречила претпостављено надмено понашање друге деце. Агресивно понашање може бити реакција детета на одбацивање. Позиција детета (васпитаника/ученика) у контакту са ауторитарним педагошким радником за неку децу је често тешко подношљива. Таква деца не трпе ни положај моћи педагошког радника. Из тог разлога могу бити агресивна да би задржала самопоштовање. Нека деца могу бити агресивна јер померају агресивност коју осећају према члановима породице на другу децу или педагошког радника, јер су особе са ниским прагом толеранције на фрустрације или поремећајем личности или другим поремећајем душевног здравља.

Наведени облици понашања су само неки примери могућих извора тешкоћа у комуникацији.

4.2. Превазилажење баријера за успешну комуникацију

На први поглед, кад се суочимо са свим могућим видовима баријера у кмуникацији и захтевима за добру комуникацију, може се стећи утисак да су шансе за конструктивну комуникацију између педагошког радника и деце веома мале. Међутим, програми обуке у вештинама вербалне и невербалне кому-

никације, програми решавања конфликата који су намењени едукацији педагошких радника показали су се веома успешним. Такође и обука ученика у начинима ефикасног комуницирања са педагошким радницима, постављању јасних питања и јасним изражавањем неразумевања, помажу деци у успостављању доживљаја личне контроле над својим радом и животом у школи и повећавају задовољство пруженом педагошком помоћи.

Побољшању комуникације доприносе понашања у која се не мора улагати много напора. То је понашање добро васпитане особе које подразумева поздрављање и отпоздрављање, обраћање детету директно и именом, избегавање деперсонализације, давање информација и упутстава, активно слушање детета, обраћање пажње не само на репродукцију наученог већ и на психичке и социјалне аспекте личности детета, разговор, испољавање добронамерности и љубазности итд. За превазилажење баријера у комуникацији најефикасније средство јесте емпатија педагошког радника као и његов увид у сопствену личност, коришћење хумора, стварање повољне атмосфере, уважавање личности детета, стварање поверења, тј. примена основних принципа интерактивног рада који су изнети у овој књизи.

Конструктивна комуникација је јасна, језгровита, охрабрујућа, реална, отворена, искрена, поштена и практична. То је комуникација у којој се слуша а не само намеће свој став, у којој се избегава повишен тон, приговарање, подсмевање и духовитост на туђ рачун. То је комуникација у којој се показује љубазност и контрола својих негативних осећања. У њој се нарочита пажња посвећује невербалном изражавању.

5. КОНФЛИКТИ И РЕШАВАЊЕ КОНФЛИКАТА

Конфликт је велики изазов вештини комуникације педагошког радника.

Пример 44. Лично искуство студента Д. Л.

Васпитачица у предшколској установи прави социограм и приказује га на огласној табли. Кад отац дође по дете у вртић, васпитачица му показује социограм уз коментар: „Видите где је ваш син, с њим нико неће да се дружи...“. Отац, наравно, сасвим шокиран поступком васпитачице, каже: „Да ли ви знате шта сте урадили?“. „Шта сам урадила?“, љутито одговара васпитачица. Они размењују још неколико реченица. Отац настоји да јој докаже да је то грешка, док она остаје чврсто на својим позицијама. Након овог разговора они прекидају даљу комуникацију.

5.1. Појам конфликта

У свим облицима међуљудских односа долази до конфликата. Конфликти могу настати између колега педагошких радника, између деце у групи (одељењу), као и између педагошког радника и детета. Конфликт у суштини представља посебну врсту интеракције чији је садржај супротстављени интерес. Но, поставља се питање да ли је конфликт само посебна врста интеракције. Неки истраживачи сматрају да је конфликт и посебно психичко стање, рецимо посебан емоционални однос према некоме, као што је на пример, мржња, иако не мора да постоји супротстављени интерес. Ако, примера ради, неко мрзи Роме упркос томе што нема са њима супротстављени интерес (чак ни било какав контакт са било којим Ромом), да ли се може рећи да није у конфликту са Ромима? Свакако, осећања непријатељства и друга слична осећања представљају значајан аспект конфликта. Конфликт је свакако веома сложена интеракција која има моного извора и мноштво исхода. „Конфликт је ситуација у којој два или више појединаца желе да остваре циљеве од којих се као остварљив опажа само један или други, *али не и оба.* Да би постојао конфликт, морају да постоје бар две стране од којих свака настоји да достигне свој циљ и притом опажа другу страну као препреку и претњу за остваривање свог циља.“ (Stagner, 1967)

Појам *конфликт* у свакодневној употреби значи сукоб или неслагање које се најчешће манифестује кроз свађу или неки од облика насиља (физичког или психичког). У основи конфликта увек леже супротни интереси, супротстављени ставови, вредности, жеље – једном речју, супротности. То су ситуације у којима је немогуће наћи решење које би било задовољавајуће за обе стране, али у којима морају бити пронађена нека прихватљива решења.

5.2. Структура конфликта – компоненте конфликта

Постоје различита схватања о структури конфликата, тј. о томе које компоненте чине један конфликт. Уз напомену да у конфликт улазе изузетно сложени аспекти личног и социјалног живота човека, у овом контексту је нужно поједностављење које и тако може добро демонстрирати и сложеност конфликта и његову суштину.

Основни елементи који улазе у структуру конфликта су свакако:

1. Извори конфликата (Зашто се улази у конфликт?)
2. Конфликтна ситуација (Шта неку интеракцију чини конфликтном?)
3. Психичка стања учесника у конфликту (Како је бити у у конфликту?)
4. Понашање у конфликтној ситуацији (Шта се ради у конфликту?)

Извори конфликата. Истраживачи сматрају да су извори конфликата реално неусклађени циљеви али има и оних који сматрају да су конфликти међу људима у основи психолошке природе, тј. да имају свој извор у емоционалним стањима као што су страх, антипатија, бес, фрустрација, непријатељство, да-

кле, у личности учесника конфликта. „Конфликтна личност“ је појам који се појављује и у литератури са циљем да означи особу склону да улази у конфликтне интеракције или да своје интеракције с људима чини конфликтним. Конфликтне личности су оне које се карактеришу агресивним социјалним мотивима, мноштвом унутрашњих, личних конфликата, неразрешеним фрустрацијама. Склоност људи ка предрасудама или одсуству предрасуда, диспозиције у правцу просоцијалних или деструктивних облика понашања одређују у великој мери и улазак у конфликтну интеракцију али и природу конфликта и понашања у конфликту.

Дакле, извор конфликата може бити сасвим реалан и објективан сукоб интереса, али извор конфликта може бити и психичко стање или карактеристика личности учесника у конфликту. Постоје и докази да су извори конфликата и најразличитије категоризације попут оне „ добри“ и „ лоши“ или „бели“ и „ црни“. Наравно, разлике и категоризације нису довољан услов за конфликт (оне могу бити и услов за удруживање). Да би дошло до конфликта неопходно је да те разлике и категорије буду доживљене као неспојиве.

Конфликтна ситуација. Конфликтна ситуација је ситуација неусклађених циљева: онда када сви педагошки радници једне установе желе слободне дане у исто време а неко мора да ради, може доћи до конфликта. Онда када једно дете жели тишину а друго жели да слуша музику, може настати конфликт. Онда када педагошки радник жели да дете прихвати његову инструкцију а дете то избегава, може настати конфликт. Дакле, сваки конфликт карактерише одређена ситуација у којој две или више страна имају међусобно неусагласиве циљеве. Ситацију дефинишу и други фактори као што је присуство или одсуство других (да ли се конфликт одвија између две особе које су саме или постоји публика) као и присуство и других мотива као што је на пример супарништво (на пример деце у одељењу или установи) и слично.

Психичка стања учесника у конфликту. Сваки учесник конфликта у конфликт је свакако укључен као личност, дакле, и рационално али и емоционално и мотивационо. Неки конфликти су веома снажни и самим тим степен ангажовања личности је веома велики а учесници могу доживети веома јаке емоционалне потресе постојањем и деловањем (понашањем) противника. Страх и непријатељство су углавном присутни у конфликтима и могу довести, зависно од интензитета, до „кривљења“ слике и противника (он се доживљава као оличење зла, монструм) али и до погрешне процене и себе и ситуације. Свакако се може рећи да читав сплет грешака у опажању, предрасуда, најразличитијих емоција итд. прати већину конфликата и може водити до њиховог продубљивања. Претње и застрашивања у неким конфликтима проузрокују такав ниво стреса да исход може бити само болест или насиље. Многи истраживачи указују на утицај анксиозности и других снажних емоција и на сам исход конфликта: у таквом конфликту особа настоји да се што пре ослободи велике психичке напетости а не да трага за најбољим решењем. Застрашивање у конфликту се из тог разлога користи веома често. Застрашивањем се постиже

да друга страна која не може да поднесе страх и психичку напетост одустаје од својих циљева. Застрашивање користе, нажалост, и родитељи и педагошки радници као веома ефикасно средство да постигну одређено понашање код деце. Такви родитељи и наставници заборављају притом да је застрашивање својеврсно злостављање деце са несагледивим последицама. С друге стране, нужно је нагласити и да би живот без конфликата био потпуно лишен подстицаја и динамике. У извесном степену конфликт може бити конструктиван и подстицајан. С друге стране, који је степен стимулације и стреса оптималан сасвим је индивидуална карактеристика. Сигурно је да снажни конфликти активирају одређене психичке процесе и стварају подлогу за развој бројних ставова и одбрамбених механизама. Људи настоје да се изборе са средином различитим облицима одбрамбених механизама од којих је само један неопажање ситуација које би могле да их уведу у конфликт. То конкретно значи да људи који не могу да поднесу стрес изазван конфликтом организују свој живот тако да се затварају и смањују број својих социјалних интеракција. Да ли деца имају ту могућност?

5.3. Понашање у конфликту

Под понашањем у конфликту се подразумевају акције које учесници предузимају а које имају за циљ да супротстављена страна одустане или промени своје циљеве (у том смислу бокс је конфликт а трчање је такмичење). Конфликтно понашање аутоматски изазива асоцијацију на насилно понашање (вербално или физичко угрожавање) али конфликтно понашање не мора обавезно да буде насилно иако се под конфликтним понашањем то обично подразумева. Важно је нагласити да насилно понашање не настаје аутоматски из сваке конфликтне ситуације нити обавезно подразумева принуду, застрашивање или присилу. Такође је важно нагласити да неки облици конфликтног понашања могу бити веома необични: као средство принуде у неким ситуацијама неки људи користе самоуништење или претњу самоуништењем да би натерали другу страну у конфликту на повлачење (претња самоубиством, штрајк глађу, самоспаљивање и слично). Ови драстични начини понашања у конфликтним ситуацијама, нажалост, појављују се и у односима родитељи–деца, али и у педагошкој пракси.

Поред насилног понашања, у конфликтним ситуацијама може се јавити и ненасилно, које обухвата поступке као што су понуда алтернативних решења, дискусија, убеђивање, позивање на заједничке вредности итд.

Основно правило понашања у конфликтној ситуацији је правило поштовања личности другог, његових интереса, његових права на различитост и настојање да се не повреде његова осећања.

Остварити наведено правило није баш тако једноставно. Да би се изградила вештина успешног решавања конфликата, нужно је знати да људи различито

реагују у конфликтној ситуацији, тј. да имају различите стратегије понашања у конфликтној ситуацији.

Када се човек сукоби са различитим интересом другог човека и када је спречен да оствари своје жеље, он је фрустриран и он опажа конфликт.

Карактеристични начини понашања у таквим ситуацијама могу се поделити у пет основних стратегија:

- повлачење
- заглађивање
- компромис
- притисак
- конфронтација.

За коју од ових стратегија се неко опредељује, зависи од личности и њене процене конфликтне ситуације, али и од многих других фактора. Важност циља и процена односа снага само су неки од њих.

Табела 10. *Неки од начина понашања у конфликту*

	Важност особе (однос снага)	**Важност циља**
Повлачење	Важнија особа, јака особа	Мање важан циљ
Изглађивање	Важнија особа	Мање важан циљ
Компромис	Важна особа	Важан циљ
Притисак	Мање важна особа	Важнији циљ
Конфронтација	Важна особа	Важан циљ

Циљ може бити, рецимо, да се угаси светло у соби или да се добију слободни дани за Божић. Ако су ово изузетно важни циљеви, важнији од одржавања добрих односа, особа процењује и са ким се сукобљава. Ако су јој противници веома јаке личности, агресивне личности са којима она не може да изађе на крај, или супротно – њене добре колеге или особе за које зна да им је тај циљ можда још важнији, може изабрати повлачење. Такође, ако особа није нарочито заинтересована за циљ, повлачење може бити њен избор. Повлачењем особа избегава непријатности али се истовремено и повлачи из односа и оставља другима да одлучују.

Најчешћи облик понашања деце у конфликту са педагошким радником јесте повлачење.

Ако особи нижу важни циљеви толико колико и односи са другима, она може непрестано користити стратегију изглађивања, заташкавања. Таква особа повлађује туђим жељама у стилу „Добро, де“, покушава да спусти тензију, да смањи супротности, користи хумор и извињава се. Понекад, педагошки радник користи ову стратегију кад је у конфликту са већим бројем деце.

Ако су особи подједнако важни и односи и одређени циљ, она може да користи компромис. Особа је спремна да мало попусти, захтева да и други попу-

сти исто толико и да се сретну „негде на пола“, да се нађе задовољавајуће решење за обе стране.

Ако сматра да је њен циљ веома важан, важнији од односа са другима, особа може користити притисак, гурати напред своје интересе и бити бескомпромисна. Онај ко се још налази и на позицији власти, може непрестано користити ову стратегију. Таква особа добија слободне дане када жели и понаша се како хоће јер се пред њом други повлаче, али она притом уништава радну средину и међуљудске односе. Неки педагошки радници непрестано намећу деци своју вољу користећи ову стратегију.

Ако особа жели да задржи и своје циљеве и добре односе са другима, мора бити спремна да се конфронтира. То значи да особа мора да отворено саопшти своје интересе, да их отворено супротстави туђим, да буде креативна у одбрани својих интереса и налажењу аргумената *за* и *против*. Особа која бира да иде у конфронтацију може да допринесе праведном решењу сукоба. То је зрела особа која не одступа од својих интереса као што поштује и туђе.

Конфронтација је у ствари вештина решавања конфликта, најоптималнија стратегија за решавање конфликата. Ово је сасвим другачија врста конфронтације од оне о којој је било речи кад се говорило о вештинама вођења разговора и активном слушању, конфронтације која има за циљ да помогне детету да се суочи са собом. Конфронтација као стратегија решавања конфликата представља ситуацију у којој особа заузима отворен и стабилан став, износи отворено своје интересе и своја права, као и аргументе који им иду у прилог, и тражи да друга особа учини исто.

Пример 45. Забележио студент К. А.

Педагошки радник детету: „Ја не волим да ме прекидаш кад разговарам са својим колегама у вези с послом. Твоје упадање ме деконцентрише па заборављам шта сам хтела да кажем. То ме љути и зато ћеш морати да сачекаш да ја завршим.“

Из овог примера се види које су карактеристике конфронтирања, конструктивног решавања сукоба.

- Педагошки радник се обраћа детету директно и користи *Ја-говор* („Ја не волим…“).
- Јасно именује непожељно понашање („Прекидаш ме док разговарам“).
- Наводи јасно шта осећа („То ме љути, деконцентрише, заборављам …“).
- Јасно наводи какво понашање жели („Сачекај да ја завршим“).

Упутства за конструктивну конфронтацију јесу, дакле:

1. **Користи Ја-говор**
2. **Јасно реци које понашање је непожељно**
3. **Јасно опиши своја осећања**
4. **Јасно предложи шта желиш, које је понашање за тебе пожељно.**

Вербална конфронтација мора да буде подржана невербалним знацима. Важно је задржати миран тон гласа као код свакодневног, уобичајеног обраћања, говорити јасно и гледати саговорника мирно у очи. Поглед који лута расплињава поруку и сигнализира несигурност. Строг поглед сигнализира агресију и може деловати претеће.

Да би човек заузео овакав став, нужно је да сам зна шта хоће. Ако педагошки радник није сам начисто шта хоће, тешко да може бити јасан другима. Важно је нагласити и да избегавање конфронтирања често представља и избегавање преузимања одговорности (онај ко се увек повлачи обезбеђује себи да није одговоран и да не може бити оптужен ако нешто не иде како ваља).

Бити јасан, конфронтирати се и решавати на овај начин конфликте јесте битна вештина коју би педагошки радници требало да увежбавају. Јасноћа, која је императив конфронтирања, најбољи је начин за превазилажење баријера за успешну комуникацију.

Пример 46. Забележила студенткиња В. Ј.

Педагошки радник: *Зашто ти није дошла мајка?*
Ученик: *Мајка ми је рекла да сте се договорили да дође следеће недеље.*

Педагошки радник: *Рекла сам, али ми је потребна сада.*

Ученик: Не знам ништа о томе. *Ја само преносим оно што ми је мајка рекла.*

Педагошки радник: *Требало је да дође данас.*

Ученик: *Ја сам веома изненађена овом променом плана. И такође немојте мене да кривите за оно што сте договорили са мојом мајком. Мени је јако непријатно.*

Из овог примера се јасно види да се ученица конфронтира по свим правилима конструктивног решавања конфликта. Она јасно саопштава Ја-говором да јој се то не допада, говори шта осећа и које понашање очекује.

5.4. Карактеристике конструктивног решавања конфликата

Конструктивно решавање конфликата подразумева настојање да се задржи сопствени циљ и да се настави борба за њега, али уз поштовање личности другог и уз коришћење кооперативних механизама социјалне интеракције. Особа која конструктивно приступа решењу проблема је особа која поступа по свим правилима позитивне социјалне интеракције.

Конкретније, конструктивно решавање конфликата подразумева:

1. разговор о проблему
2. миран и мирољубив приступ уз поштовање и разумевање другог
3. успостављање складног односа са другим, настојање да се код другог развије поверење како би се успоставила слободна комуникација
4. усредсређеност на проблем (нападати проблем а не особу); тражење алтернативних, за обе стране прихватљивих решења

5. способност да свој сукоб виде и из спољашње перспективе како би били што објективнији (спремност да по потреби укључе и треће лице – консултанта или посредника, саветника и сл).

Корисни савети за решавање конфликта

1. Активно слушање (разумевање)

Подсетимо се да је активно слушање показатељ поштовања и пажње према другоме али и показатељ труда да се други разуме.

Пример 47. Осмислио на вежбама студент Г.М.

Мама, могу ли да идем на концерт?
Не може.
Може ли нешто код тебе?
Молим, срам те било, а ја ти све допуштам.

Мама, могу ли да идем на концерт?
Не може.
Јел то због тога што се плашиш да ми се нешто не догоди?
Па јесте, свашта се догађа на тим концертима а и не знам с ким се дружиш.

2. Проверите моћ Ја-говора

Пример 48. Осмислио на вежбама студент Г. М.

Наставник: *Дамјане, стално касниш. Како можеш да будеш тако неодговоран?*
Дамјан: *Није истина да стално касним, само сам два пута закаснио. То није фер кад други касне више од мене а њих не опомињете.*
Наставник: *Сад си још и дрзак. Како то разговараш самном, на шта то личи?*

Наставник: *Дамјане, брине ме што стално касниш. Бојим се да ти то не постане навика… А и смета ми… Само што сам започео рад, морам да прекинем.*
Дамјан: *Извините, наставниче, нисам желео да вам сметам.*
Наставник: *Како бисмо могли то да решимо?*
Дамјан: *Морам да се боље организујем.*

3. Избегавање насиља

Као што је већ речено, педагошки радник може доћи у контакт са агресивним децом или њиховим агресивним родитељима. Како избећи насиље?

Пример 49. Осмислио на вежбама студент В. А.

Родитељ: *Може ли моје дете да добије добру добру оцену код вас већ једном?!* (Отац прилази наставници и баца књижицу на сто)
Наставница: *Добиће кад научи.*
Отац: *Враг то зависи од учења…* (Треска руком о сто)
Наставница: *Позваћу полицију.*
Отац: *Запамтићеш ти мене, сачекаћу те ја.*

Јасно је да ово није добра комуникација са агресивном особом. Наставница није пратила невербалне знаке насилништва и, уместо да смирује саговорника, она га провоцира.

Не постоје правила како избећи насиље, али постоје упутства за комуникацију која могу смањити провоцирање насилних особа. Навешћемо нека од њих.

Испољити разумевање, не постављати се као противник јер такве особе то одмах осете и реагују насиљем.

Дати позитивну алтернативу. Ако насилна особа мора да се одбије, нужно је наћи неки предлог који може да задовољи његове потребе (Уместо „добиће кад научи“, што звучи као провокација, може се рећи „Зар вам дете није рекло, добиће само још мало да научи, ја сам му већ све објаснила, не брините“).

Поступати мирно. Мирно понашање наговештава сигурност; ако је особа уплашена то охрабрује насилника.

Мора се поступати доследно и као појединац и као члан колектива. Ако се једном детету нешто омогући, мора се то омогућити и другом; ако један педагошки радник нешто допушта, деца очекују да то чине и други. Ако таква доследност не постоји, то може деловати провокативно и подстицати насилничко понашање. Педагошки радници, иако су различите личности, морају да поштују правила професије, професионалну етику и међусобни договор.

5.5. Обучавања ученика за конструктивно решавање сукоба

Обучавање ученика за конструктивно решавање сукоба је саставни део педагошког рада. Постоје два могућа приступа обуци ученика у овој области (иста она која се користе у настави уопште):

- традиционални или информативно-предавачки приступ и
- интерактивни приступ.

Кад се говори о педагошкој интерацији као средству обучавања ученика за конструктивно решавање сукоба, мисли се на организовано, међузависно, тандемско и групно стицање искустава, знања и вештина за толерантно и ненасилно решавање сукоба и супротстављање интереса (конфронтацију).

У атмосфери праве педагошке интеракције постају комплементарне улоге педагошког радника као планера и водитеља, с једне стране, и ученика, као активних учесника у савладавању вештина конструктивног решавања сукоба, с друге стране.

За разлику од традиционалног приступа којим се ученици упознају са начинима конструктивног решавања сукоба кроз предавања или директно саветовање, обучавање путем педагошке интеракције подразумева коришћење најразличитијих интерактивних метода и техника као што су играње улога, симулација, вртешка, слагалица, педагошка радионица, дискусија и други могући облици проблемске, интерактивне наставе различитих нивоа сложености.

Сам процес обучавања најчешће пролази кроз неколико фаза које ћемо навести и илустровати.

1. *Одређивање разлога сукоба из угла сукобљених страна.* У првој фази, на самом почетку, настоји се да сукобљене стране изнесу у форми Ја-поруке свој разлог за сукоб и да кроз активно слушање чују једна другу.

Пример 50. Осмислио на вежбама студент Г. М.

У примеру у коме су се сукобила два детета која седе у истој клупи, уместо „Престани да ме гуркаш, идиоте“ и „Помери се, кретену“, ово би могло да изгледа овако:
„Кад ме непрестано гуркаш, то ми смета да радим задатак.“

„То је зато што ти заузмеш толико места у клупи, да ја немам места за рад. То ми смета и не желим да прелазиш на моју страну.“

2. *Постизање сагласности сукобљених страна око стварног разлога сукоба.* Важно је у овој фази кроз дијалог постићи слагање око тога шта је стварни разлог сукоба.

Пример 51. Осмислио на вежбама студент М. Т.

„Добро, ја те гуркам јер ми је тесно.“
„Ја се раширим преко целе клупе јер је и мени тесно.“

Сагласност: У клупи је тесно и једном и другом

3. *Предлози сукобљених страна за решење проблема.* Тражи се да сукобљене стране дају што више предлога како да се проблем око кога се сукобљавају реши. Настоји се да се продукује што више предлога и да се притом не води рачуна о томе да ли је њихово остварење реално могуће.

Пример 52. Осмислио на вежбама студент Г. М.

Могли бисмо да се стиснемо обоје
Могли бисмо да тражимо да седимо сами

Могли бисмо да тражимо веће клупе

Могли бисмо да се мењамо, један дан се ја раширим а други дан ти.

4. *Критичка процена предложених решења.* У овој фази обе стране разматрају предложена решења, одбацују неприхватљива и предлажу нова.
5. Избор решења које је прихватљиво за обе стране
6. Праћење одрживости нађеног решења

Наставник као водитељ ове врсте обуке мора и сам да буде обучен за конструктивно решавање сукоба али и за примену интерактивних метода и техника рада. Он мора да има јасан циљ, да одабере адекватне интерактивне методе, да испланира до детаља процес обуке и да настоји да подстакне и мотивише учеснике како би они дали свој пуни допринос.

ДЕВЕТ ПРАВИЛА ДОБРЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

1. БИТИ ЗАИНТЕРЕСОВАН ЗА ДРУГЕ
2. СМЕШИТИ СЕ
3. ИМАТИ НА УМУ ДА ЈЕ ИМЕ ЧОВЕКА ЗА ЊЕГА НАЈВАЖНИЈИ ЗВУК
4. БИТИ ДОБАР СЛУШАЛАЦ И ПОДСТИЦАТИ ДРУГЕ ДА ГОВОРЕ О СЕБИ
5. ГОВОРИТИ О ОНОМЕ ШТО ЈЕ ОД ИНТЕРЕСА ЗА ДРУГУ ОСОБУ
6. УЧИНИТИ ИСКРЕНО ДА СЕ ДРУГА ОСОБА ОСЕТИ ВАЖНО
7. САГЛАШАВАТИ СЕ СА МИШЉЕЊЕМ ГОВОРНИКА, АЛИ НЕ ПО ЦЕНУ СУШТИНСКОГ ОДСТУПАЊА ОД СВОЈИХ СТАВОВА
8. ПОВРЕМЕНО ОДМЕРЕНО ДОДИРНУТИ САГОВОРНИКА
9. НЕСЛАГАЊЕ МАНИФЕСТОВАТИ ОДМЕРЕНО (САМО НЕЗРЕЛЕ, НЕРЕАЛИЗОВАНЕ И НЕАФИРМИСАНЕ ОСОБЕ ИМАЈУ ПОТРЕБУ ДА СЕ СА ДРУГИМА СПОРЕ НА ПОТЦЕЊИВАЧКИ НАЧИН).

6. РАЗВОЈ КОМУНИКАЦИЈЕ НА ДЕЧЈЕМ УЗРАСТУ

Да би педагошки радник остварио конструктивну комуникацију са својим васпитаницима и ученицима, неопходно је и да усвоји елементарна знања о могућностима комуникације деце на различитим узрастима. Управо то је сврха овог поглавља.

Развој комуникационих вештина код деце на узрасту до две године везан је за развој основних дечјих способности којима дете овладава до овог узраста, као што су способности **невербалне интеракције и вештине имитације**. Ове способности представљају темељ свим другим социјалним и комуникационим вештинама које ће се накнадно развити. Да би се разумели ови рани покретачи развоја способности комуникације деце, нужно је дете посматрати у контексту социјалне интеракције одрасли–дете (види *Афективно везвање*).

Након навршене друге године живота уочљивија је дететова потреба да време проводи са другом децом. Већи број контаката детета са вршњацима повећава могућности за социјално учење, смањује дететову зависност од одраслих и веома је значајан фактор у развоју комуникационих способности детета. Способност детета да улази у интеракцију са вршњацима, у почетку кроз паралелну игру и комуникацију погледима, осмесима, додирима, постепено се развија у правцу реципрочне игре која захтева и озбиљнију комуникацију.

Деца у овој фази размењују играчке, имитирају једни друге, сарађују и почињу да користе озбиљније вербалну комуникацију. Да дете полако усваја комуникационе вештине паралелно са просоцијалним вештинама, видљиво је из дететове способности да обрати пажњу на оно што раде друга деца, пружи помоћ, покаже своје слагање или неслагање речима или одговарајућом емоционалном реакцијом и невербалним знацима. Вербална комуникација није кључ-

чни фактор за укључивање у социјалну интеракцију на раном узрасту. Са растом и развојем говора комуникационе способности се увећавају и постају комплексније. Деца почињу да комбинују вербалне и невербалне поруке које им сада омогућавају да траже и размењују информације, контролишу ситуацију у којој се налазе, испољавају емоције. Постепено усвајају сложеније форме комуникације као што је одржавање теме разговора, осетљивост за тачку гледишта саговорника, способност тумачења невербалних знакова које шаљу друга деца, способност слања сложених невербалних порука као што су држање физичке дистанце или приближавање или одржавање контакта очима.

Табела 11. *Рана употреба комуникације (Ferguson, 2005)*

Функција	Дефиниција
Скретање пажње	Дете тражи да његово присуство буде примећено
Задовољење потреба	Дете тражи задовољење својих потреба од људи који су његовом окружењу
Једноставно неслагање	Дете тражи да одрасли или деца прекину своју активност
Позитивна интеракција	Дете користи позитивне форме понашања како би продужило интеракцију
Негативна интеракција	Дете користи негативне или провокативне форме понашања и тиме скреће пажњу
Заједничка пажња	Дете скреће пажњу на предмет или догађај и укључује друге
Давање информација	Дете говори и коментарише предмете, људе или ситуације
Тражење информација	Дете тражи информације о предметима, особама или ситуацијама
Имагинација	Дете комуницира о „као да“ ситуацијама

Комуникација детета са одраслима на предшколском узрасту се значајно разликује од комуникације деце са другом децом. У интеракцији са одраслима доминира вербална комуникација а у интеракцији са децом доминира невербална комуникација. Из тога проистиче да је комуникација и са одраслима и са другом децом веома значајна и за развој општих комуникационих компетенција детета. Дете се развија у интеракцији у којој постепено уз помоћ говора учи да представља реалност на менталном плану. Дете кроз свакодневне интеракције са одраслима и другом децом овладава језиком и учи како може да га користи да би остварило своје циљеве и задовољило своје потребе.

Многи аутори сматрају да дете предшколског и раног школског узраста користи говор да би:

- успоставило контакт са другима,
- изразило себе (самоизражавање),
- тражило одговоре на питања која се постављају о свету,
- пренело информације,
- саопштавало о свом свету маште.

Према Пијажеу, као што је познато, на раном узрасту дечији говор је егоцентричан, што значи да дете говори за себе, без намере да некоме нешто саопшти, без узимања у обзир другога. Тек касније се развија социјални говор, говор који има функцију комуникације.

Савремени британски аутори дају преглед комуникационих функција на предшколском и раном школском узрасту повезујући их са уобичајеним типовима комуникације које дете користи као и врстама подршке која се очекује од одраслих. Они наглашавају значај улоге одраслих у раним фазама развоја комуникације, најпре значај родитеља а потом и васпитача и учитеља.

Табела 12. *Функције комуникације од рођења до 6-7. године (Latham, Miles, 2001)*

Ниво развоја	Функција комуникације	Комуникационе методе	Улога одраслих
0-5 месеци	Изражава оно што воли или не воли, разликује познато од непознатог	Плач, осмех, вокализација	Одрасли реагује и тумачи понашање
5-9 месеци	Изражава радост,испољава пажњу, одговара гестом да или не,	Вокализација, фацијалнаекспресија, показивање, гестови	Одрасли реагује и прикључује се у оквиру активности које су реципрочне
9-18 месеци	Тражи наставак активности,помоћ,пита за имена људи и предмета, покушава да изговори имена, зна шта му припада, зна где шта треба ставити, разуме да се активност завршила	Гестови,вокализација, коришћење предмета, коришћење и речи	Одрасли учествује у игри, одговара и коментарише игру
18-36 месеци	Проводи више времена у друштву,даје информације, описује, поставља питања са „ко“, „где“, и „зашто“, разуме и изражава се у кратким реченицама	Користи речи, сигнале и симболе у оквиру кратких реченица и фраза	Одрасли појашњава комуникацију, одговара на питања и чини комуникацију забавном и смисаоном
3-7 година	Разуме и изражава разлоге и претпоставке, планира активности, преговара, поставља питања, разуме апстрактне идеје, развија интересовање за бројеве и слова…	Користи сложене и све сложеније реченице	Одрасли је активни слушалац који се укључује у развијање идеје, дефинише значење и објашњење

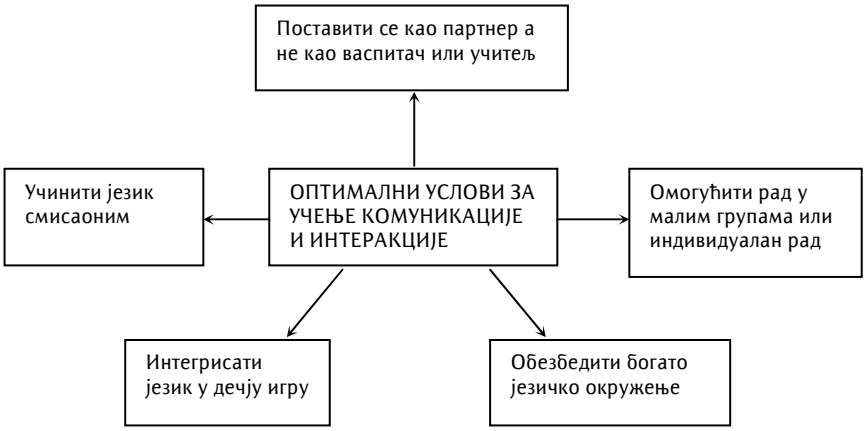
Сва истраживања сугеришу закључак да је улога васпитача и учитеља изузетно значајна и да њихово физичко присуство, тип и учесталост њихових интервенција, општи квалитет интеракција које остварују са децом, осетљивост за могућности и потребе деце, могу бити одлучујући покретач развоја и квалитета комуникација и интеракција које деца остварују са другом децом и одраслима.

Важно је још једном нагласити оно што је непрестано наглашавано: **да предшколска деца и деца раног школског узраста имају потребу за сталним контактом, блискошћу и подстицањем од стране педагошког радника**.

Савремена деца велики део свог времена проводе у предшколској установи и школи, тако да се може рећи да је организација рада у овим установама одлучујући фактор развоја и дечијих комуникационих способности. Већина истраживача се слаже да на развој комуникационих способности код деце утиче природа интеракција и квалитет односа педагошки радник – дете. Подсетимо се: од пресудног значаја је физичко присуство педагошког радника, посвећивање пажње детету, испољавање и подстицање позитивних емоција, усаглашавање са дететом, емпатија (види *развој складног односа*), подстицање дететових активности, разговор са дететом, прихватање и подстицање дечијих иницијатива, подстицање детета да се укључује у групне активности итд. (Peck, 1995).

Иако је развој комуникације и интеракције један од циљева васпитних и образовних програма, пракса није увек у складу са прокламованим циљевима. Забрињавајући су подаци који говоре да је изузетно мали проценат времена који педагошки радници проводе у директном, индивидуалном контакту са дететом. Према неким подацима, чак 30% деце предшколског и раног школског узраста уопште не остварује индивидуалне и директне контакте са педагошким радницима. Кад се зна да само такав, директан и индивидуални контакт има право дејство на развој комуникационих компетенција деце, ови подаци су заиста алармантни.

Схема 10. ***Оптимални услови за учење језика и интеракције (Tassoni, 2003)***



Само интеракција, заједништво, са-однос, свака ситуација у којој двоје или више учесника раде заједно, размишљају заједно, решавају проблем заједно – омогућава оптималан развој детета као социјалног бића и даје најбоље резултате и кад је развој његових комуникационих компетенција у питању.

У ефикасним педагошким групама, вртићима или разредима, велики број деце иницира активности групе а педагошки радници прихватају и подстичу дечју иницијативу. У неефикасним групама деца немају иницијативу, она су само извршиоци.

Поред **подстицања иницијативе**, значајан подстицај развоју комуникационих способности деце јесте и **постављање отворених питања** и подстицање деце да на њих одговоарају без бојазни да ће бити исмејана, дакле вођење разговора (види *интерактивне технике*). Осим тога, начин на који педагошки радник говори, усмерава активности, групише децу, интервенише да би обезбедио развој игре – све то има великог утицаја на развој комуникационих способности деце. Да би дете било у прилици да комуницира, оно мора да оствари било који облик интеракције са педагошким радником или другим дететом. На предшколском и раном школском узрасту, слажу се сви истраживачи, деца морају бити охрабривана да ступе у интеракцију са другима. Педагошки радници морају да знају ову чињеницу и да у складу с њом користе све методе и технике интерактивног рада како би деци пружили прилику за интеракцију као што су рад у малим групама, рад у паровима, играчке које подстичу интеракцију (лопте, лутке, одело за пресвлачење итд.).

Д О Д А Т А К

ОПСЕРВАЦИОНЕ СКАЛЕ

1. СКАЛА ЗА ОПСЕРВАЦИЈУ КОМУНИКАЦИЈЕ И СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ ДЕЦЕ

Да би васпитач или учитељ пратио и подстицао развој дечијих способности за комуникацију и интеракцију, он мора да најпре посматра дете и уочава његове карактеристике. Ова скала има за циљ да помогне педагошком раднику да развија своје способности посматрања и праћења деце. Посматрање комуникације и интеракције би требало да траје од 10 до 40 минута. Уколико дете током праћења мења неколико типова активности, требало би забележити све активности као и трајање интервала активности.

ОПСЕРВАЦИЈА СЛОБОДНИХ АКТИВНОСТИ

ИГРЕ СА ПРАВИЛИМА: слагалице, пазл, домине, човече не љути се…
ИГРЕ СНАГЕ И ВЕШТИНЕ: јурке, жмурке, игре с лоптом, кликерима… верање, тркање
ИГРЕ ФИНЕ МОТОРИКЕ: низање, боцкалице, провлачење, сецкање, лепљење
„КАО ДА“ АКТИВНОСТИ: лекари, зубари, позориште, учитељице, Спајдермен, куварице…
КРЕАТИВНЕ ИГРЕ: цртање, сликање, вајање
КОНСТРУКТИВНЕ ИГРЕ: лего, конструктори, коцке
ДРУЖЕЊЕ: разговор, прелиставање сликовница, слушање музике
НЕКИ ДРУГИ ТИП АКТИВНОСТИ
ДЕТЕ НЕ УЧЕСТВУЈЕ НИ У ЈЕДНОМ ТИПУ АКТИВНОСТИ

ВРСТА КОМУНИКАЦИЈЕ И ИНТЕРАКЦИЈЕ КОЈУ ДЕТЕ ОСТВАРУЈЕ

ДЕТЕ ЈЕ САМО – НЕ УЛАЗИ У ИНТЕРАКЦИЈУ АЛИ ЈЕ ЗАОКУПЉЕНО АКТИВНОШЋУ
ДЕТЕ ПОСМАТРА АКТИВНОСТИ ДРУГЕ ДЕЦЕ АЛИ СЕ НЕ УКЉУЧУЈЕ
ДЕТЕ ЈЕ У КОНТАКТУ СА ЈЕДНИМ ДЕТЕТОМ – УЧЕСТВУЈЕ У АКТИВНОСТИ АЛИ НЕ КОМУНИЦИРА
ДЕТЕ ЈЕ У КОНТАКТУ СА ГРУПОМ – УЧЕСТВУЈЕ У АКТИВНОСТИ АЛИ НЕ КОМУНИЦИРА
ДЕТЕ ЈЕ У КОНТАКТУ СА ЈЕДНИМ ДЕТЕТОМ – УЧЕСТВУЈЕ У АКТИВНОСТИ И КОМУНИЦИРА
ДЕТЕ ЈЕ У КОНТАКТУ СА ГРУПОМ ДЕЦЕ – УЧЕСТВУЈЕ У АКТИВНОСТИ И КОМУНИЦИРА
ДЕТЕ ЈЕ У ИНТЕРАКЦИЈИ СА ОДРАСЛИМ КОЈА НИЈЕ ПРАЋЕНА КОМУНИКАЦИЈОМ
ДЕТЕ ЈЕ У ИНТЕРАКЦИЈИ СА ОДРАСЛИМ КОЈА ЈЕ ПРАЋЕНА КОМУНИКАЦИЈОМ
НЕШТО ДРУГО

ДЕТЕТОВА ИНИЦИЈАТИВА ЗА ОСТВАРИВАЊЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ И КОМУНИКАЦИЈЕ У ОКВИРУ СЛОБОДНЕ АКТИВНОСТИ

ДЕТЕ ИНИЦИРА КОНТАКТ ВЕРБАЛНИМ ИЛИ НЕВЕРБАЛНИМ ЗНАЦИМА: ПРИЛАЗИ ДРУГОЈ ДЕЦИ ИЛИ ПИТА НЕШТО
ДЕТЕ ИНИЦИРА КОМУНИКАЦИЈУ
ДЕТЕ ПРИХВАТА ПОЗИВ ДРУГЕ ДЕЦЕ ДА УЂЕ У ИГРУ
ДЕТЕ ПРИХВАТА ПОЗИВ ВАСПИТАЧА ДА СЕ УКЉУЧИ
ДЕТЕ НЕ ПРИХВАТА ПОЗИВ ДА СЕ УКЉУЧИ

КВАЛИТЕТ ДЕТЕТОВЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ И КОМУНИКАЦИЈЕ

ДЕТЕ УСПЕВА ДА СЕ УКЛОПИ У ПОСТОЈЕЋУ ИНТЕРАКЦИЈУ И КОМУНИКАЦИЈУ
ДЕТЕ ОБОГАЋУЈЕ ИНТЕРАКЦИЈУ И КОМУНИКАЦИЈУ
ДЕТЕ КВАРИ ИНТЕРАКЦИЈУ И КОМУНИКАЦИЈУ ДРУГЕ ДЕЦЕ
ДЕТЕ ИМА АГРЕСИВНЕ ИСПАДЕ У ТОКУ ИГРЕ У ОДНОСУ НА ИГРАЧКЕ
ДЕТЕ ИМА АГРЕСИВНЕ ИСПАДЕ У ТОКУ ИГРЕ У ОДНОСУ НА ДРУГУ ДЕЦУ
ДЕТЕ СЕ ЛАКО ПОВЛАЧИ И ОДУСТАЈЕ
ДЕТЕ НИЈЕ У СТАЊУ ДА ОСТАНЕ У ИНТЕРАКЦИЈИ И КОМУНИКАЦИЈИ ДУЖЕ ВРЕМЕ

2. ОПСЕРВАЦИЈА У ОКВИРУ СТРУКТУРИРАНЕ АКТИВНОСТИ

ДЕТЕ НЕ ПРИХВАТА АКТИВНОСТИ (не пристаје да стане у круг, устане кад друга деца седну, не прихвата пружену играчку и сл.)
ДЕТЕ ПАСИВНО ПРИХВАТА ПОНУЂЕНУ АКТИВНОСТ (физички присутно али није суштински укључено)
ДЕТЕ ПОКАЗУЈЕ ЖЕЉУ ДА УЧЕСТВУЈЕ У АКТИВНОСТИМА АЛИ НИЈЕ ВЕШТО ДА СЕ УКЉУЧИ
ДЕТЕ УЧЕСТВУЈЕ У АКТИВНОСТИМА АЛИ СЕ ПОВЛАЧИ ИЗ АКТИВНОСТИ ПРЕ ДРУГЕ ДЕЦЕ ИЛИ ПРЕ НЕГО ШТО ЈЕ АКТИВНОСТ ОКОНЧАНА
ДЕТЕ УЧЕСТВУЈЕ У АКТИВНОСТИМА АЛИ НЕ РАЗГОВАРА ИЛИ ИЗОСТАВЉА ВЕРБАЛНИ АСПЕКТ (на пример,игра али не пева)
ДЕТЕ СЕ У ПОТПУНОСТИ УКЉУЧУЈЕ У ПОНУЂЕНУ АКТИВНОСТ

СТЕПЕН ИНИЦИЈАТИВЕ КОЈИ ДЕТЕ ПОКАЗУЈЕ ТОКОМ СТРУКТУРИРАНИХ АКТИВНОСТИ

ДЕТЕ ТРАЖИ ПРОДУЖЕТАК АКТИВНОСТИ ИЛИ ПОДСТИЧЕ НОВЕ АКТИВНОСТИ
ДЕТЕ ИНИЦИРА ВЕРБАЛНИ ИЛИ НЕВЕРБАЛНИ КОНТАКТ СА ДРУГОМ ДЕЦОМ ИЛИ ПЕДАГОШКИМ РАДНИКОМ
ДЕТЕ ПРИХВАТА ВЕРБАЛНИ ИЛИ НЕВЕРБАЛНИ КОНТАКТ КОЈИ МУ НУДЕ ДРУГА ДЕЦА ИЛИ ПЕДАГОШКИ РАДНИК
ДЕТЕ НЕ ОСТВАРУЈЕ КОНТАКТ И ИЗБЕГАВА СВАКУ ВРСТУ КОНТАКТА ТОКОМ СТРУКТУРИРАНИХ АКТИВНОСТИ

ЕВЕНТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ У ПОНАШАЊУ КОЈЕ ДЕТЕ ИСПОЉАВА ТОКОМ СТРУКТУРИРАНИХ АКТИВНОСТИ

ДЕТЕ ЈЕ НЕМОТИВИСАНО, ПАСИВНО И БЕЗВОЉНО У ТОКУ СТРУКТУРИРАНИХ АКТИВНОСТИ
ДЕТЕ ЈЕ У ПОТПУНОСТИ ИСКЉУЧЕНО И ИМА СЕ УТИСАК ДА И НЕ ПРИМЕЋУЈЕ ШТА СЕ ОКО ЊЕГА ДОГАЂА
ДЕТЕ У ТОКУ СТРУКТУРИРАНИХ АКТИВНОСТИ ИСПОЉАВА АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ ПРЕМА ДЕЦИ, ОДРАСЛИМА ИЛИ ИГРАЧКАМА
ДЕТЕ ИСПОЉАВА АУТОДЕСТРУКТИВНО ПОНАШАЊЕ (чупа косу, гребе се, удара себе, гризе руке и сл.)

ОСТАЛА ЗАПАЖАЊА

Скале су модификоване према: Наден 2003

3. СКАЛА ЗА ПРОЦЕНУ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОШКОГ РАДНИКА У ПРАВЦУ ПОДСТИЦАЊА ИНТЕРАКЦИЈЕ И КОМУНИКАЦИЈЕ

ПЕДАГОШКИ РАДНИК НЕ ПОДСТИЧЕ КОМУНИКАЦИЈУ И ИНТЕРАКЦИЈУ
ПЕДАГОШКИ РДНИК ИНИЦИРА КОМУНИКАЦИЈУ И ИНТЕРАКЦИЈУ СА ДЕТЕТОМ АЛИ НЕ ПОДСТИЧЕ ИНТЕРАКЦИЈУ ДЕТЕ – ДРУГА ДЕЦА
ПЕДАГОШКИ РАДНИК ИНИЦИРА ИНТЕРАКЦИЈУ И КОМУНИКАЦИЈУ ДЕЦА–ДЕЦА АЛИ НЕ И ИНТЕРАКЦИЈУ И КОМУНИКАЦИЈУ ИЗМЕЂУ ДЕЦЕ И СЕБЕ
ПЕДАГОШКИ РАДНИК ПОДСТИЧЕ ИНТЕРАКЦИЈУ И КОМУНИКАЦИЈУ САМО ТОКОМ СТРУКТУРИРАНИХ АКТИВНОСТИ
ПЕДАГОШКИ РАДНИК ПОДСТИЧЕ КОМУНИКАЦИЈУ И ИНТЕРАКЦИЈУ САМО ТОКОМ СЛОБОДНИХ АКТИВНОСТИ
ПЕДАГОШКИ РАДНИК ПОДСТИЧЕ ИНТЕРАКЦИЈУ И КОМУНИКАЦИЈУ АЛИ НА ОТПОР ДЕТЕТА ОДУСТАЈЕ
ПЕДАГОШКИ РАДНИК УЛАЖЕ НАПОРЕ УПРКОС ОТПОРУ ДЕТЕТА
ПЕДАГОШКИ РАДНИК ПОСВЕЋУЈЕ МНОГО ВИШЕ ВРЕМЕНА ПОВУЧЕНОЈ ДЕЦИ И ДЕЦИ СА ПРОБЛЕМИМА НЕГО ДРУГОЈ ДЕЦИ
ПЕДАГОШКИ РАДНИК УЛАЖЕ ИСТЕ НАПОРЕ У ОДНОСУ НА СВУ ДЕЦУ
НЕШТО ДРУГО

ОПИС МЕТОДА КОЈИМА СЕ СЛУЖИ ПЕДАГОШКИ РАДНИК ДА БИ ПОДСТАКАО ИНТЕРАКЦИЈУИКОМУНИКАЦИЈУ

ОПИС НЕВЕРБАЛНИХ КОМУНИКАЦИОНИХ ИЗРАЗА ПЕДАГОШКОГ РАДНИКА
(израз лица, држање тела, приближавање–удаљавање у односу на децу, просторна дистанца)

ОПИС УЧЕСТАЛОСТИ, ТРАЈАЊА И ТЕМА РАЗГОВОРА КОЈИ ВОДИ ПЕДАГОШКИ РАДНИК СА ДЕЦОМ

4. СКАЛА ЗА ПРОЦЕНУ ПРИХВАЋЕНОСТИ ДЕТЕТА ОД СТРАНЕ ВРШЊАКА И КОРЕКТНОСТИ ДЕТЕТА ПРЕМА ДРУГОЈ ДЕЦИ

ДЕТЕ ЈЕ ОМИЉЕНО МЕЂУ ВРШЊАЦИМА: друга деца га радо позивају да се придружи, а и дете се само укључује у игру
СКЛОНО ИЗОЛАЦИЈИ, али на подстицај одраслог или на позив друге деце прихвата да се укључи у групу
УГЛАВНОМ ИЗОЛОВАНО ДЕТЕ: тешко се укључује у заједничке активности, а и када се укључи долази у сукоб са другом децом; неомиљен међу вршњацима
ВЕОМА ОБЗИРНО ДЕТЕ: СПРЕМНО ДА ХВАЛИ ДРУГУ ДЕЦУ
УГЛАВНОМ КОРЕКТНО ДЕТЕ, АЛИ МУ СЕ ДЕШАВА ДА БУДЕ НЕПРИЈАТНО ПРЕМА ДРУГОЈ ДЕЦИ
УГЛАВНОМ НЕКОРЕКТНО ДЕТЕ: НЕРАДО ПРИЗНАЈЕ ДРУГИМА КАДА НЕШТО УРАДЕ ДОБРО, ТЕШКО ПОДНОСИ ПОРАЗ

ОСТАЛА ЗАПАЖАЊА

ЛИТЕРАТУРА

Ainscov, M. (1994): *Special Needs in the Classroom-A teacher Education Guide*, UNESCO

Allport, G. (1966): *Personality: a psychological interpretation*. New York, Holt.

Allport, G. (1961): *Pattern and growth in personality,* New York, Holt..

Alexander, R. (2000): *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford: Blackwell

Alexander, R. (2004): *Towards Dialogic Teching: Rethinking Classroom Talk*, Cambridge: Dialogos

Andersen, T. (1990): *The reflecting team. Dialogues and dialogues about dialogues"* Systemic Sstudies. Kent.

Anderson, R., Chinn, C., Waggoner, M. and Nguyen, K. (1998): *Intellectually-stimulting story discussions* U: J. Osborn and F. Lehr (eds) *Literacy For All: Issues in Teaching and Learning*, New York: Guilford Press.

Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing-a revision of Bloom s of taxonomy of educational objectives,* Longman, New York

Antić, S. (2010): *Kooperativno učenje-modeli, potencijali, ograničenja*, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, Beograd

Amidon, J.E., (1967): *Interaction Analysis-Theory, Research and Application*. Addison-Wesley publ. Comp., Reading, Massachusetts

Adler, R.B., Rodman, G. (2000). *Understanding Human Communication* (7. izd.), Harcourt, Forth Worth.

Argyle, J.K., (1975): *Bodily communication*. New York: International Universities Press

Ausubel, D. (1968): *Education Psychology: a Cognitive view,* New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc

Bales, R.R. (1950): *Interaction process analysis*, Reading, Mess, Addison-Wesley.

Barnes, D. and Todd, F (1977): *Communication and Learning in Small Groups*, Routledge & Kegan Paul, 9 Park Street, Boston.

Barnes, D. and Todd, F (1995): *Communication and Learning Revisited*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Barron (2000): *Achieving co-ordination in collaborative problem-solving groups*, Jornal of the Learning Scences 9 (4): 403-436. Cambridge, The Belknap Press of Harvard University press

Batson, C.D.(1981):*Is empatik:emotion a source of altruistic motivation?* Journal of personality and social psychology, 40, 290-303. Cambridge, Cambridge University Press.

Baucal, A. (2003): *Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?*, Psihologija, Vol. 36 (4), 517-542. Društvo psihologa Srbije. Beograd

Bloom (1976): *Human characteristics and school learning.* New York, McGraw-Hill

Bronfernbrener, J. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja,* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Brown, A.L., Palincsar, A.S. (1989): Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition in L.B. Resnick (ed), *Knowing, learning and instruction: Essayis in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Erlbaum, 393-451

Brilhart, J. K., Adams K. (2001): *Effctive group discussion: Theory and Practice,* New York: McGraw-Hill

Brown, R. (1979): *Language*. U: Brown, R. and Herrnstein R.J;: *Psychology*. Boston, Little, Brown and Co

Bruning, Schraw & Ronning, (1999): *Situated cognition and the culture of learning,*,The belknap press of Harvard University Press

Bruner, J. (1973): *Beyond information given,* New York, W:W. Norton and Comp.

Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Eduka, Zagreb

Bratanić, M. (1990): *Mikropedagogija*. Školska knjiga. Zagreb

Brajša, P.,(1994): *Pedagoška komunikologija*. Školske novine. Zagreb

Buber, M. (1977): *Ja i ti*. Kultura. Beograd

Burgoon, J.K., Saine, T. (1978): *The unknown dialoque: An intoduction to nonverbal communication*. Boston: Houghton Mifflin.

Burgoon, M., Hunsaker, F.G., Dawson, E.J. (1994). *Human Communication* (3. Izd.), Thousand Oaks, Sage.

Bowlby J., (1996): *Attachment and loss*. New York, Basic Books

Cauchard, P, (1968): *Vladanje sobom*. Naprijed. Zagreb

Champagne, A. B. Gunstone R. F. and Klopfer, L. E. (1985): *Effecting changes in cognizive structures among physics students*. In: Cognitive Structure and Conceptual Change, West L., and Pines A. (Eds.). Academic Press

Chi, Slotta, Leeuw (1994): *Captuaring and modeling the process of conceptual chang*, Learning and instruction, Vol. 4, No. 1, 27-43

Chi (2000): *Self-explaining: The dual processes of generating inference and repairing mental models*. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology: Volume 5, Educational design and cognitive science (pp. 161-238), Mahwah, NJ: Erlbaum

Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993): *The role of anomalous data in knonjledge acquisition: A theoretical framenjork and implications for science instruction*. Revienj of Educational Research, *63*(1), 1-49.

Cupach, T. (1989): *Spatial relationships in smaill groups*. Brown and Bencmchmark Publichers,. New York

Clement, J. (1982*): Students' preconceptions in elementary mechanics,* American Journalof Physics, 50, 66-71

Cohen (1994): *Restructuring the classsroom: conditions for productive small groups*, Review of Educational Research 64 (1): 1-35

Cosgrove, M. and Osborne, R. (1985): *Lesson Frameworks for Changing Children's Ideas*. In: Learning in Science: The implications of children's science, Osborne R. And Freyberg P. Heinemann

Darvin, C. (1872): *The expression of the emotion in man and animals,* London, Murray.

Damasio A. (2002): *Subcortical and cortical brain activity during feeling of self-generated emotions*. Nature neuroscience.

Dawes, Mercer, Wegerif (2004): *Thinking together*. A programme of activites for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11, Imaginativ Minds Limited

DeVito, J.A. (1989): *The Interpersonal Communication Book*, Harper & Raw, New York.

Deutcsh, N. M. (1949): *A Theory of cooperation and competition,* Human relations, Vol. 2. 129-152

Deutcsh, N. M : (1978): *Nonverbal communication in human interation*. New York: International Universities Press

Davis M. (1992): *Interaction rhytms*. Human sciences Press, New York

Dunkan, S. J. (1977): *Face-to-face interaction*. Hills-dale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Davitz, J.R. (1964): *The communication of emotional meaning*. New York, McGraw-Hill.

Djordjević J,. (1975): *Opšta pedagogija*. Prosveta. Beograd

Djordjević, B., Djordjević J., (1988): *Učenici o svojim nastavnicima*. Prosveta. Beograd

Dimant, R. J., & Bearison, D. J. (1991). *Development of formal reasoning during successive peer interactions*. Developmental Psychology, *Vol. 27*, 277–284.

Duit, R. (1999). *Conceptual change approaches in science education*. In W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero (Eds.), New Perspectives on Conceptual Change (pp. 263-282). Oxford: Pergamon

Doise, Mugny, Perret-Clermont (1975): *Social interaction and the development of cognitive operations*. European Journal of social Psychology, 5 (3), 367-383

Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Pergamon, Oxford

Dreyfus, A., Jungwirth, E. and Eliovitch, R. (1990) *Applying the 'Cognitive Conflict' strategy for conceptual change - some implications, difficulties and problems*. Science Education 74 (5): 555-569

Druyan, S. (2001). *A comparison of four types of cognitive conflict and their effect on cognitive development*. International Journal of Behavioural Development, Vol. 25, No. 3, str. 226–236.New York:Plenum Press.

Eisenberg, N. (1987): *Empathy and its development*. Cambridge University Press.

English, B. English, A. (1972): *Rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova,* Savremena administracija, Beograd.

Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*, Holt, New York.

Ekman, P. (1995): *Communikation through nonverbal behavior: A source of information about an interpersonal relationship.* In: S.S. Tomkins and C.E. Izard (Eds.) Affect, cognition and personality.. New York Springer.

Ekman, P., Ellsworth, P., Friesen, V.W. (1971): *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings.* New York: Pergamon Press.

Flanders, N.A: (1970): *Analyzing teaching behavior*. Addison- Wesley,Publ.Comp., Reading, Massachusetts

Fabre & Orange (1997): *Construction des problèmes et franchissements des obstacles (Problem's construction and oversteppings of the obstacles)*. Aster, 24, 37-57. Paris: INPR

Fawcet, L.M., Garton, A.F. (2005): *The effect of peer colaboration on children's problem solving, ability,* British Journal of Educational Psychology, 75, 157-169

Fleshner, E. A. (1971): *The mastery by children of some concepts in physcics*; in EE. Stones, (ed): *Readings educational psyshology, learning and teaching*, London: Methuen

Fishbein, E. (1987): *Intuition in Science and Mathematics: An Educational Approach.* Dordrecht, The Netherlands: Reidel

Fromm, E.(1965): *Umijeće ljubavi.* Matica hrvatska. Zagreb

Furlan I. (1967): *Učenje kao komunikacija.* PKZ, Zagreb

Furlan I.(1981): *Čovekov psihički razvoj*. Školska knjiga. Zagreb

Feldman, R.S.,(2001): *Social psychology*.3d ed.Prentice Hall, New Jersey.

Gage, N.L (1956): *Social perception and teacher-pupil relationship.* Journal of educational psychology

Gilly (1988): *Interaction entre pairs et constructions cognitives: Modèles explicatifs (Peeres interaction and cognitive constructions:* Explanatory models). In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), Interagir etconnaitre, Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif (pp. 19-28). Cousset: Delval.

Golbeck, S. L., & Sinagra, K. (2000). Effects of gender and collaboration on college students' performance on a Piagetian spatial task. *Journal of Experimental Education, Vol. 69, No. 1*, str. 22–31.

Gera, I.Dotlić Lj.,(1995): *Priručnik za podsticanje dečjeg samopoštovanja*, Prijatelji dece Vojvodine

Graorac, I. (1985): *Instrumentalno i komunikativno delanje kao pedagoški problem.* Pedagogija br. 2. Institut za pedagoška istraživanja. Beograd

Goss, B., Ohair, D. (1988): *Communicating in interpersonal relationships*. New York: MacMillan Publishing Company.

Goleman D. (1995): *Emotional Intelligence*. Hay A.C, New York

Goleman D. (2007): *Socijalna inteligencija*, Геопоетика, Београд

Howe, Tolmie, & Rogers (1992): *The acquisition of conceptual knowledge in science by primary school children: Group interaction and the understanding of motion down an icline,* British Journal of Developmental Psychology, 10, 113-130

Havelka, N. i drugi (1990): Efekti osnovnog školovanja, Beograd, Institut za psihologiju

Havelka, N. i sar. (1993): *Uloga nastavnika i uloga učenika u osnovnoj školi*. u: Naša osnovna škola budućnosti. Učiteljski fakultet. Beograd

Havelka N (2001): *Socijalna percepcija.* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.Beograd

Hewson, Beeth, & Thorley (1998). *Teaching for conceptual change.* In K. G. Tobin & B. J. Fraser (Eds.), International Handbook of Science Education (pp. 199-218). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Harper, R. G., Weins, A.N., Matarazzo, J.D.(1978): *Nonverbal communication: The state of the art*. New York: John wiley and Sons

Hottelling, H. (1936): *Relations between two sets of variates*, Biometrika,28,321-327

Hoffman, M. (1981): *Sex differences in empathy and related behaviors,* Psychological Bulletin, 48,4, 712-722. Cambridge University press, Cambbridge

Hoffman, M. (1987): *The contribution of emathy to justice and moral judgment.* Cambridge University press, Cambbridge.

Hoffman, M. (1984): *Empathy, its limitations and ist role in comprehensive moral theory;* In W.M. Kurtines & Gevirtz (eds): Morality, moral behavior and moral development (283-302). New York: Wiley.

Harrington A., Zajonc A. (2006): *The Dalai Lama at MIT*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.

Hrnjica, S. (1982): *Zrelost ličnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Hrnjica S (1994): *Opšta psihologija sa psihopatologijom ličnosti,* Naučna knjiga. Beograd

Ivić I., i sar. (2001): *Aktivno učenje*. Institut za psihologiju. Beograd

Ivić, I. Pešikan, A. Antić, S. (2001): *Ativno učenje 2*, Institut za psihologiju, Beograd

Ivić, I. (1988): *Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika* I, u: T. Kovač-Cerović (ur.), Psihologija u nastavi, Beograd, Savez drustva psihologa Srbije

Ignjatović-Savić i sar. (1990): *Socijalna interakcija u ranom detinjstvu i njeni razvojni učinci,* Psihološka istraživanja *4,* 9-70. Institut za psihologiju. Beograd.

Intrator S. (2003): *How teaching can inspire real learning in the classroom*. New Haven, Con.: Yale University Press

Intrator S. (2003): *How teaching can inspire real learning in the classroom*. New Haven, Con.: Yale University Press

James. W. (1983): *Talks to teachers on psychology*, Cambridge, Harvard university press

Jovičić, M. (1972): *Razvitak shvatanja kauzalnih odnosa kod dece*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Johnson, D.W. et al. (1990*): Impakt of goal and resource interdepandance on problem solving sucess,* Journal of Social psychology (129) 507-516

Jorgensen M. (1977): *Škola koju su osnovali učenici*. BIGZ, Beograd.

Jovanović B. (2005): *Škola i vaspitanje*, Beograd, Eduka

Kaliopuska M., (2005): *Učenje poštovanju života, empatiji i samokontroli,* U: Jovanović B., Nikolić R.,*Školska i porodična pedagogija,* Učiteljski fakultet, Užice.

Kohlberg, L. (1984): Essays on moral development- Vol.2: The psychology of moral development. New York: Harper and Row.

Kondić K. (1998): *Psihodinamska razvojna psihologija*. Plato. Beograd

Krebs, D.I. (1975): *Empathy and altruism*, Journal of Personality and Social Psychology, 32, 1124-1147. Cambridge University press, Cambbridg.

Krstić D. (1988): *Psihološki rečnik*. Vuk Karadžić. Beograd

Krneta D. (2006): *Interaktivno učenje i nastava*. EPDN, Banja Luka

Knapp, M., Hall, J.A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*, Wadsworth, Belmont. (5. izd.)

Krech, D., Krutchvild R., (1972): *Elementi psihologije*, Naučna knjiga, Beograd.

Kruger, A. C. (1992). *The effect of peer and adult–child transactive discussions on moral reasoning.* Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 38*, str. 191–211.McMillan Co, New York.

Lazarević (1999): *Od spontanih ka naučnim pojmovima,* Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Leman, P. (2002): *Argument structure, argument content, and cognitive change in children's peer interaction*, The Journal of genetic psychology, vol. 163, no1, pp. 40-57. The Free Press, New York

Marić J. (2001): *Klinička psihijatrija*. Megraf. Beograd.

Mandić T. (2003): *Komunikologija*. Clio. Beograd

Maslov A. (1982): *Motivacija i ličnost*. Nolit. Beograd

Magoon, R.A.(1973): *Education and psychology*. Charles merril Publ.Comp.,Columbus, Ohio

Mayer, Richard (2003): *Learning and Instruction*, Pearson Education, Inc.

Macaulay, J. Berkowitz (1970*): Altruism and helping behavior*. Akademic Press. New York

McCloskey et al. (1980): *Curvilinear motion in the absence of external forces: Naïve beliefs about the motion of objects,* Science, 210 (No. 4474), 1139-1141. McMillan Co, New York.

McClelland T., (1973): *Universals and cultural differences infacial expression of emotion*. University press. New York

McDaniel, R. (1994). *Scared Speechless: Public Speaking Step by Step*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Mercer & Littleton (2007): *Dialogue and the Development of Children's Thinking.* A sociocultural approach. London : Routledge.

Mercer et al. (2003): *Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science*, British Educational Research Journal, Vol. 30, No. 3 A sociocultural approach. London: Routledge.

Mortimer S, Scott P. (2003): *Meaning Making in Science Classrooms*, Milton Keynes: Open University Press

Moris D. (1979): *Otkrivanje čoveka kroz gestove i ponašanje.* Izdavački zavod Jugoslavije. Beograd

Moris, D. (1998): Govor tela. Narodna knjiga, Beograd

Milosavljević M. (1998*): Nasilje nad decom*. Fakultet političkih nauka. Beograd

Milovanović, R. (2005): *Medicinska psihologija,* Viša medicinska škola, Ćuprija

Newman, D., Griffin P., Cole, M. (1989): *The construction zone. Working for cognitive change in School.* Cambridge, Cambridge University Press.

Nussbaum, J., & Novick, N. (1982). *Alternative frameworks, conceptual conflict, and accommodation: Toward a principled teaching strategy*. Instructional Science, *11*, 183-200.

Palinscar, A. S. (1998): *Social constructivist perspectives on teaching and learning*. Annual review of Psychology, 49. 345-375. London: Routledge.

Palinscar, A. S. (1986): the role of dialog in providing scaffolded instrion, Educational Psychologist, 21, 73-98

Paris, S., Winograd, P. (1990): How metakognition can promote academic learning and instruction, in Jones B. F and Idol L. (eds) *Dimension of thinking and cognitive instruction,* NCREL and LEA

Pere-Klermon, A.N. (2004), *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Pennington K, (1997): *An arousal model of interpersonal intimacy*, University of Ilinois press.

Piaget, J. (1995). *Sociological studies*. Routledge, London

Pijaže, Ž. & Inhelder, B. (1978): *Intelektualni razvoj deteta.* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research, 6*, 167-199. International Universities press. New York

Psaltis, Ch., Duveen, G. (2005): Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development, British Journal of Developmental Psychology

Posner, Strike, Hewson, & Gertzog (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education, 66*, 211-227.

Ponce, C., P. Schneeberger (2002): *Interaction among children in scholastic contexts and knowledge acquisition in biology*, European Journal of Psychology of Education, Vol. XVII, nº 3, 221-247

Popović –Deušić, S. (1999): *Problemi mentalnog zdravlja dece i adolescenata*. Institut za mentalno zdravlje. Beograd

Popadić D. (1996): *Socijalni konflikti*. Grupa Most. Beograd

Rogoff, B. (1994): *Developing understanding of the idea of community of learners*. Mind, Culture and Activity, 1, 209-229.

Rot N.(1974): *Psihologija ličnosti,* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Rot N. (2004): *Znakovi i značenja.* Plato. Beograd

Resnick J.(1999): *Unblocking the Traffick Jams in Corporate Thinking.* Focus E-zine, Cap Gemini Ernst & Young.

Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, New York: Oxford University Press

Rojas-Drummond P. (2003): *Scaffolding the development of effective collaboration and learning,* Educational Research 39, 99-111

Riggio R., (1986): *Interpersonal behavior,* Appleton Century-Crofts. New York

Rizzolatti (1998): *Verbal communication and social influence.* Appleton Century-Crofts

Reardon, K.K. (1987: *Interpersonalna komunikacija*, Alinea, Zagreb

Kjærnsli, Lie, Vegar (2007): *PISA 2006,* Chapter 1 and 11 from the National PISA report "

Slavin, R.E. (1980): *Cooperative learning,* Rer, 50, str.315-342 International Universities press. New York

Shallice T. (1996): *The domain of supervisory processes and temporal organization of behaviours.*Analliting Press. Hillsdale,N.J.

Spitz R, (1965): *Anaclitic depression*. Psychoanalytic Study the Child. International Universities press.New York

Spitz R, (1965):*The first year of life*. International Universities press. New York

Thumberg. B. (2000). *The interpersonal word of the infant*. Basic Books. New York

Tiberghien (1994): *Modeling as a basis for analysing teaching-learning situations,* Learning and instructin, Vol. 4, No. 1, 71-87

Trenholm, S., Jensen, A. (2000). *Interpersonal Communication*, (4. izd.), Wadsworth. New York

Tomić, Z. (2004): *Komunikologija,* Čigoja, Beograd.

Valon A. (1999): Psihički razvoj deteta. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.

Vosniadou, S. (1994): *Captuarig and modeling the process of conceptual chang*, Learning and instruction, Vol. 4, No. 1, 45-69, International Universities press. New York

Viher D, D. (1971): *Nastavnik-zvanje koje omogućuje zvanje,* Školski vesnik, Split

Vigotski L.S.(1977): *Mišljenje i govor*. Nolit. Beograd

Vigotski L.S: (1996): *Problemi opšte psihologije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd

Vigotski L.S (1996): *Dečja psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd

Vigotski L. S., (1996): *Problemi razvoja psihe*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd

Vlašković-Jović S. (2007): *Dete ima pravo da zna svoja prava.*Matica srpska. Novi Sad

Vlajković J. (2001): *Teorija i praksa mentalne higijene*. Centar za primenjenu psihologiju. Beograd

Vergnauld, G. (1990): *Epistemology and psichology of mathematics education*. In P. Nesher, & J. Kilpatrick (Eds.), Mathematics and Cognition (pp. 14-30). Cambridge: Cambridge University Press.

Wegerif, R. & Scrimshaw, P. (eds) (1997): *Computers and Talk in the Primary Classroom,* Multi-Lingual Matters, Clevedon

Williams, M (1997): *Psychology for language teachers-a social constructivist approach*. Cambridge language teaching library.

Wood et al (1976): *The role of tutoring in problem solving*, Journal of Child Psychology and Psichiatry, 17, 89-100

Wood, S. (1996): *The world of psychology*, International Universities press. New York

Zvonarević, M. (1981): *Socijalna psihologija*, Školska knjiga, Zagreb

БЕЛЕШКА О АУТОРУ

Др Радмила Миловановић, психолог, Доцент на Педагошком факултету у Јагодини, завршила је психологију на Филозофском факултету у Нишу 1977. године. Магистарску тезу и докторску дисертацију из развојне неуропсихологије одбранила је на Медицинском факултету у Београду 2000. и 2002. године. Радила је дуги низ година као професор психологије у Гимназији у Параћину. Од 2005. ради као професор на Високој медицинској школи струковних студија у Ћуприји. 2008. године изабрана је у звање Доцента на Педагошком факултету у Јагодини где предаје медицинско-психолошку групу предмета. „***Интеракција и комуникација у васпитном раду***“ је 4. књига коју објављује. Досад је објавила књиге: „*Пажња и учење*“, „*Медицинска психологија*“, *и* „*Психологија телесно инвалидних лица*“ као и више радова из области заштите менталног здравља деце и младих.

Доцент Др Радмила Миловановић је и психотерапеут са сертификатом за Гешталт терапију, члан је Друштва психолога Србије као и Друштва психотерапеута Србије и Европске асоцијације психотерапеута.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

316.47:37
37.064.2
37.015:316.77

МИЛОВАНОВИЋ, Радмила, 1954-
Интеракција и комуникација у васпитном раду / Радмила Миловановић. - Јагодина : Педагошки факултет, 2010 (Ћуприја : Clipart). - 293 стр. : илустр. ; 24 cm

Ауторкина слика. – Тираж 300. – Додатак: стр. 279-285. – Белешка о аутору: стр. 293. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 287-292.

ISBN 978-86-7604-091-9

a) Социјална интеракција – Педагогија b) Наставници – Ученици c) Педагошка комуникација

COBISS.SR-ID 179153420

ISBN 978-86-7604-091-9

9788676040919

www.pefja.kg.ac.rs