

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Мр Татјана Радојевић

**ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ РАЗВИЈАЊА КОМУНИКАЦИОНИХ
КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

МЕНТОР

Проф. др Бранко Јовановић

КОСОВСКА МИТРОВИЦА, 2015.

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

<i>I Аутор</i>
Име и презиме: Радојевић Татјана
Датум и место рођења: 09.10.1976. године, Баковица
Садашње запослење: Филозофски факултет, Косовска Митровица
<i>II Докторска дисертација</i>
Наслов: Педагошки аспекти развијања комуникационих компетенција ученика у основној школи
Број страница: 305
Број слика: 130
Број библиографских података: 236
Установа и место где је рад израђен: Филозофски факултет у Косовској Митровици
Научна област (УДК): 37.064.2
Ментор: Проф. Др Бранко Јовановић
<i>III Оцена и одбрана</i>
Датум пријаве теме: 18.01.2011
Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације:
Комисија за оцену подобности теме и кандидата: <div style="text-align: center;"> Проф. др Бранко Јоваовић Проф. др Радмила Николић Проф. др Саит Качапор </div>
Комисија за оцену докторске дисертације:
Комисија за одбрану докторске дисертације:
Датум одбране докторске дисертације:

САДРЖАЈ:

УВОД	8
1. ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД СХВАТАЊА О КОМУНИКАЦИЈИ И КОМУНИКАЦИОНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА	12
2. КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ	21
2.1. Терминолошко дефинисање појма „компетентност“ и „комуникациона компетентност“.....	21
2.2. Социјална компетенција као конструкт развоја комуникационе компетенције.....	29
2.3. Конструктивни елементи комуникационе компетенције.....	33
2.3.1. Језик и говор као елементи развоја комуникационе компетенције.....	39
2.3.2. Вербална комуникација као елеменат комуникационе компетенције.....	43
2.3.3. Невербална комуникација као елеменат комуникационе компетенције.....	53
2.3.4. Емпатија као елеменат комуникационе компетенције.....	60
2.3.5. Интеракцијска укљученост као елеменат комуникационе компетенције.....	63
2.3.6. Когнитивна комплексност као елеменат комуникационе компетенције.....	64
2.3.7. Флексибилност као елеменат комуникационе компетенције.....	63
2.3.8. Активно слушање као елеменат комуникационе компетенције.....	65
2.4. Чиниоци развоја комуникационих компетенција	71
2.4.1. Породица као чинилац развоја комуникационих компетенција.....	71
2.4.2. Предшколска установа као чинилац развоја комуникационих компетенција.....	76

2.4.3. Школа као чинилац развоја комуникационих компетенција.....	81
3. ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ РАЗВИЈАЊА КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА.....	87
3.1. Педагошка комуникација и интеракција.....	87
3.1.1. Квалитетна педагошка комуникација као фактор развоја комуникационих компетенција ученика.....	98
3.2. Комуникациона компетентност наставника као фактор развоја комуникационе компетенције ученика.....	103
3.3. Психосоцијалне клима као фактор развијање комуникационих компетенција ученика.....	110
3.3.1. Стил руковођења наставника као регулатор квалитета психосоцијалне климе и развој комуникационих компетенција ученика... ..	114
3.4. Значај избора наставних метода на развоју комуникационих компетенција ученика	118
3.5. Значај избора облика наставног рада на развоју комуникационих компетенција ученика	123
4. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	128
4.1. Предмет истраживања.....	128
4.2. Циљ и задаци истраживања.....	132
4.3. Основне хипотезе	130
4.4. Варијабле истраживања	130
4.5. Методе, технике и инструменти истраживања.....	132
4.6. Узорак истраживања	134
4.7. Организација и ток истраживања.....	140
4.8. Статистичка обрада података.....	136
5. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА.....	138

6.1. Процена комуникационих компетенција	138
6.2. Самопроцена комуникационих компетенција.....	166
6.3. Процена квалитета комуникације.....	195
6.3.1. Ставови наставника и ученика о примени облика наставног рада у настави	211
6.4. Мишљење ученика о проблемима на које наилазе у комуникацији.....	215
6.5. Мишљење наставника о проблемима у комуникацији.....	221
6.6. Вербалне сметње ученика у комуникацији.....	233
6.7. Ставови наставника о задовољству развоја комуникационих компетенција ученика	239
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	247
ЛИТЕРАТУРА:	258
ПРИЛОЗИ.....	289

Апстракт: У раду се разматрају основни конструктивни елементи и педагошки аспекти које треба имати у виду у развијању комуникационих компетенција ученика.

Теоријско-научна анализа показује да појам „комуникациона компетенција“ представља сложен систем међусобно повезаних знања, навика, вештина и способности. Посебно су студиозно разматрани они елементи комуникационе компетентности који су битни за интеракцију наставник-ученик, дакле за педагошки комуникациони чин.

Педагошки аспекти проучавања проблема развијања комуникационих компетенција ученика имплицирају проучавање круцијалних проблема развијања комуникационих компетенција ученика које се односе преваходно на: структуру, врсту и смер педагошке комуникације у васпитно-образовном процесу у школи; дидактичко-методичке аспекте развијања комуникационих компетенција; положај, улоге и међусобне односе наставника и ученика у васпитно-образовном процесу који детерминишу квалитет успешности развијања комуникационих компетенција ученика и психосоцијалну климу одељења у коме се одвија процес развијања комуникационих компетенција ученика.

У емпиријском делу истраживања испитивани су услови који детерминишу квалитет комуницирања и комуникациона компетентност ученика завршних разреда основне школе и наставника. Факторском анализом као и анализом варијансе добијени су индикативни резултати и статистички значајне корелације између независних и зависних варијабли.

Кључне речи: педагошка комуникација, комуникационе компетенције, наставник, ученик.

Abstract: This paper examines the basic constructive elements and pedagogic aspects always to have in mind when developing the students' communicative competences.

Theoretical and scientific analysis have shown that the concept of “communicative competence” presents a complex system of mutually inter-connected knowledges, habits, skills and abilities. The study has particularly examined those elements of communicative competences which are of crucial importance for the interaction between teacher and the student, that is for the pedagogical communicative act.

Pedagogic aspects in research of the problem known as development of the students' communicative competences, have implied that it is quite necessary to investigate the crucial problems, when it comes to development of communicative competences among the students, particularly referring to: structure, type and the aim of pedagogical communication in the educational process at school; didactical and methodological aspects of communicational competences development; positions, roles and mutual relations between teachers and students within the educational process, which determine the quality and success of communicative competence development among the students, as well as the psycho-social atmosphere of the class where the development is taking place.

The empirical part of the thesis examines the conditions which determine the quality of communication and communicative competence among the final year students at the elementary school and their teachers, likewise. By means of factor and variance analysis, indicative results have been gathered as well as statistically significant correlations between the independent and dependent variables.

Key words: pedagogical communication, communicative competences, teacher, student.

УВОД

На основу прегледа постојеће научне педагошке литературе, утврдили смо да постоји веома мали број радова у којима је истраживана проблематика педагошке комуникације и њена улога у развоју комуникационих компетенција ученика. Међу значајним истраживањима у области комуникације можемо споменути истраживања: Левина, Липита и Вајта 1939, Бенета, 1976, Казелмана и Андерсона 1945, Фландерса 1965, Братанића, 1975, Костовића 1990, Шевкушић-Мандића 1991, Сузића, 1995. На основу резултата поменутих истраживања, може се закључити: да су две највише истраживане варијабле вербална комуникација и интеракција између наставника и ученика; комуникација у настави зависи од наставника, комуникативна својства наставника одређена су кроз дихотомијске моделе (директивни-недирективни и доминирајући-интегративни); комуникација ученика и наставника у настави зависи од психосоцијалне климе у одељењу коју моделује наставник.

Имајући то у виду, наша намера је да, у теоријском делу рада укажемо на педагошке аспекте развоја комуникационих компетенција ученика, а у емпиријском испитамо комуникациону компетентност ученика завршних разреда основне школе и наставника и услове који детерминишу квалитет њиховог комуницирања у настави. Сазнања о комуникационој компетентности ученика и наставника, квалитету комуникације, слабостима и тешкоћама у комуникацији, могу бити користан индикатор остварености релевантних претпоставки за успешну реализацију једног од задатака основне школе – развијање комуникационих компетенција ученика.

Питањима комуникације и способностима комуницирања бавио се велики број научника (филозофи, реторичари, лингвисти, социолози, психолози, педагози, комуниколози), од античког периода преко средњег века до данашњих дана. То указује да је проблем истраживања комуникације и комуникационе компетентности сложен и захтева мултидисциплинарни приступ.

Комуникација, као основна људска потреба, као процес у који се улази од рођења, битан је услов за социјализацију човека. Ко је више социјализован, способнији је за

комуникацију, боље уме да осети и схвати жеље и потребе саговорника, такође, и да изрази своје. То значи да су неке особе успешније у комуницирању од других, да су код неких особа те способности развијене на базичном нивоу, а код неких на изразито високом нивоу. Препуштање да се те способности развијају природним путем очигледно им даје карактеристике ниске ефикасности. Зато у том процесу развоја комуникационих компетенција неопходно је да суделују многобројни чиниоци. Најчешће, као примарни чиниоци овог процеса, наводе се родитељи, васпитачи, вршњаци и наставници. Дакле, настанак и развој комуникационих компетенција детета започиње у породици, у његовом првом, примарном социјалном окружењу, наставља се, кроз контакт са вршњацима и васпитачима, у предшколским установама, у школи и широј друштвеној заједници. То нас води ка закључку да се комуникационе компетенције могу развијати и васпитавати. Најбољи резултати у развијању комуникационих компетенција постижу се у планском, систематском, педагошко-дидактички осмишљеном и реализованом васпитно-образовном процесу. У школи, кроз наставу као најдоминантнији облик васпитно-образовног рада, ученицима се пружа могућност да учењем, вежбањем уз педагошку-стручну оспособљеност наставника, квалитетну комуникацију и адекватну педагошку-дидактичку реализацију васпитно-образовног процеса своје комуникационе способности развију на вишем нивоу.

Данас, савремени циљеви васпитања и образовања снажно афирмишу потребу развијања комуникационих компетенција ученика као веома значајне претпоставке целовитог и аутентичног развоја личности. „Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика представља веома значајан васпитно-образовни циљ и сложен педагошко-дидактички процес, неодвојив од укупног васпитно-образовног процеса“ (Јовановић, 2006:62). Успех реализације васпитно-образовног процеса, као и развој комуникационих компетенција зависи од педагошке комуникације. Кључни аспекти квалитетне педагошке комуникације су: способност пошљаоца (наставника) да пренесе поруку, способност примаоца (ученика) да прими и разуме поруку, прилагођавање наставника и ученика различитим комуникационим ситуацијама, повратна информација, узајамно поштовање, емпатија, активно слушање, интеракцијска укљученост и тимски рад. Највећа одговорност за организовање квалитетне педагошке комуникације лежи на наставнику. Нове улоге наставника су неопходне за развијање комуникационих компетенција ученика. Поред предавачке улоге која је најдоминантија у наставном процесу, наставник треба да освоји и низ других улога које су неопходне за развијање

компетенција ученика за добру педагошку комуникацију. А то су: „наставник као дидактичар, као васпитач, као дијагностичар, као координатор, као градитељ емоционалне климе у одељењу, научно-наставна улога наставника, као кретаор нових интерперсоналних односа и наставник у активном циљном учењу“ (Сузић, 1999: 6). Нове улоге наставника захтевају и нове улоге ученика. Комуникационо-компетентан ученик у педагошкој комуникацији поред слушања и пријема поруке неопходно је да поседује нове улоге: „активан слушалац, излагач, истраживач, помагач, онај који подстиче, сумаризатор, оцењивач, испитивач, сниматељ, руководиоца...“ (Сузић, 2003:256). Зато се за успешан васпитно-образовни процес и квалитетну педагошку комуникацију посебна пажња посвећује измени улоге наставника, који из позиције „предавач на престољу“, током целокупне наставе, мора прећи у улогу партнера, саветника, који подстиче ученике на комуникацију. Добро осмишљеном педагошком комуникацијом, новим облицима и садржајима рада, наставник ће успешно реализовати своју улогу у развоју комуникационих компетенција ученика.

Теоријско-научна анализа показује да појам „комуникациона компетенција“ представља сложен систем међусобно повезаних знања, навика, вештина, способности. Комуникационо компетентан ученик је „способан да демонстрира знања о адекватном комуникационом понашању у датој ситуацији“ (Larson, Backlund, Redmond, Barbour, 1978), „да своје понашање примери ситуацији и оствари своје индивидуалне и релацијске циљеве“ (Рearдон, 1998) „да добро комуницира са другима“ (Spitzberg, 1998), односно, „да комуницира на ефикасна и одговарајући начин“ (Trenholm, Jensen, 2004). Рearдон истиче две групе индивидуално одређених варијабли, кроз које се артикулише степен комуникационе компетентности појединца: когнитивне и интеракцијске. Посебна пажња у теоријском делу рада је посвећена обради елемената комуникационе компетентности (вербална, невербална комуникација, емпатија, интеракцијска укљученост, когнитивна комплексност, флексибилност, активно слушање), које су битне за интеракцију наставник-ученик, дакле за педагошки комуникациони чин.

Неистраженост појава и појмова којима смо се у овом раду бавили, представљала је извесну тешкоћу у емпиријском проучавању проблема. У претрази доступне литературе и истраживачких радова, у којима се емпиријски проверава комуникациона компетентност наставника и ученика, пронашли смо веома мали број радова. Одлучили смо се за самостално конструисање истраживачких инструмената за испитивање процене комуникационих компетентности ученика и наставника и квалитета комуникације у настави.

У фази провере психометријских карактеристика конструисаних инструмента добили смо добре вредности Кронбахових алфа коефицијената поузданости.

Питања којима смо се бавили у овом раду и проблем који смо настојали да истражимо, нису дефинитивни. Истраживање, такође, даје значајне смернице за будући рад и тражење одговора и на друга истраживачка питања везана за комуникациону компетентност и комуникацију између наставника и ученика.

Овом приликом најискренију захвалност изражавам свом ментору проф. др Бранку Јовановићу на конструктивним предлозима, несебичној помоћи и континуираној подршци без којих овај рад није било могуће привести крају, као и члановима комисије. Захвалност дугујем, такође, својим колегама и колегиницама на корисним инструкцијама подршци и бодрењу током настанка овог рада. Захваљујем се стручним сарадницима, наставницима и ученицима основних школа („Драгиша Ивановић“ „21. Мај“ - Подгорица; „Браћа Рибар“ „Олга Головић - Никшић; „Милан Вуковић“ - Херцег Нови; „Вукашин Радуновић“ „Радован Митровић“ – Беране) у којима је истраживање спроведено.

1. ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД СХВАТАЊА О КОМУНИКАЦИЈИ И КОМУНИКАЦИОНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА

*„Не знаш ли ништа о ономе што се догодило прије твога рођења,
остат ћеш заувјек дјететом.“*

Цицерон

Теоријско интересовање за људску комуникацију и способност комуницирања јавља се у оном времену када се филозофи почињу бавити питањима човека и његове друштвене стварности. Може се рећи да се кроз развој комуникације поуздано може пратити историјски развој човека и друштва. Од античког периода, преко средњег века, до данашњих дана, велики број научника бавио се питањима људске комуникације.

Теорија и пракса говорништва почела је интензивније да се развија у античкој Грчкој. Говор и разговор имали су изузетно важно место у животу људи у античкој Грчкој. Упоредо са развојем институција демократских јавности, у којима је слободан грађанин полиса имао обавезу да учествује у животу заједнице кроз доношење политичких одлука, развијала се теорија и пракса говорништва. Говорничка вештина грчког полиса једна је од најважнијих услова за учествовање у јавном животу, па се у складу с тим сматрало да је владалац могао управљати државом само под условом да је истовремено и добар говорник, односно да поседује комуникационе способности. За разлику од савремене западноевропске цивилизације у којој доминирају индивидуална, посредна, електронска сусретања са светом и човеком, у грчком полису сусрет је био целовит, јаван, непосредан и природан. Целовит, зато што је разговор могао да обухвати теме из целокупног живота. Јаван, зато што је „трг“ био главно место окупљања и разговора. Непосредан, зато што су учесници комуникације имали непосредно искуство о већини тема и ствари које су обухваћене разговором. Природан, зато што је саздан од „живе речи“ и што се заснива на „живом“ сусрету говорника и публике (Богданић, 1996). У друштвеном животу старих Грка говор је био доминантан комуникацијски медиј, а

говорништво се сматрало цењеном вештином, па се и учило и изучавало. Антички период је један од најбогатијих периода изучавања говора у европској цивилизацији.

Нејединственост мишљења око смисла и функције реторике као праксе и као теорије, садржана је у разликовању три центаралне категорије грчке филозофије, истине, доброте и лепоте. Да ли је добар говорник онај који говори истину, онај који добро говори, или онај који ствара слику или веровање о томе вештином лепе речи? Тако су ова питања дала три различита одговора, три различите димензије значења говора, односно комуникације: логичку, етичку и естетичку. Према Петровићу, у античкој реторици, а касније и у теорији комуникације, могу се издвојити две доминантне струје које на различити начин дефинишу смисао и сврху реторике: интелектуалистичко-садржајна или логичко-етичка и реторско-формалистичка или формално-естетичка.

“*Интелектуалистичко-садржајна*“ или „*логичко-етичка*“ акценат ставља на садржај говора, дакле, на оно шта се говори, његову форму или лепоту израза, уважавајући логички или садржајни карактер говора. „*Реторско-формалистичка*“ или „*формално-естетичка*“ акценат ставља на лепоту говора, о томе како се говори, дакле, на стил и намеру која се жели постићи (Петровић, 1995). Представници овог покрета су софисти (Протагора, Горгија, Зенон, Продик), који су били истовремено теоретичари и практичари реторике, путјујући народни филозофи и учитељи који су од града до града ширили своје учење и истицали да језик и речи нису искључиво у функцији преношења знања, већ средство за међусобно општење људи и постизање сагласности међу њима.

Са Сократом се родила уметност постављања питања. У Платоновом „Кратилу“ Сократ се обраћа Хермогену речима: „Онога ко зна да пита и зна да одговара називаш ли другачије него уметником у разговору?“ Хермоген му одговара: „Нипошто другим именом“. Сократ је инсистирао на пажљивом дефинисању речи пре него што се почне користити у расправи. Веровао је да ће то уклонити могуће неспоразуме, али се испоставило да је веома тешко или немогуће извести дефиницију неког појма, а да се са њом сви саговорници у потпуности сложе. Изградио је и данас прихватљив облик разговора, који је по њему и добио назив сократовски разговор. Своја схватања је искључиво ширио помоћи дијалога. Сократ је свој разговор почињао парадоксом „знам да ништа не знам“ (Вилотијевић, 1999:228). Кроз дијалог Сократ је указивао саговорнику на његова незнања, а доказивање његовог незнања је почетак учења. Други део разговора је „мајеутичка“ – бабичка вештина, где се помаже саговорнику да дефинише појам о коме

се разговарало. У свом раду човек треба да се ослања на разум, да мисли на истину и морална деловања, да разликује добро и лоше, а не да се ослања на своја осећања и чулну страну језика, како су то пропагирани софисти.

Сократово учење наставља Платон који је био заговорник логичко-етичке концепције и оштри критичар софистичке формално-естетичке реторике као доктрине убеђивања. Платон је сматрао да је смисао говора садржан у саопштавању истинитог и праведног. Уважавајући логички и садржајни карактер говора, Платон истиче да је важно говорити истину по цени лепоте, говорити праведно и корисно. Према Платоновом мишљењу, реторичари се баве ласкањем, а „реторика је вештина којој је више стало до привида, или до онога што се „свиђа гомили“, него до истине“ (Томић, 2003:18).

Највећи антички теоретичар реторике био је Аристотел и он је извршио и највећи утицај на касније филологе, реторичаре и теоретичаре. Аристотел, иако је био Платонов ученик, није се сврставао на страну једне или друге струје по питању карактеристике говора, већ представља својеврсну синтезу две реторичке традиције. Сматрајући да вештину говора поседује онај који зна да препозна сва расположива средства убеђивања, Аристотел дефинише три важна аспекта говорништва: ЕТОС, ПАТОС И ПРАГМАТА или ЛОГОС говора. *Етос* представља сам карактер говорника али и поверење публике. *Патос* представља способност говорника да кроз беседу изазове емоционалне реакције слушаоца. *Прагмата* представља рационални с циљем усмерен садржај говора који подразумева говорничка средства као што су: силогизам, привидни силогизам, индукција итд. Према његовом мишљењу, добар говорник мора овладати свим овим средствима, што значи да се његов говор мора ослањати на рационалне (логичке) на ирационалне (емотивне) аспекте комуникације. „Што се тиче метода уверавања које се постижу говором, оне су троврсне: једна се врста постиже карактером говорника, друга расположењем у којој се доводи слушаоца, а трећа самим говором, уколико се нешто доказује или чини да нешто доказује.“ (Аристотел, 2000:38). Дакле, Аристотел разликује три елемента говорног процеса и то: говорника, садржај говора и слушаоца, што би одговарало савременом схватању основних конструктивних елемената комуникационог процеса, који се састоји од пошиљаоца, поруке и примаоца. Осим елемената говорног процеса, Аристотел је указао и на значај гласовног изражавања говорника, стилских фигура, структурисање говора кроз уводни, средишњи и закључни део и тиме покренуо

много проблема у вези са комуникативним процесом, које савремена комуникологија и данас разрађује.

Реторика је у Риму стигла у другом веку п. н. е., где су је грчки реторичари и филозофи представили корисном за државу. Велики староримски говорник био је Цицерон, који је унапредио проучавање стила комуникације. У спису *De Oratore* (О беседнику), Цицерон је доброг комуникатора дефинисао као неког ко, без обзира на тему, „говори с познавањем ствари, методички, привлачно, уз добро памћење, комбинујући те квалитете с дигнитетом“ (*De Oratore*). Према његовом мишљењу, да би се овладало реторичком вештином, нису довољне само обдареност и вежбање, већ и максимално свеобухватно образовање (Тадић, 1995:142). Цицерон истиче да говорник треба да поседује продоран глас, да поседује телесну снагу и друштвено прихватљиво понашање. Љубомир Тадић, у свом делу *Реторика – Увод у вештину беседништва*, издваја цитат о Цицероновом виђењу карактеристика говорника: „Савршен говорник је, дакле, онај који на Форуму и у цивилном процесу тако говори да образлаже, забавља и влада вољом слушалаца; образлагање је нужност, забављање је пријатно, али онај који зна да одобровољи слушаоца односи победу“ (Цицерон, преузео Тадић, 1995:141).

Многи Марка Фабија Квинтилијана сматрају значајним римским реторичаром, рођен је 35. год. н. е. у малом шпанском граду, али је већи де живота провео у Риму. У Риму је завршио реторске школе и почиње да се бави наставничким позивом. Касније је и сам основао реторску школу. Староримски филозоф Квинтилијан се посебно интересовао за стил комуницирања. У свом најславнијем делу *Образовање говорника* каже: „За мене су главне три одлике стила: јасноћа, употреба ријечи у правом значењу, њихов правилан поредак, стил којему не смије ништа недостајати, а исто тако у којему не смије бити ништа сувишно. На тај ће начин наш говор код образованих наићи на одобравање, а необразованим ће бити разумљив. На ово треба у говору пазити“ (Квинтилијан, 1985:230). Квинтилијан је, такође, открио говорне фигуре као што су: метафора, синегдоха и метонимија.

У свом делу *Образовање говорника* Квинтилијан је изложио теорију наставе и објединио дотадашње теоријске расправе о настави. Кад Квинтилијан говори о васпитању говорника, он мисли на васпитање широко образованог и потпуно поштеног човека, јер добар говорник не може бити другачији. Посебне захтеве је ставио пред учитеље, јер они раде са разумним и моралним људима, који се међусобно разликују по

потенцијалима, па је неопходно да учитељ наставу прилагоди тим разликама. „Учитељ реторике ће правити разлику међу природним склоностима на исти начин као што ће учитељ атлетике од једног направити тркача, од другог шакача, од трећег рвача или ма ког другог такмичара, који ће се такмичити на светим играма. Код слабије надарене деце мораће се попустити и дозволити им да уче само оне ствари које одговарају њиховој природи.“ (Квинтилијан, 1985:143). Уважавање и поштовање индивидуалних разлика у процесу наставе једно је од основних начела у процесу успостављања комуникације и развоја комуникационих способности ученика, па је и корене за овај сегмент неопходно тражити у учењима римских педагога.

У средњем веку реторика се своди на проповед. У време раног хришћанства у проповедима је коришћен обичан говор јер се црква обраћала обичном народу. Већ од XI века реторика је добила привилеговани статус у оквиру хришћанске цркве. Најзначајније име средњовековне реторике или, тачније, филозофије реторике је Џон Солсбери који је живео око 1110-1180, а познат је по делу *Металогикон*. Он је поделио тривиум, као праву припрему теоријске филозофије, на граматику, логику и реторику. Од почетка XI века развиле су се три основне врсте реторике: вештина проповеди, реторика стихова и правничка реторика. Ренесанса представља враћање античким узорима – књижевности, уметности, филозофији и реторици и као културно-историјска епоха започиње у Италији крајем XIV века. Хуманизам фокусира човека у центру свог интересовања. Преовлађујући реторички идеал у добу хуманизма био је *elegantia*, под којим се подразумевао духом богат и јасан стил изражавања. Педагошка мисао овог периода ношена је оптимизмом и хуманистичком реториком, која је била у складу са потребама превазилажења крутости средњовековног васпитања и образовања за онострани живот. Циљ школе је да припреми за практичан живот стварног човека, према којем се одређује све. Реторика овог времена инсистира на духовно богатим и стилски одмереним говорницима, јер у целини разуме значај језика и речи, као и потребе ренесансног племства.

Од XVI и XVII века развија се више филозофских праваца који врше директан или индиректан утицај на развој комуникалошке и педагошке теорије.

У земљама Западне Европе, пре свега у Енглеској, развија се емпиризам као филозофски правац који излаже тезу по којој је искуство основни извор сазнања. Искуство се стиче кроз интеракцију свих учесника васпитног процеса, а у основи те интеракције је управо комуникација. „Идеје енглеских емпиричара, Бекона, Хобса, Лока,

Барклија и Хјума, ма колико се међусобно разликовале, значајне су са становишта комуниколошке теорије најпре зато што су, бавећи се проблемима теорије сазнања, указале на различите рецептивне и когнитивне процесе, које структурирају људско искуство“ (Томић, 2003:21).

Насупрот емпиризму развија се рационалистичка теорија сазнања. Док су емпиристи, нпр. Ф. Бекон, „ веровали да се поуздано знање може стећи чулима и да се такво знање мора проверавати експериментима. Рационалисти, нпр. Рене Декарт као најзначајнији представник теорије рационализма, веровали су да је разум важнији од искуства и да се само разумом може одредити шта је добро у моралним погледима (Лавина,1984, преузела: Реардон, 1998).

Сукоб између рационалиста и емпириста у XVIII веку утицао је и на истраживања у области комуникација. Многи реторичари, проучавајући психологију моћи и асоцијативну психологију, открили су да су оне привлачна подручја проучавања. Према психологији моћи, човеков дух поседује пет способности: разум, памћење, машту, вољу и емоције, а асоцијативна психологија истраживала је везу између тих способности. Један од главних заступника идеје повезивања реторике и психологије био је Џорџ Кембл. У свом делу *Филозофија и реторика* (1776), у коме је повезао мисли античких филозофа са мислима својих савременика, утемељио је нову синтезу реторичке теорије. У оквиру своје психолошко-филозофске теорије истицао је улогу примаоца у људској комуникацији и начин прилагођавање поруке ономе ко треба да их прими. По њему успешна комуникација подразумева познавање мотива циљне групе. На основу те теорије Ричард Вејтл у *Елементима реторике* (1828) разрађује употребу аргументације, чиме доприноси савременом научном погледу на расправе и аргументе. Сматрао је да се људска комуникација мора ослонити на способност упознавање публике, а његово истицање редоследа аргументације утицало је на сазнајно проучавање организације порука почетком XX века.

Позитивистичка теорија на челу са Огистом Контом указала је на важну улогу разума у комуникацијској пракси, самим тим што је истакла „контролну функцију разума“ (Томић, 2003:24) као основу за човеков развој. Према његовом мишљењу, човек као биће мора да поседује емоције, интелигенцију и акцију. Дакле, човек мора да ради по осећањима, али да мисли да би деловао. Другим речима, иако се емоцијама иницира највећи део људских акција, функција разума је кључна, јер човек помоћу разума

остварује своје циљеве. За теорију комуницирања посебно су интересантни ставови из треће књиге Локовог главног дела *Оглед о људском разуму*. Џон Лок је писао 1691. године „ да је човеку природа створила органе који могу да артикулишу разумљиве гласове, које ми зовемо речи. Поред артикулације гласова, било је даље неопходно да човек може да користи те гласове као знакове мисаоних појмова; и да им одреди улогу знакова за идеје из његовог ума, како би их могао саопштити другима и како би различити људски умови могли да саопште мисли једни другима.“ (Акмајиан, преузео: Богдановић, 1996:51). Модерним жаргоном речено да се комуникацијски модел састоји од човека (извор информације) користи гласове (трансмитер) да енкодира идеје из свог ума о стварима из појавног света (порука) у облику речи (сигнал) и преноси их у разговору (канал) другом (пријамник) који декодира те речи у идеје свог ума (дестинација). Ово указује да је Лок био свестан модерног проблема који могу да изазову исти знакови који значе различите идеје код различитих људи. Што се може рећи да је комуникација персонално обележена и да су значења у људима а не у речима и сигналимa. Сваки прималац декодира поруке на свој властити начин и приписује им властити смисао. Теорија позитивизма је важна за комуниколошка истраживања због указивања на контролну функцију разума, као фундаменталну за човеково деловање и опстанак.

Функционализам настаје упоредо са биологистичким концепцијама које су се у XIX веку прошириле са истраживање природе на истраживање друштвених функција. Овај појам описује однос појединих сегмената друштва са његовом целином, директно се ослањајући на Хербарта Спенсера. Спенсер је својим погледима на стил допринео развоју теорије људске комуникације. У својој књизи *Филозофија стила*, изложио је тезу која ће постати средишњом претпоставком савремене комуникације: „значење поруке примаоца је творевина до које долази властитим категоризацијама и интерпретацијом симбола“ (Реардон, 1998:32). Основне претпоставке функционалистичке теорије примењиване су у комуниколошким истраживањима, ослањајући се на категорије интеракције и функције, које ће бити од значаја за истраживање медија у оквиру теорије система.

Међу бројним психолошким теоријама, посебно се издваја бихејвиоризам као теорија која је, не само утицала на развој теорије комуницирања већ представља и њен саставни елемент. Према овој теорији основни задатак психологије представља проучавање понашања и реакције човека у одређеним ситуацијама, при одређеном надражају. Реакције могу бити спољашње и унутрашње и могу се прецизно мерити

научним инструментима. Циљ бихејвиористичке теорије, чији је творац Џон Вотсон, јесте способност предвиђања и контрола људског понашања. Вотсон је сматрао да ако је позната побуда (стимуланс), може се предвидети каква ће се десити реакција. Исто тако, ако је дата реакција, можемо утврдити каква је побуда (стимуланс) изазвала ту реакцију. Бихејвиористи су читаво људско понашање сводили на однос стимуланс – реакција. Ова теорија по којој стимуланс изазива реакцију примењена је у комуниколошким истраживањима, и не само у смислу анализе и интерпретације процеса и модела комуникације, већ пружа могућности за многобојна истраживања комуникативне праксе. Насупрот бихејвиористима, когнитивисти су веровали да је мисао, а не стимуланс узрочник људског понашања. Неку врсту синтезе између бихејвиористичке теорије и когнитивизма покушали су да изведу гешталт-теоретичари. Они сматрају да су нека понашања спонтана и не захтевају когницију, а за друга је неопходно свесно и пажљиво промишљање. Дакле, између бихевиоризма и когнитивизма могућ је компромис. Неки су теоретичари дошли до закључка да се људско понашање заснива на формули С–К–Р (стимуланс, когниција, реакција), а не на формули С–Р (стимуланс–реакција) (Реардон, 1998).

Ако узмемо у обзир да је развој педагошке мисли текао дуго времена кроз филозофске дисциплине, сасвим је разумљиво да су се питања педагошке комуникације проучавала пре свега у оквиру филозофије, а након конституисања педагогије кроз различите педагошке дисциплине. Данас имамо комуникологију као релативно младу науку, која се конституисала средином XX века истражујући и изучавајући различите аспекте и целину масовног комуницирања. Њен предмет проучавања је феномен комуникације. Комуникологија проучава садржину, облик и начин човековог међусобног и масовног комуницирања, смисао, сврхе и ефекте симболичке интеракције којом се људи споразумевају, сарађују и подстичу на делатност. Оснаживање комуникологије као науке праћено је издвајањем дисциплина. Педагошка комуникологија, као грана комуникологије, настала је из потребе да се објасне различити видови социјалне интеракције у васпитном процесу. Ова комуниколошка дисциплина је доминантно обликована под утицајем социјално-психолошког приступа и преузима многе елементе социјалних теорија учења, теорије социјалне перцепције итд.

У историји педагогије су се искристалисале три епохе или концепције, ако се узме у обзир функција, врста и третман међусобног комуницирања учесника у васпитном

процесу. Прва је Хербартова педагогија, покушава да одговори на питање „шта треба да ради наставник?“. Друга, истиче Дјујева схватања и покушава да да одговор на питање „шта треба да ради ученик?“. И трећа је комуникативна педагогија или, другачије названа, педагогија персонализације, интерактивна педагогија, педагошка комуникологија, која истиче да „васпитање није само оно што ради наставник ни само оно што ради ученик“, већ „оно између“ (међуљудски однос, интеракција, комуникација). Њено појављивање се везује за период након 1955. године (Трнавац, 2003). Међуљудски однос и карактер кооперативне комуникације је основно мерило које узима у обзир педагошка комуникологија.

Кроз једну историјску ретроспективу схватања мислилаца који су се бавили питањима комуникације, питањима развоја комуникационих способности, желели смо да укажемо да је комуникација и неговање комуникационих способности увек имала велики значај у људском друштву.

2. КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ

2.1. Терминолошко дефинисање појма „компетентност“ и „комуникациона компетентност“

Иако је већина теоретичара сагласна око садржаја дефиниције комуникационе компетенције, у литератури се често наводи како је при конципирању истраживања комуникационе компетенције потребно јасно одредити и размотрити појам комуникационе компетенције, тј. обликовати такву дефиницију која ће омогућити једноставну операционализацију тог конструкта.

„Комуникациона компетенција“ представља израз који се састоји од две речи које значе „компетенција за комуницирање“. На основу лексичко-семантичке анализе, утврђено је да је темељна реч у синтагми „комуникациона компетенција“ реч „компетенција“. Термин компетенција у нашу педагогију уведен је из енглеског језика (eng. competences) и користи се у више значења без прецизних појмовних одређења. У речничко-енциклопедијској педагошкој литератури скоро да и нема појмовног одређења компетенција. У српском језику користе се два термина која су паралелно у употреби: компетентност и компетенције. И поред терминолошке сличности они се не могу користити као синоними. Компетенција представља шири појам од компетентности. Реч **компетентност** потиче од латинске речи *competens* што значи „надлежан, меродаван, формално или стварно оспособљен, способан за неки посао“, а **компетенција** потиче од латинске речи *competentia* што значи „надлежност, меродавност, способност такмичење са више лица за неко место“ (Орловић, 1999). Дакле, компетенцијом се означава целокупност ангажовања да би се остварио циљ, док компетентност означава формирану оспособљеност да се постављени циљ реализује.

И поред тих елементарних динстинкција самих термина, тешко је учинити разлику између наведених појмовних одређења. Полазну основу за њихово дефинисање изводимо из општег значења појма компетенција (competences) као „надлежности, меродавности, способности“ (Вујаклија, 1985:442). Опште значење термина може бити основ за промишљање његовог целовитог појмовног одређења. Издвајамо схватања неколико познатих светских аутора.

Рое суштину компетенција своди на „научену способност да се неки задатак, дужност или улога адекватно изврши“ (Roe, 2002:195). Куртз и Бартрам компетенције свODE на „репертоаре понашања који су инструментални за постизање жељених резултата и исхода“ (Kurtz, R.& Bartram, D. 2002:229). На основу датих дефиниција можемо закључити да „репертоари понашања“ имају приближно исто значење „научних способности“, а жељени резултати значење „задатака, дужности или улога“.

Неки аутори (Poole, Nielsen, Horigan, Langan-Fox, 1998), појам компетенција схватају прилично широко, истичући да компетенција представља: „поседовање знања, вештина, мотивације и личних карактеристика које појединца чине оспособљеног да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији.“ У другој шире прихваћеној дефиницији компетенције (Waters i Sroufe 1983), истиче се да је компетентан појединац онај који је способан да се користи природним и личним потенцијалима како би постигао добар резултат свог развоја (Waters, Sroufe, 1983 преузео: Хрватић, Пиршл, 2007).

Појединцу се пружа прилика да развије читав спектар способности и да се „опреми“ за достизање одговорности у свим животним околностима, задовољи одређени стандард постигнућа, да развија и јача своју компетентност. То је специфичан скуп или сплет способности које се код човека почињу развијати од момента рођања и током целог његовог живота се усавршавају, преображавају, допуњују, а све у складу са порастом очекивања појединца и самог друштвеног дискурса (Кнежевић-Флорић, 2005). Компетенција се усредсређује више на знање и способности које појединац може постићи да би примерено функционисао у разним ситуацијама. Компетенција омогућује особи да буде самостална, сналажљива у решавању свих проблема на које наилази у току живота.

Према Рихтеровом концепту компетенција, стицање компетенција у „друштву знања“ треба да уважава спецификум сваке личности сваке особе и делује на њену саморефлексију и самоодређење. Савремено друштво појединцу намеће обавезу да „научено примени према својим потребама; да у овај систем интегрише нове алтернативе деловања; да бира између више алтернатива, да би се одмерено понашао, да повеже научне способности са другим способностима, па прошири свој репертоар понашања из једне, у себи утемељеније синергије, дакле, да прошири алтернативе понашања спојем свих досадашњих способности са новонаученим“ (Richter, 1995:37).

У великом броју дефиниција компетенција аутори греше што поистовећују компетенције и способности. У односу на појам способност, компетенцију треба схватити као остварену или способност која се препознаје на датој активности. На пример, неко може да има способност да вози бицикл, али ако није научио возити бицикл, тада није компетентан за ту активност, иако је способан за то (Сузић, 2010).

Компетентност се схвата и као „скуп потенцијала, васпитљиви развојни капацитети појединца за успешно остваривање сопствених циљева, потреба и улога у различитим областима друштвеног и професионалног живота, али и за међусобно саобраћање са другим људима“ (Кнежевић-Флорић, 2005:158). Дакле, појам компетентност дефинише се као способност, индивидуална диспозиција, вештина или чак когнитивни потенцијал личности, што указује на разлике у елементима који су обухваћени овим појмом. Дакле, реч је о сложеном феномену, квалитетима, способностима који човека воде ка успешном укључивању у различите сфере друштвене стварности као самосталне, одговорне и слободне личности.

Без обзира на разлике у погледу дефинисања појма компетентности (Орловић (1990), Рихтер (1995), Реардон (1998), Јовановић (2006), Флорић (2005), Сузић (2010) и др.), може се уочити да међу ауторима који се баве овом проблематиком постоји сагласност у погледу њихових карактеристика: развојност, васпитљивост, заокупљеност људским остварењем, вишедимензионалност и интеракцијски приступ. Дакле, једна од карактеристика компетентности је развојност, што значи да се може утицати на њен развој и стално усавршавати. Кад кажемо да је васпитљивост једна од карактеристика компетентности, тада мислимо да се на развој компетентности може утицати циљно, испланирано, адекватним методама, средствима и садржајима. У схватањима различитих аутора наилазимо и на заокупљеност људским остварењима као, битну карактеристику компетентности. Она указује на креирање програма и путева бољег социјалног функционисања појединца у складу са његовим индивидуалним карактеристикама, потребама и циљевима и у складу са потребама и интересима околине. Феномен компетентности се састоји из више компонената, што га чини сложеним и то управо указује на њену вишедимензионалност као једну у низу карактеристика компетентности.

Поменуте карактеристике указују да компетентност обухвата више способности које се могу мењати, развијати, усавршавати у складу са унапред постављеним програмом професионалног развоја који прати циљеве, потребе, индивидуалне карактеристике

појединаца као и потребе, циљеве околине у којој ти појединци живе и раде. Дакле, развој компетентности зависи искључиво од појединца, али и од социокултуролошких услова којима је појединац изложен. Према схватању Оливере Кнежевић-Флорић, битна својства компетентности су:

- аутономност – самосталност појединца у сопственим поступцима, у преузимању одговорности за своје поступке, решења, самосталност у заузимању критичких ставова према појавама и збивањима;

- толерантност – кооперативност, комуникативност заснована на поштовању различитости и права других, уз свест о самопоштовању;

- партиципативност – учешће у социјалном животу;

- отвореност – склоност ка интеракцији, отвореној комуникацији, суочавање са новинама;

- флексибилност – прилагођавање сопственог понашања и могућност адекватног реаговања на различите догађаје, појаве и поруке (Кнежевић-Флорић, 2005).

Сва поменута својства међусобно су условљена и повезана у целовит систем који делује на појединца и његову интеракцију са околином. Афективна и когнитивна својства појединца се налазе у основи компетентности, као диспозиције, потенцијали на којима се компетентност даље развија. У међусобном деловању са индивидуалним и социјалним конструктима, ови потенцијали се развијају, прерастајући у капацитет који доприноси развоју не само индивидуе него и њеног социјалног окружења. Компетентност појединца се зато схвата не само као индивидуално већ као интерперсонално и социјално својство. Оно свој пуни смисао добија у интеракцији са другим људима у степену и квалитету њиховог напретка.

„Компетентност се одређује као сложена диспозиција, капацитета за успешно остваривање човека у социјалном животу. Према томе, компетентност је сложен конструкт индивидуалних, интерперсоналних и социјалних својстава појединаца“ (Јовановић, 2006:62). На основу реченог, можемо закључити да кључне компетенције сваког ученика су: когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе. *Когнитивна компетенција* подразумева оспособљеност ученика да региструје, анализира, доноси закључке и вреднује информације које има на располагању у оквиру наставе и изван ње и

које користи својим умом. *Емоционална компетенција* подразумева оспособљеност ученика да разуме властите емоције и емоције других, да влада својим емоцијама, да их усавршава и користи у животним ситуацијама. Од емоционалних способности велики значај имају: препознавање својих и туђих емоција, самопоуздање, контрола ометајућих емоција, емпатија и алтруизам, флексибилност у прихватању промена, отвореност за нове идеје. Ове способности се најбоље развијају кроз кооперативно учење где се ученици баве својим и туђим емоцијама. *Радно-акциона компетенција* обухвата оспособљеност ученика да се укључи у извршавање радних задатака. Без обзира на то колико је одељење компактно и способно за реализацију задатака, њен успех зависи од појединца-ученика. Од ученика се очекује развијена способност одговорности за свој рад, способност да помогне другима и развијена свест да су групна остварења важна као и индивидуална. *Социјална компетенција* подразумева способност успешног функционисања ученика у социјалним ситуацијама. У наставку ћемо детаљније говорити о социјалној компетенцији као битном елементу у развоју комуникационих компетенција ученика (Сузић, 2005).

Комуникациона компетентност заузима значајно место у пољу истраживања карактеристика функционисања људи у социјалном контексту. Комуникационе компетенције представљају ужи појам од социјалних компетенција и налазе се у самом центру социјалних компетенција. У литератури често наилазимо на поистовећивање социјалне и комуникационе компетенције или на назив социјално-комуникационе компетенције. „Преклапање социјалне и комуникационе компетенције проистиче из чињенице да је језичка комуникација потпомогнута невербалним знацима најприсутније социјалне интеракције. Поље интерперсоналних односа саздано је од симболичке размене, па зато комуникациона компетентност и представља централни и највише изучаван аспект социјалне компетентност“ (Златић, Бјекић, 2007:127). Према Хавелки, комуникациона компетентност је, такође, ужи појам од појма интеракцијска компетентност који представља „склоп већег броја различитих компетенцијских и динамичких диспозиција – на пример: знања, интелектуалне способности, социјална интелигенција, комуникацијска способност, језичка компетентност, интересовања, ставови, вредности...“ (Хавелка, 1994).

Закључак који можемо извести је да социјалне компетенције обухватају комуникационе компетенције које су кључни појам нашег рада и да је погрешно поистовећивати ова два појма.

У литератури наилазимо на различита одређења и дефиниције комуникационе компетентности. Преглед неких дефиниција дао је Паркс. Навешћемо неке од њих:

- способност појединца да демонстрира знања о адекватном комуникационом понашању у датој ситуацији (Larson, Backlund, redmond&Barbour, 1978);

- способност да се формулишу и постигну циљеви, да се успоставља сарадња са другима; да се буде независан; способан да се адекватно прилагоди ситуационим и срединским променама (Bochner, Kelly, 1981) (Parks, 1994:593).

Према дефиницији коју наводи Реардон, комуникациона компетентност се схвата као ниво оспособљености појединца да своје понашање примери ситуацији и оствари своје индивидуалне и релацијске циљеве. На основу дате дефиниције може се уочити да се компетенција описује као релативна величина. Дакле, комуникациона компетенција није нешто што је присутно или одсутно у апсолутном смислу речи, већ варијабла, коју свако поседује на одређеном нивоу. То значи да комуникациона понашања могу бити мање или више компетентна у постојећим односима, ситуацијама и уз постојеће учеснике. Код неких ученика ниво развијености комуникационе компетентности заслужује пролазну оцену, док неки ученици поседују задивљујућу способност да се понашају у складу са наметнутом ситуацијом. Такође, комуникациона компетенција указује на успешност којом ће неко остварити своје индивидуалне и релацијске циљеве у интеракцији. То значи оспособљеност појединца да уз остваривање својих властитих циљева истовремено настоји да остали учесници интеракције постигну одређену меру свог задовољства. У интеракцији са људима, важнија ствар од остваривања властитих циљева јесте успостављање и одржавање односа (Реардон, 1998).

Вајман је дефинисао комуникациону компетенцију као „способност партиципанта у социјалној интеракцији да изабере адекватно комуникационо понашање да би успешно достигао сопствени инерперсонални циљ, а да истовремено одржава пун контакт са другим партиципантама у оквиру ограничења ситуације“ (Wiemann, 1977, преузели: Morreale, Backlund, 2002).

Паркс дефинише комуникациону компетенцију као способност појединца да оствари своје циљеве до одређеног степена које намеће социјална ситуација, али без угрожавања њихове способности да испуне остале субјективно много важније циљеве (Parks, 1985).

Тренхолм и Јенсен дефинишу комуникациону компетенцију као способност појединца да комуницира на ефикасан и одговарајући начин. Комуникациона компетентност подразумева одговарајућа понашања и улоге у оквиру комуникационе ситуације (Trenholm, Jensen, 2004).

Спитзберг и Купач тврде да комуникациона компетентност подразумева способност комуникатора да се понаша и говори примерено ситуацији, а истовремено успешно с обзиром на његове индивидуалне и релацијске циљеве. Дакле, они сматрају да квалитет комуникације зависи од комуникационе компетентности учесника, од његове примерености и успешности. Примереност подразумева да се комуникатор понаша исправно у складу са правилима која су важна за ту комуникацију. Успешност се тиче намера у којој комуникаторово понашање помаже остваривању постављених циљева. (Spitzberg, Cupach, 1989). Међутим, често се дешава да понашање које води успеху може бити и непримерено. На пример, ако ученик жели привући пажњу наставника који разговара са другим учеником, упадање у реч може бити успешно, али је истовремено непримерено тој ситуацији.

Према схватањима наведених аутора (Larson, Backlund, Redmond&Barbour, 1978, Bochner, Kelly, 1981, Reardon, 1998, Wiemann 1977, Parks, 1985, Trenholm, Jensen, 2004, Spitzberg, Cupach, 1989) можемо уочити да се комуникациона компетентност појединца своди на његову оспособљеност да комуницира на одговарајући начин, односно да своје понашање и улоге прилагоди комуникационој ситуацији, да у сарадњу са другима успешно остварује властите циљеве али истовремено настоји да остале учеснике не угрози да у комуникацији постигну своје циљеве.

Спитзберг комуникацију компетентност дефинише као „способност појединца да добро комуницира са другима“ (Spitzberg, 1998:68). По њему, термин „добро“ се односи на тачност, јасност, разумљивост, кохерентност, стручност, ефикасност и прикладност (Spitzberg, 1998).

Комуникациона компетентност дефинисана је као способност примене језика и невербалног понашања како би се пренело значење порука и остварила делотворна комуникација у социјалним односима (Wilkinson, 2001).

Канадски истраживачи Канејл (Canale) и Свејн (Swain) 1980. године у оквиру своје анализе комуникативне компетенције, утврдили су четири димензије комуникативне компетенције: граматичку, социолингвистичку, дискузивну и стратегијску (Ричардс Роџерс, 2001:160). Граматичка компетенција се односи на лингвистичку компетенцију и она обухвата граматичка и лексичка правила. Социолингвистичка компетенција се односи на разумевање друштвеног контекста у којем се одвија комуникација и укључује односе, информације којима располажу учесници у комуникацији. Дискурзивна компетенција се односи на интерпретацију појединих елемената поруке с обзиром на њихову

међуповезаност. Стратегијска компетенција се односи на стратегије које учесници у комуникацији користе да започну, заврше, одрже, поправе и усмере комуникацију.

Аутори књиге „Процењивање функционалне комуникације“ коју је 1978. године публиковала Америчка национална комуникациона асоцијација (National Communication Association – NCA; U.S.A) комуникациону компетенцију дефинисали су као „способност индивидуе да демонстрира знање и адекватно комуникационо понашање у датој ситуацији“. Национална комуникациона асоцијација у оквиру даље операционализације комуникационе компетентности посебно акценат ставља на развој компетенција које се односе на способност говора и слушања.

Најближа доступна операционална дефиниција базира се на схватању оралне компетенције, а која обухвата и све друге комуникационе процесе и знакове (према прегледима American Psychological Association, www.apa.org). Обухвата знања о комуникационом процесу, разумевања елемената, правила и динамика комуникационих догађаја; поседовање широког репертоара комуникационих вештина и одговарјућу реализацију тих вештина и ставове према комуникацији (преузели: Златић, Бјекић 2004:333).

На основу датих дефиниција, можемо рећи да је контрола и социјална прихватљивост конструкт сваке дефиниције комуникационе компетенције. Контрола и самоконтрола омогућава сваком учеснику комуникације да буде лично ефикасан, јер реализовање личних циљева подразумева и контролу или усмеравање понашања других људи, док социјална прихватљивост подразумева поступање у складу са општеприхваћеним друштвеним нормама, правилима, односи се на љубазност и тактичност у комуникацији.

Дакле, комуникационе компетенције ученика као кључни појам овог рада, представљају целовит и сложен систем међусобно повезаних знања, вештина, навика, способности (способност вербалне и невербалне комуникације, емпатије, активног слушања, разумевања, контроле, флексибилности, интеракцијске укључености и сл.) које доприносе остваривању успешне комуникације.

Колики је значај социјалних и комуникационих компетенција потврђује чињеница да се у Америци годишње потроши између 25 и 35 билиона долара на изучавање социјалних и комуникационих 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 спада и професија педагошког радника.

2.2. Социјална компетенција као конструкт развоја комуникационе компетенције

У циљу што дубљег проучавања социјалног и индивидуалног аспекта компетентности у научно-истраживачким круговима, у центру пажње се поставља проучавање феномена социјална компетентност. Комуникационе компетенције су ужи појам у оквиру појма социјалних компетенција и сматрају се главним аспектом социјалних компетенција. Стога можемо рећи да се конструкт комуникационе компетенције надовезује на конструкт *социјалне интелигенције и социјалне компетенције*. У истраживању карактеристика функционисања људи у социјалном окружењу у одређеним временским периодима историјски посматрано доминирају следећи појмови: социјална интелигенција, социјална компетентност, комуникациона компетентност и појмови социјалне и комуникационе вештине. Према концептима које су поставили Брдар (1993), Петроска-Бешка (1988), Вучић (1981), Спитзберг и Купач (1989), можемо закључити да се у периоду од 1920. године до седамдесетих година XX века користи појам социјална интелигенција, а од седамдесетих година доминирају појмови: социјална компетентност, комуникациона компетентност и појмови социјалне и комуникационе вештине. Тхорднајк, социјалну интелигенцију схвата као глобалну способност која укључује способност разумевања понашања и стања других људи и способност одговарајућег, разборитог опхођења у различитим интерперсоналним ситуацијама (Thordnike, 1920, према Вучић, 1981:13).

У даљем истраживању интерперсоналних односа, тек од осамдесетих година XX социјална компетентност се појављује као доминантан психолошки појам. Често у литератури као синоним овом појму наилазимо на појам интерперсонална компетентност (Spitzberg, Cupach, 1989). У намери да се што прецизније одреди овај појам, наилазимо на различите дефиниције од стране многих аутора који су сагласни у томе да је суштинска карактеристика социјалне компетентности ефикасна интеракција појединца са социјалним окружењем. Сам придев „социјално“ према *Oxford Advanced Learner' Dictionary of Current English*, „означава људе који живе у заједници, или однос између људи и заједнице“ (Oxford, 1986, преузела: Кнежевић, 1996). Постоји низ различитих тумачења социјалне

компетенције са педагошког, социолошког, психолошког становишта, и у свима је наглашено да се не ради о одређеној специфичној особини или способности, већ да више различитих способности, знања и вештина одређују како ће се појединци снаћи у једној социјалној ситуацији. Мора се узети у обзир и важност ситуације, јер нека понашања или социјалне вештине које су потребне у некој ситуацији у другој могу бити сасвим неприкладне.

Социјалне компетенције представљају „практичну ефикасност појединца у социјалном контексту“ или другим речима, „понашање појединца у социјалним ситуацијама“ (McClelland, 1973, преузела: Вучић, 1982:16). Још седамдесетих година Мек Клиланд је, такође, делио мишљење са претходно наведеним ауторима да се у будућности више неће испитивати социјална интелигенција, него социјална компетентност. Као критеријуме социјалне компетентности разматрао је: развијену способност социјалне комуникације, стрпљење, понашање управљено циљу и зрелост карактера. Његово схватање о социјалној компетентности као о понашању појединца у социјалним ситуацијама није шире прихваћено као теоријски модел све до краја 80-их година када су се појавили неки покушаји испитивања ситуационо специфичне социјалне компетентности (Spitzberg, Cupach, 1989).

Социјална компетентност је дефинисана као практична ефикасност појединца у социјалном контексту или способност успешног функционисања појединца у социјалним ситуацијама из свакодневног живота (Ford, Tisak, 1983, преузео: Петковић, 1998:6).

Социјална компетентност претпоставља могућност да се решење проблема тражи заједно са другима, кроз сарадњу. Из тога проистиче и потреба за отвореном комуникацијом међу људима, емпатијом, међусобним разумевањем и залагањем за друге. Социјална компетентност не претпоставља само отвореност према социјалном окружењу, већ ефикасност појединца у саобраћању са другим људима и ефекти које таква комуникација има на њихово понашање и развој. Можемо рећи да је социјална компетентност подложна искуству и учењу, подразумева мењање постојећих облика понашања и развој нових, функционалнијих на основу личних искустава у социјалном окружењу.

О социјалној компетентности говоре Wine J. D., Smye M. D. истичући да су „најважније димензије људског окружења други људи, а да су међу суштинским људским

компетенцијама оне које доприносе међусобно задовољавајућим, потенцијалним међуљудским односима“ (Кнежевић-Флорић, 2005:182). Дакле, може се рећи да се социјална компетентност развија путем овладавања многобројним интерперсоналним вештинама и способностима, као што су: способност за дијалог и асертивну комуникацију, способност за кооперацију и тимски рад, способност конструктивног опхођења и исправног деловања, способност сагледавања глобалне перспективе и оријентације на заједницу (исто). Одлучујући корак у развоју социјалне компетентности је остваривање отворене, јасне, ефикасне, квалитетне комуникације између наставника и ученика и развој комуникационих компетенција.

Социјалне компетенције се најбоље развијају у школи. „Големанова истраживања указују да се мождане вијуге формирају у дјетињству, тако да она дјеца која науче да у дјетињству контролишу љутњу, да ствари посматрају из различитих перспектива и која имају способност саосјећања, адаптирају своје мождане вијуге у животна прилагођавања. Ове компетенције су изузетно важне за успјех и рад. Дјеца која задржавају негативне емоције (анксиозност или депресију) и она која имају слабију способност контролисања у раду имају много мању концентracију и слабије резултате у школи“ (Дмитровић, 2004:275). Кроз наставу треба развијати социјалне способности ученика: сагледавања туђих осећања, комуникације „очи у очи“, способност разумевања, сарадње, сагледавање потреба других итд.

Аргајл (Argyle) говори о социјалној компетенцији као склопу способности у којима се наглашава делатни аспект широко схваћене социјалне интелигенције (Златић, Бјекић, 2004:325). Он социјалну компетенцију изједначава са социјалном интелигенцијом.

Социјално компетентна особа поседује способност да разуме друге људе и да разборито поступа у међуљудским односима. Дакле, социјална компетентност обухвата и емоционалну интелигенцију као њен саставни део. Према речима Големана, утемељитеља концепта емоционалне интелигенције, она укључује знање о ономе што осећате и промишљање сопствених осећаја при доношењу одлука у животу. То је способност доброг управљања лошим расположењима и способност контроле нагона. Она значи и то да сте мотивисани и остајете пуни наде и оптимистични и онда кад доживљавате неуспехе на путу до остварења неког циља. То је и емпатија, знање о томе шта други људи осећају. То су и социјалне вештине - добро слагање са другима, управљање емоцијама у односима, способност уверавања и вођења других. (Големан, 2005).

Marlowe, такође, дефинише социјалну компетенцију као способност разумевања туђих и властитих осећаја, мисли и понашања људи у интерперсоналним ситуацијама, као и одговарајућих понашања која се темеље на том разумевању (Брдар, Покрајац-Булиан, 1993).

Социјална компетенција (према Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. 1998) укључује социјалне вештине, знања и способност прилагођавања понашања различитим интерперсоналним ситуацијама, а да је при томе детету пријатно с другима у свакој ситуацији. Особе које имају широк репертоар социјалних знања и вештина и које су друштвено свесне вероватно је да ће исказати социјалну компетентност у интерперсоналним односима. Истраживања које је спровео Сузић, указује на то да се социјалне компетенције могу јачати интеракцијом и да се интензивније развијају код ученика нижег разреда основне школе. Девојчице показују више интересовања за развој социјалних компетенција у односу на дечаке.

Репертоар социјално компетентног појединца сачињавају вештине, односно понашања, као што су: интерперсоналне вештине (позитиван стил понашања према другима, емпатија, партиципација, социјабилност, пружање подршке), социјално одговорно понашање (поштовање правила, свест о последицама свог понашања на друге), социјална независност, контрола понашања (толеранција на фрустрацију, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама), социјална кооперативност, асертивне социјалне вештине (иницирање комуникације, преузимање вођства у активности) итд. (Спасеновић, Мирков, 2007).

Социјалне вештине су свакако у самом центру социјалних компетенција, оне укључују понашање током социјалне интеракције, али и знања, црте личности и социјалну интелигенцију (Riggio, 1986, преузео: Крњајић, 2002:194). Многи истраживачи су појмове „социјална компетентност“ и „социјална вештина“ користили у синонимном значењу, међутим, они нису идентични и зато је важно направити разлику између појмова социјалне компетенције и социјалне вештине (Крњајић, 2002). *Социјалне вештине* обухватају специфична понашања која појединца манифестује радећи компетентно на задатку, док *социјална компетентност* представља евалуативни термин који се заснива на проценама да је особа адекватно извршила задатак (Gresham, 1986, преузео: Крњајић, 2002:194). Врло често, социјалне вештине се одређују као и комуникационе вештине, па се ова два назива срећу неизменично или се спајају у назив: социјално-комуникационе вештине (Spitzberg, 2003:99).

Социјалне вештине, у ствари, представљају социјално прихватљива, научена понашања која омогућавају појединцу да остварује интеракцију с другима на начине који доводе до позитивних и избегавања негативних реакција (Gresham, 1986, преузео: Крњајић, 2002:192). Rin и Markle дефинишу социјалне вештине као репертоар вербалног и невербалног понашања помоћу кога појединац утиче на своју средину остваривањем пожељних или избегавањем непожељних исхода у сфери социјалних односа (Крњајић, 2002:192). Трагајући за једном интегралном дефиницијом социјалних вештина Michelson и Mannarino (1986) су предложили следеће компоненте: социјалне вештине стичу се учењем, обухватају специфична и директна вербална и невербална понашања, захтевају адекватне иницијације и одговоре, максимизирају социјално поткрепљење, захтевају реципрочно и усклађено специфично понашање и под утицајем су персоналних и ситуационих карактеристика. (Michelson, Mannarino 1986, преузео: Крњајић, 2002:192).

2.3. Конструктивни елементи комуникационе компетенције

Комуникационе компетенције последњих деценија XX века постају предмет истраживања, реч је о скупу варијабли које се учењем могу унапређивати до ниво потребног за остваривање одређене друштвене улоге. На основу теоријских разматрања наилазимо на различита схватања аутора о томе шта чини структуру комуникационих компетенција.

Многи истраживачи подржавају став да су знање, вештина и мотивација важне компоненте комуникационих компетенција (Goodall, 1982; Rubin, 1982; Wieman, 1978; Spitzberg&Hecht, 1984). Знања омогућавају да се зна шта се ради у датој ситуацији (шта ученик треба да зна) (Goodall, 1982; Rubin, 1982). Вештина се дефинишу као способност примене знања и избор адекватног понашања (шта ученик треба да буде у стању да уради) (Rubin, 1990; Wieman, 1978). Када појединац поседује знања и вештине неопходна је мотивација да би их користио (колико је ученик мотивисан за комуникацију).

Према Риђиу, комуникациону компетенцију чине:

- Емоционална изражајност подразумева вештине невербалне комуникације. Вештине невербалног изражавања емоција, ставова, оријентација у наставним ситуацијама. Такви ученици имају моћ да подстакну друге ученике, у комуникацији су отворени самоуверени, храбри;

- Емоционална осетљивост подразумева вештину уочавања и тачног тумачења невербалних и емоционалних порука наставника и ученика. Ученици који поседују ову вештину пажљивији су и усмеренији на емоционалне поруке које емитују остали учесници комуникације и у стању су да тумаче туђа емоционална стања. Ови ученици су емпатични и предусретљиви.

- Емоционална контрола подразумева способност ученика да влада својим емоцијама и да се прилагођава наставној ситуацији у којој се налази. Такви су ученици сигурни у себе и своје способности, уравнотежени.

- Социјална изражајност подразумева способност вербалног изражавања ученика и способност укључивања осталих учесника комуникације у комуникацију. То су ученици који започињу разговор са наставницима, ученицима, саопштавају своје ставове, мишљења, одговоре без устезања, емоционално уравнотежене.

- Социјална осетљивост је особина ученика која се сматра мање пожељном у комуникацији и интеракцији. Таквим ученицима је важно шта други мисле о њима, пажљиви су слушаоци других, преоптерећени адекватношћу сопственог или туђег понашања.

- Социјална контрола је способност ученика да сам представи себе и да се прилагоди свакој ситуацији. Они су самоуверени, флексибилни, способни да заузму различита становишта и оријентације (Riggio, 1989).

Aitken и Neer сачинили су листу комуникационих компетенција у 12 главних група:

- Интерперсонална компетенција - обухвата емпатију, социјалну опуштеност, асертивност, изражајност;

- Компетенција критичког мишљења – укључује способност слушања, анализе и интерпретације поруке;

- Језичка компетентност – разумевање и ефикасно коришћење вербалних и невербалних кодова;

- Компетенција читања;

- Компетенција истраживања;

- Орална компетенција – укључује извор, поруку, пријемника и контекст;

- Културно уважавање – уважавање културних димензија комуникације;

- Писмена компетентност садржи четири главна елемента – изабрати тему, на адекватан начин истражити, написати и изразити идеје;

- Компетенција одлучивања – способност избора најприкладнијих метода по којима се ефикасно комуницира;
- Теоријска компетентност – способност да се прихваћене теорије опишу и објасне;
- Етичка и филозофска захвалност – брига за моралним вредностима, комуникација у глобалној заједници (Aitken, Neer , 1992).

Описујући комуникациону компетентност као способност појединца да ефикасно комуницира са другом људима Фалковскаја је истакла да она обухвата следеће способности:

- Способност да се сналазите у социјалним ситуацијама;
- Способност да се правилно одреде особине личности и емционална стања других;
- Способност да се одабере и оствари одговарајући начин интеракције (Фалковская, 2008).

Узимајући у обзир претходно изнет став да је комуникациона компетентност скуп варијабли које се могу учењем развијати и унапређивати, Реардон истиче да су у питању две групе индивидуално одређених варијабли кроз које се артикулише степен комуникационе компетентности појединца: *когнитивне и интеракцијске*. У прву групу спадају: емпатију, когнитивну комплексност, осетљивост за стандарде односа, познавање ситуације, самопраћење; а у другу: управљање интеракцијом, слушање, укљученост у интеракцију, флексибилност, понављања, друштвени стил и страх од комуникације (Реардон, 1998). Није довољно само знати како ће се остварити комуникацијски циљеви, већ су неопходне вештине којима би се ти циљеви остварили. Међутим, морамо напоменути да све наведене когнитивне и интеракцијске варијабле сама за себе не јамче компетенцију. Значај и важност сваке наведене варијабле зависи од ситуације у којој се примењују. На пример: емпатија као когнитивна варијабла комуникационе компетенције није увек неопходна у остваривању постављених циљева, она може понекад и сметати. Овде ће бити размотрене оне варијабле комуникационе компетентности које су битне за интеракцију наставник-ученик, дакле за педагошки комуникациони чин.

Најзначајнија од њих је свакако *емпатији* које се односи на осетљивост за мишљење и осећаје других особа. О емпатији ћемо детаљније говорити у наставку рада.

У којој мери ученик може да изађе у сусрет поменутих захтевима комуникационе компетентности зависи и од његове *когнитивне комплексности* која се тиче „броја и врсте појмова и шема којима неко располаже ради интерпретације различитих аспеката своје околине (Реардон, 1987:45-46).

Заузимање положаја у комуникацији захтева способност сагледавања ситуације са становишта друге особе, да уочи које опције, потезе ће одабрати та особа у свом властитом деловању. Такво предвиђање омогућује комуникационо компетентном ученику да реагује на примерен и успешан начин.

Познавање ситуације, прворазредна је претпоставка комуникационе компетентности ученика. Комуникационо компетентан ученик служи се својим утисцима о типу ситуације да би на тој основи боље схватио понашање других и одабрао своје. Познавање ситуације омогућава постављање правила према којима ће се учесници комуникације руководити.

Самопраћење је способност владања властитим понашањем и она је врло битна за општу комуникациону компетентност појединца. У комуникацији често наилазимо на особе које унапред не размишљају о примерености својих изјава и невербалног понашања, и зато често увреде некога а да то нису планирали. Дакле, реч је особама код којих је слабо развијено самопраћење. Ученици са развијеним самопраћењем пажљиво посматрају изразе лица својих партнера и та запажања им служе за одређивање властитог понашања. Успех комуникације зависи од способности самопраћења што су потврдила и истраживања (Sypher, 1983). Комуникационо компетентан ученик, уколико има развијену вештину самопраћења, у стању је да прати властиту комуникацију и на тој основи своје стратегије прилагођава реакцијама других учесника. Тако у ситуацијама када износи одређене садржаје, може мењати свој стил излагања или пак испричати неку шалу када осети да га ученици или наставник не слушају, како би оживео своје излагање.

Осетљивост за стандарде односа и разумевање комуникационе ситуације, врло су битни за општу комуникациону компетентност појединца, имају мањи значај у образовном-васпитном раду, посебно у основној школи и њеним млађим разредима где су стандарди односа учитељ-ученик и комуникациона ситуација релативно непроменљиви. У свакој успостављеној интеракцији људи стварају очекивања о томе шта је свакоме од њих радити и рећи, а шта није. Међутим, некада нису ни свесни својих очекивања већ у тренутку када она нису испуњена постају их свесни. Тип односа делује на очекивања о томе шта неко може рећи или урадити. Зашто је једна иста шала изврсно прихваћена у једној, али не и у некој другој ситуацији? Разлози се налазе у очекивањима у вези с односима и ситуацијама. Шала која изазива смех међу пријатељима узрокуват ће једва мали смешак код особа које се једва познају.

Интеракцијске претпоставке комуникационе компетентности логичан су наставак когнитивних потенција с обзиром на то да је деловање човека као свесног бића израз и

спољна манифестација мишљења. Она обухвата: укљученост у интеракцију, управљање интеракцијом, флексибилност понашања, слушање, стил, страх од комуникације. Према Segal-у (1981), *укљученост у интеракцију* се односи на способност ученика да се укључи у комуникацију. *Управљање интеракцијом* је наредна интеракцијска претпоставка комуникационе компетентности ученика. Осим што мора бити укључен у интеракцију, он мора знати и њоме управљати ради остваривања постављених циљева. Способност управљања интеракцијом развија се у периоду детињства када се уче правила успешне интеракције. *Флексибилност понашања или адаптивност* је такође интеракцијска претпоставка комуникационе компетентности и подразумева мењање и прилагођавање понашања ради остваривања постављеног циља.

Комуникациона компетентност подразумева развијену вештину *слушања*. Да би се комуникација могла пратити и прилагођавати потребама других, они се морају слушати. Зато су неопходни свесни напори да бисмо се суздржали од прекидања саговорника, или пак да нам мисли, за време његовог излагања, не одлутају. Способност слушања се развија вежбањем. Успех комуникације у настави зависи од способности слушања наставника и ученика.

Стил означава начин комуницирања, начин како се нешто каже, а не садржај. Према Norton-у (1983.) „стил представља образац који појединац примењује у интеракцији“ (Рearдон, 1998:86). Стил који ће се применити у некој интеракцији утиче на исход интеракције. У литератури наилазимо на четири својства стила: доминација, пажљивост, особине језика и самоткривање.

Доминатност представља понашање које ученик примењује у намери да би неког контролисао. Уколико други ученик прихвата такво понашање и њему се подреди, онда долази до стварне доминације. *Пажљивост* као варијабла стила, састоји се у жељи да се другој особи покаже да смо усмерени на оно што она говори и да је желимо разумети. Значајну улогу у томе има и слушање. Ученици пажљиво слушају наставника и ту пажња могу сигнализирати вербалним и невербалним знацима. Следећи аспект стила који утиче на успех комуникације јесте како се наставник или ученик *служе језиком*. Начин употребе језика значајан је за комуникацију зато што се под његовим утицајем стварају утисци о саговорнику. Уколико употреба језика не испуњава очекивања слушаоца, то може резултирати губитком занимања, док језик који испуњава очекивања слушаоца може појачати њихово занимање. О језику и говору као основи развоја комуникационих компетенција детаљније ћемо говорити у наставку рада. Последњи аспект стила је

самооткривање. Самооткривање је кад ученик својим информацијама може подстакнути другог ученика да са њим подели неку информацију о самом себи.

Интеракцијска претпоставка комуникационе компетентности јесте *(не)постојање страха од комуникације*. Због несиметричности друштвених улога наставника и ученика у образовно-васпитном процесу страх се јавља код неких ученика, посебно у млађим разредима основне школе, и може да буде последица различитих ментално-психичких и социјалних узрока. Једноставно постоје ученици који се боје комуницирати. Тај страх се одражава на њихово понашање за време комуникације. Често је тај страх од комуникације праћен одређеним невербалним сигнаlima: дрхтање, неспособност гледања саговорника, избегавање ситуација, укочен поглед, црвенило, сустезање од укључивања у разговор. Већина аутора (McCroskey, Daly и Sorensen (1976.)) се слаже са констатацијом да страх од комуникације лежи у недостатку самопоуздања и контроле над околином (Рearдон,1998;89). Стално присутан страх у комуникацији може негативно утицати на комуникациону компетентност.

Према Брауну (Brown 1976) идентификовано је пет димензија комуникационих компетенција:

- контролисање-дизајнирање порука којим се контролиш понашање других;
- осећања-изражавање емоција и ставова;
- информисање-пружање и примање информација;
- ритуал-дизајнирање поруке која доприносе одржање социјалних односа и подстичу социјалну интеракцију;
- ментално креирање и конципирање-дизајнирање порука које су креативне или везане за имагиниране појмове (Brown 1976).

Големан на следећи начин описује оне који поседују комуникациону компетенцију:

- „осетљиви су при односу 'узимања и давања', региструју емоционалне знакове и прилагођавају своје поруке,
- са тешким питањима баратају отворено и поштено,
- добро слушају, показују узајамно разумевање и радо размењују целовите информације,

- подржавају отворену комуникацију и остају спремни да прихвате лоше вести као и добре“ (Големан 1998:174).

На основу реченог можемо закључити да комуникационо компетентан ученик је:

- способан да правилно кодира и декодира информације које добија сензорним путем;
- способан да користи различите невербалне комуникационе знакове у комуникацији са наставницима и ученицима;
- способан је да препознаје невербалне знакове других;
- способан да процењује своје социјалне релације са наставницима и ученицима;
- способан да изгради и контролише слику о себи у социјалом контексту и да обезбеди социјалну интеракцију у циљу остваривања својих циљева и циљева одељења;
- способан за активно слушање;
- способна да се прилагођава датој комуникационој ситуацији у којој се налази;
- способан је да се користи вербалном комуникацијом;
- способан је да у комуникацији разуме туђе емоције.

Све наведене карактеристике које одликују комуникационо компетентног ученика, покушаћемо да детаљније испитамо и образложимо у нашем теоријском и истраживачком делу овог рада. Посебан акценат стављамо на оне елементе комуникационе компетентности које су битне за интеракцију наставник –ученик: развој језика и говора као полазне основе за развој комуникационе компетенције, вербална и невербална способност комуникације, емпатија, интеракцијска укљученост, когнитивна комплексности, флексибилности и активно слушање.

2.3.1. Језик и говор као елементи развоја комуникационе компетенције

Основна средства којима се преносе поруке и реализује комуникациони процес у настави су: језик, реч, говор. Језик као најважније средство комуникације јавља се у форми писане и вербалне комуникације. Код писаног саопштења постоји писани траг, који се пише за друге тако да он мора имати одређену комуникативну вредност, јер се путем њега врши размена идеја. Порекло и појава језика не може се описати јединственом хронологијом. Како постоје различита питања, тако наилазимо на различите одговоре о постанку и пореклу језика. Прве одговоре налазимо у античкој Грчкој. Хераклитови

следбеници, стоици, заступали су идеалистичку терију о постанку језика природним путем. Епикурејци, Аристотел, Демокрит заступали су супротно њима тезу да је језик друштвена творевина. Према Библији, језици су производ Божје љутње на људе који су хтели бити већи од Бога па су започели са градњом Бабилонске куле. Како би доказао њихову крхост и немоћ, Бог им је помешао језике да један другоме говор не разумеју. Развојем сазнања почиње се другачије гледати на језик и његово порекло. (Кувач, Палмовић, 2007).

„Језик је медијум помоћу којег човек изграђује свет у којем живи, уз то и основно средство интеракције и комуникације међу људским бићима и битан предуслов свеколиког човековог стваралаштва“ (Бугарски, 1996:7). Анализирајући природу људског језика и његову функцију у комуникацији, лингвиста Бугарски закључује да језик има „два вида: лингвистички у ужем смислу (то јест, што неко уистину зна од свог језика) и комуникацијски (то јест, како неко употребљава оно што зна)“ (Бугарски, 1996:25).

Језиком као основним средством комуницирања преносимо захтеве, упутства, саопштења, разне информације и то се остварује првенствено употребом речи, појмова, итд. Човекове речи (написане, изречене, одштапане) нека су врста материјалног света који он употребљава као оруђе и које опажа као и неке друге објекте. Речи означавају процесе, односе, објекте, жеље, циљеве, потребе итд. Проблем у њиховом коришћењу јесте њихова вишезначност. Једна иста реч може да указује на више значења. Њихово коришћење захтева избор одговарајућег значења у зависности од контекста у коме се употребљава и личних карактеристика онога ко их употребљава. То указује да једна иста реч код различитих људи може имати више значења. Деца од малена уче значење речи, уче да их користе да означе своје мисли, идеје, тј. оно што хоће да кажу другима.

Према Бабићу (1995), језик представља систем знакова који служи за споразумевање и има следећа својства: произвољност, усвојивост, плодност и структурираност. *Произвољност* као својство језика представља везу између гласова у речима. Један ниво језика чине јединице без значења (гласови, слова), а други ниво чине јединице настале произвољним спајањем безначајних јединица, али којима се при томе придаје значење. Оба нивоа су битна за споразумевање и зато су међусобно и повезана. *Усвојивост* као друго својство језика означава чињеницу да језик није урођен већ је то процес који се годинама усваја и учи. Учи се матерњи језик, али се уче и страни језици. Ако дете није од најранјег детињства било изложено комуникацији, неће усвојити језик што му је основа за

даљи развој комуникационих компетенција. Деца која нису имала могућност да слушају и опонашају, нису била у контакту са родитељима, вршњацима нису могла успешно савладати језик нити способности комуницирања. Добро усвојен језик, развијене способности изражавања, олакшавају комуникацију, споразумевање и вербализацију мисли, отклањају неспоразуме и неразумевања у комуникацији. *Плодност* означава могућност да изражавамо нове језичке јединице на основу старих и познатих. *Структурираност* означава да језик као организована делатност има своју структуру (Бабић, 1995). То значи са сваки језички знак има своје место у саставу при споразумевању и може се са другим знаковима спајати или замењивати само према одређеним језичким правилима (Павличевић-Франић, 2005).

Познато је да се вербална комуникација одвија говором. Говор је систем комбинација гласова у речи и речи у реченице према граматичким правилима. “Деца морају схватити да речи имају значења. Такође требају да схвате да речи требају кореспондирати са акцијам које предузимају“ (Sidney-Charney, 1992:25). Говор као специфична људска способност представља свесну делатност у којој учествује субјект који говори и субјект коме је говор упућен. Значење говора детерминисано је кодом једног језика (систем мноштво знакова и образаца који имају заједничко тумачење и његов циљ је да се ускладе обрасци који се односе на смисао са обрасцима значења), његовом синтаксом (састав и структура реченице) и граматиком (правила по којима се образује реченица).

Подстицање говора је проблем којим се научници и стручњаци интензивно баве последњих десетак година. Главни узроци који се негативно одражавају на развој говора су: мањак комуникације, недостатак интеракције, утицај медија, незадовољавање основних дечијих потреба. Истраживања спроведена у Америци 1977. године указују да се недостатак комуникације родитеља са децом негативно рефлектује на развој говора и њихових говорних способности. Venoit (1977) је у свом истраживању указао да родитељи 40% мање времена проводе са својм децом, него тридесет година раније. Hammel (1999) наводи податке истраживања да деца узраста од десете до седамнаесте године, која живе у условима обележеним медијама имају у току живота трећину мање социјалних контаката од људи који су била деца пре двадесетак година. Све то указује на чињеницу да непосредне људске интеракције са децом пружају најбоља искуства за осећајно сазревање и будуће социјалне контакте који доприносе развоју говора и комуникационих компетенција. Психолози Alison Garton и Chris Pratt након проучавања стручне

литературе дошли су до закључка да подстицајни социјални контакти са комуникационо компетентним особама се појављује као константан фактор у истраживањима дечјег говора читања, писања. Недостатак квалитетне комуникације (вербалне, невербалне) може допринети смањењу способности усменог и писменог изражавања, саморазумевања и аналитичког мишљења (Healy, 1998).

Говорни језик представља незаменљиво наставно средство у највећем броју наставних околности. Он има трансакцијску и интеракцијску функцију. Прва подразумева пренос информација, при чему је циљ наставника да пренесе поруку ученику – примаоцу поруке, често се односи на активности које се обављају у реалној ситуацији нпр.: наставник објашњава, ученик тражи дозволу да напусти учионицу итд. Интеракцијска функција језика претпоставља одржавање друштвених и међуљудских односа. Ове две функције су често испреплетане. Од вештине говора наставника зависи успех наставног рада, успех ученика у савладавању наставних садржаја и развој комуникационих компетенција. Истицањем говорне културе наставника никако се не потцењује његова стручна и психолошко-методичка оспособљеност. У циљу остваривања ефикасније наставе и развијања комуникационих компетенција ученика од наставника се очекује узоран говор. То подразумева да говор буде осмишљен, сврсиходан, јасан, правилан и гласан. Наставник и ученик међусобно се разликују према комуникационој компетенцији. То значи да је наставник одрастао човек који поседује већа читалачка искуства, виши ниво образовања и богатији фонд речи, док је ученикова језичка компетенција нижа. Због тога је изузетно важно водити рачуна о тзв. ситуационој примерности језика у настави.

Да би се постигла ефикасна употреба језика у разговору, неопходно је да саговорници (наставник и ученици) воде рачуна о:

- Квалитету онога што говоре, да дата објашњења, дефиниције, буду истините и тачно написане на табли и преписане у ђачке свеске.

- Квалитету свог учешћа у разговору. У наставној пракси често наилазимо на ситуације где наставник прича превише, веома мало оставља простора и времена за разговор са ученицима, неопходно је избегавати непотребна понављања и стварање вишка информација у наставној комуникацији.

- Односу онога што се говори према теми разговора. У осмишљеној наставној комуникацији веома је битно да се разговор осмисли и реализује у складу са постављеном темом.

- Начину на који говоре. Под тим подразумевамо да учесници комуникације говоре јасно, без непотребних застајкивања, поштапалица и двосмислица (Цвијетић, 2006).

2.3.2. Вербална комуникација као елемент комуникационе компетенције

Развој цивилизације зависи од способности преношења порука вербалним путем, тако да се ново знање може надограђивати на старо. Како се школа као васпитно-образовна установа заснива на овој стратегији, она уједно указује на значај вербалног и невербалног комуницирања. Аспекте вербалне и невербалне педагошке комуникације није могуће одвојити. „Није могуће проучавати вербалну и невербалну комуникацију као изоловане структуре. Ове системе је боље разматрати као унифицирани комуникациони конструкт“ (Higginbotham and Yoder, 1982:4, преузео: Сузић, 2005). Овде ће вербална и невербална комуникација бити разматране као незаобилазни и неодвојиви елементи комуникационих компетенција из разлога што свако вербално излагање наставника и ученика у наставном раду прате и невербални знаци. То значи да сваки комуникационо компетентан ученик мора владати способностима вербалног и невербалног комуницирања. У циљу постизања бољих академских постигнућа и развоја интерперсоналних социјалних вештина ученика, треба се посебно посветити унапређивању ученичке вербалне комуникације.

Појам вербална комуникација подразумева „комуницирање речима, односно говором, било усмено или писмено“ (Педагошки лексикон, 1996:67). Вербална комуникација се схвата као процес који се може реализовати само ако постоји намера учесника комуникације да комуницирају. Ако намера или мотиви за говором, комуникацијом изостају, онда до комуникације неће доћи. Прву фазу вербалне комуникације представља намера, а друга фаза је формулација мисли, а трећа фаза је прелазак мисли у вербални исказ које се остварује говором.

Говор чини основу вербалне комуникације. То је сложена способност или скуп бројних способности психофизиолошке природе које су међусобно повезане и

условљавају једна другу, а немењене су преношењу говорних порука (Шкарић, 1988). Говор има семантичку и комуникативну функцију, а служи нам за стицање знања, искуства и деловање (Станчић, 1986). Боја гласа, јачина и ритам говора у мањој су мери под утицајем свесне контроле, него сам садржај говора. На основу гласовних квалитета наставника и ученика, можемо установити њихова емоционална стања као и прагматичну димензију њиховог говора.

Говор се прво појављује у облику унутрашњег говора када се речи и реченице формулишу на представном нивоу. Затим се унутрашњи говор енкодира у систем реченица на основу објективних кодова језика у артикулацију речи, реченица тј. у вербално саопштење. Реч је о експресивном говору који подразумева жељу и намеру да се нека мисао изрази и формулише у вербалном исказу на основу граматичких правила. Кад саопштена порука региструје прималац поруке тада долази до изражаја рецептивни говор. Рецептивни говор подразумева разумевање туђег говора и прелази исти пут као и експресивни само обрнутим редоследом: туђи говор се опажа и преводи у личну мисао.

У настави вербалној комуникацији и оспособљавању наставника и ученика да вербално комуницирају требало би да се придаје велика пажња. Не треба заборавити чињеницу да знати говорити не значи и имати развијену способност комуницирања. Према DeVitu (1989) сваки наставник при првом сусрету са ученицима у вербалном контакту мора пазити да: представи себе, усмери разговор и на ученике, омогући ученицима да се укључе у разговор, испољи знакове наклоности према ученицима, шири позитивну енергију, поставља отворена питања, одговара опширније, наглашава оно што је позитивно и тако даље (Братанић, 1997). Данас, култура говора јесте предуслов да неко постане компетентан наставник. Говорне мане су непожељне у овој професији. Наставник са сиромашним фондом речи или који се изражава у неком популарном „жаргону“, с говорном маном може ученицима бити лош пример за усвајање говора. Наставник треба да развија и негује своју говорну културу јер је она значајан елеменат комуникације са ученицима. Изграђена говорна култура наставника омогућава да он буде добар извор информација и предуслов је за квалитетан пренос поруке као и за сам развој комуникационих компетенција ученика.

Успешну вербалну комуникацију ће остварити наставник који:

- Познаје способности и когнитивне карактеристике својих ученика и тим прилагођава формулацију наставних порука;

- Отклонио је све дистарктуре пажње: физичке (бука, прејака светлост итд.), когнитивне (поруке које нису повезане са предметом и садржајем градива итд.), социјалне (поједине социјалне процесе и активности у одељењу и сл.) ;

- Јасно формулише свој исказ, избегава тзв. „подразумевања“ у својим исказима, а посебно у захтевима које поставља ученику;

- Покушава да усклади значења која појмовима он сам приписује са значењима која су прихватили ученици, тако што ће повремено проверавати да ли научни појмови који се у настави усвајају имају подједнака значења за све актере („Шта за вас значи? Под тим подразумевам!“);

- Препознаје своју психолошку позадину у комуникацији (предрасуде, очекивања страхове, акутне и/или релативне трајне емоције и сл.) као и психолошку позадину у комуникацију својих ученика;

- Изграђује стратегије фокусираног и усмереног излагања, порука засновану на добром познавању и садржаја, и начина излагања садржаја, руководећи се захтевима формулисања разумљиве поруке;

- Изграђује и чини стално отвореним све комуникационе канале са и према ученицима: вертикалне, али и хоризонталне између ученика, али и свих актера у учионици (Златић, Бјекић, 2004:332).

У наставном раду наставник, у оквиру вербалне комуникације има могућности да примењује низ вербалних наставних метода које ће им омогућити да подстакну развој вербалних способности ученика . Ion-Ovidiu Panisoara, по узору на Ioan Cergitu, извршио је класификацију метода за развијање способности вербалне комуникације у настави на пет категорија:

- методе за директно развијање способности (интерактивно учење и Сократовска метода);

- метода култивисања креативности и решавања проблема (brainstorming i solving);

- метода групног рада и групног разматрања (focus и дебате);

- метода запажања интеракције у склопу групе (fishbowl);

- метода саопштавања екипе (ice-breaking и team-building).

У реализацији поменутих метода за развијање способности вербалне комуникације, предлажу се следећи кораци:

- сензација-осећај (визуелни, аудитивни);
- интерпретација (подразумева смисленост примљене поруке);
- разумевање (разумевање подразумева критичку процену онога што смо слушали на шта утичу бројни фактори: интелигенција, речник, способност логичког размишљања, психички и физички умор слушаоца, успешност говорника и тако даље);
- одговор (резултат свега што смо навели) (P. Ion-Ovidiu, 2002:140).

Разговор се у интерактивној настави примењује на свим типовима часа и усмерен је ка остваривању циљева и задатака наставе. Разговор као основ комуникације у настави састоји се од неколико основних елемената:

- Ко говори? – пошиљалац поруке;
- Шта говори? – порука;
- Којим средством? – начин комуникације;
- Кома се говори? – прималац поруке;
- С каквим утицајем? – ефекти поруке (интерактивни аспект комуникације);
- У којој ситуацији? – контекст (контекст означава ситуацију у којој се разговор води у наставном процесу).

Од наведених елемената зависи квалитет разговора. Да би вербална комуникација у наставном раду била квалитетна, наставник као пошиљалац поруке води рачуна о садржају поруке, њеним циљевима, примерености и сложености поруке, о интелектуалним могућностима ученика, о утицају који порука може имати на ученика, о ситуацији у којој се ученик налази у тренутку пријема поруке. У наставном раду може доћи и до неефикасне вербалне комуникације када наставници упућују поруку коју ученици и не чују, или ако чују, не разумеју или ако је разумеју, често је не прихватају нити она на њих има било какав утицај. Зато можемо закључити да је наставник

најзначајнији фактор квалитетне вербалне комуникације. У наставном процесу наставник је најодговорнији за квалитет послате поруке али и за квалитет пријема и утицаја својих порука. Да би избегао неспоразуме, наставник треба имати у виду разна значења која прате вербалну комуникацију: формално, функционално, афективно и прототипско значење. У току излагања наставника формално значење вербалне комуникације односи се на оно шта порука значи с обзиром на своју формулацију; функционално значење се односи на употребни аспект садржаја о коме комуницирама; афективно значење се односи на емоционалну садржину коју вербални исказ има за примаоца и пошилаоца поруке и прототипско значење подразумева навођење примера по коме вербални исказ служи да укаже на низ сличних ситуација на којима се исто значење може препознати у датим околностима (Сузић, 2005).

Према Брајши, наставник у комуникацији са ученицима мора да: планира разговор; свесно води разговор; у разговору води рачуна о васпитно-образовним циљевима и садржајима; осигурава деловање разговара; обликује послату поруку и проверава правилно прихватање поруке (Брајша, 1994). Ако узмемо у обзир чињеницу да је разговор саставни део образовно-васпитног процеса, тада он мора бити планиран, намеран и свесан.

Као што смо већ рекли да је разговор саставни део образовно-васпитног процеса, наставник са ученицима може водити разговор у веома различитим ситуацијама и са различитим циљевима, од којих ћемо навести најважније: подучавање – образовни циљ; обрада наставне јединице или организација неке активности; „дисциплиновање“ детета, постављање граница; усмеравање, регулација понашања; процена успешности и образложење процене; подршка, саветовање; наставник требало би да нађе времена за разговор који би посветио искључиво ученику као особи (да се упозна са његовим осећањима, навикама, интересовањима (Миловановић, 2010:237).

Ако се узму у обзир циљеви који се желе остварити у комуникацији, онда издвајамо три типа разговора:

- *Образовни разговор* који има за циљ подучавање. Ово је најдоминантнији облик разговора у наставном раду који истовремено подстиче развој комуникационих компетенција ученика. Основни задатак наставника је подучавање ученика. Подучавање подразумева процес преношења знања. Да би едукативан разговор постигао свој прави

циљ, наставник мора проценити које су информације и знања доступна ученицима и на основу тога представити садржаје на њима прихватљив начин, у складу са њиховим развојним нивоом, језиком који је за њих разумљив.

- *Рефлективни разговор* ученику пружа могућност да каже шта мисли, да изрази своја осећања, ставове, интересе. Овакви разговори су напорни за наставника јер захтевају добро познавање ученика, али су добар начин да се ученику помогне у исказивању осећања, ставова, размишљања где ученик истовремено и усавршава своје способности вербалне комуникације.

- *Разговор који води разјашњавању ситуације има за циљ успостављање дисциплине*, да се ученику јасно стави до знања која су понашања прихватљива, а која неприхватљива. Разјашњавање ситуације је неопходно када се између наставника и ученика појави неконструктивни однос и тиме желимо да јасно дефинишемо однос, улоге, обострана очекивања, разјаснимо заблуде и погрешна тумачења.

Поред предности у пракси се јављају и недостаци вербалне комуникације. Један од недостатака вербалне комуникације која је присутна у наставном раду је једносмерна комуникација која се одвија у правцу од наставника ка ученику што доводи до вербализма (настава се своди на излагање наставника, а ученици су пасивни). Оваква комуникација не може подстицати развој комуникационих компетенција ученика. Да би се избегао вербализам у настави, неопходно је да комуникација буде двосмерна што се остварује применом различитих методских поступака који су прилагођени природи наставних садржаја (демонстрација, експеримент, практично-лабораторијски радови).

Може се прихватити схватање Гордона, да од наставникове вербалне комуникације зависи да ли ће бити застоја у комуникацији са ученицима или ће комуникација бити олакшана. Гордон је навео да застој у вербалној комуникацији настаје уколико наставници користе: наредбе, команде и диригирања; моралисање, савете и готова решења; осуде, критике неслагања и бламирања; етикетирање, ругање и стереотипизирање; интерпретирање, анализирање; испитивање, искушавање и саслушавање. Сви наведени застоји наставника код ученика спутавају изражавање способности вербалне комуникације. Вербална комуникација ће бити олакшана уколико наставник користи: пасивно слушање (ћутање); потврђивање; активно слушање; благовремено слање повратне информације. Овакав став наставника у комуникацији

пружа могућност ученику да буде активан и тим подстиче развој својих вербалних способности.(Гордон, 1989).

На основу поменутих предуслова за застој у комуникацији, Гордон (1989) наводи да се типичне вербалне поруке које наставници шаљу ученицима када им се они супротстављају, деле у три опште категорије:

- *Поруке са готовим решењима.* Ове поруке садрже информације које се односе на ученике како да промене своје понашање, а о наставнику и утицају ученичког понашања на наставника не говоре ништа.

- *Омаловажавајуће поруке.* Овим порукама ученик се приказује у негативном светлу: оспорава се његов карактер и разара његово самопоуздање.

- *Индиректне поруке* подразумевају шале, сарказам, дигресије и сл., а наставници их користе да би избегли претходно наведене врсте порука, које у себи носе „ризик“ (Гордон, 1998).

Према облику и ефекту који изазивају, Брајша вербалне поруке које наставник упућује ученицима дели на: ја, ти, ми и безличне поруке.

- *Ја поруке* служе изражавању властитих опажања, искустава, осећаја и потреба, а ученика изазивају на комуникацију употребом Ја порука. Дакле, ове поруке говоре о наставниковим осећањима повезаним с одређеним понашањем ученика и о томе како оно утиче на њега, не због тога што је оно само по себи лоше, већ због тога што наставнику из неког његовог разлога не одговара.

- *Ти поруке* нуде готова решења и користе се при виђењу, нападању, прогнозирању и кажњавању, а код ученика изазивају одбрамбене механизме и одбрамбену комуникацију. Дакле, ове поруке говоре о ученику на пример: Ти си невоспитан!, Само причаш, не могу од тебе да нормалном радим!

- *Ми поруке* јачају сопствени положај, прикривајући мишљење и њима наставници смањују или отклањају личну одговорност у односу на садржај комуникације, при чему стварају лажни однос кооперативности и заједништва са ученицима.

- *Безличне поруке* омогућавају потпуно искључивање сопствене одговорности наставника за садржаје које преноси, јер никог не обавезују.

Ти-порукама, Ми-порукама и безличним порукама друге или нападао или удаљавамо од себе, па и себе сасвим искључујемо из комуницирања са другима. У складу са изнесеним описима врста порука, јасно је да су Ја-поруке најефикаснији начин остварења квалитетне интерперсоналне комуникације. На основу вербалних порука које наставник користи, Брајша (1994) је понудио типологију наставника:

Тип наставника	Карактеристике наставника
Ја – наставник	Директан, непосредан, прихватајући, врши јак и позитиван утицај на ученике.
Ти – наставник	Директан, претећи, угрожавајући, врши одбијајући и негативан утицај на ученике.
Ми – наставник	Недиректан, неодређен, нејасан, „раздвојени“, врши слаб утицај на ученике.
Безлични-наставник	Аперсоналан, „фразер“, преносиоц порука, не врши никакв утицај на ученике.

На основу дате табеле видимо да се за сваки тип наставника наведене карактеристике на основу којих можемо закључити да у развоју и подстицају комуникационих компетенција ученика највећи допринос даје тип Ја-наставник који је директан, непосредан и врши јак и позитиван утицај на ученике.

У вербалној комуникацији између наставника и ученика постоји низ **вербалних сметњи**. Дешава се да учесници комуникације комуницирају истим језиком, а да се ипак не разумеју. Према Сузићу, вербалне сметње или баријере у педагошкој комуникацији су бројне: двосмислености, говорне мане, поштапалице, емотивне речи, збуњујући изрази. „Људи који праве дугачке уводе пре него што пређу на ствар, нашироко и уз много понављања разглабају што је очигледно, или се служе загонетним алузијма, лако нас доводе на ивицу стрпљења“ (Бугарски, 1991:150). У комуникацији двосмисленост као вербална сметња је присутна када се једна реч која се исто пише различито схвата у зависности од контекста и изговора. На пример: коса (фризура), коса (линија), ружа (цвет), ружа (женско име). Говорне мане отежавају педагошку комуникацију без обзира на то да ли потичу од стране наставника или ученика. Најприсутније говорне мане су: замуцкивање, тепање, неправилна дикција, шушкње, прегласан говор, тих говор итд.

(Сузић, 2005:202). Поштапалице као вербалне сметње у комуникацији често су присутне, а да учесници комуникације нису свесни њихове употребе. Поштапалице су речи, изрази, слогови које излагачи приликом излагања често употребљавају на местима где не припадају. На пример: значи, овај, дакле и слично. Збуњујући изрази се јављају када учесници комуникације неприцизно формулишу реченицу услед употребе жаргонског говора, метафора или кривог изговора или кривог наглашавања. Често присутна вербална сметња у педагошкој комуникацији је употреба емотивних речи које код примаоца поруке изазивају прејакe позитивне или негативне емоције (Сузић, 2005). Наведена сметње отежавају вербалну комуникацију, па је зато неопходно обучавати не само наставнике за њихово отклањање већ и ученике да их препознају код себе, да утичу и код других на њихово уклањање.

У вези са језичким компетенцијама ученика, неопходно је обратити пажњу на њену индивидуалну развијеност код ученика. Може се десити да ученици који имају сиромашнији фонд речи не разумеју наставника. За усвајање нових знања разумевање је неопходно, па често некомпетентност ученика проузрокује слабе резултате у наставном раду. Није сасвим једноставно прилагодити се сваком ученику, али индивидуални приступ је императив савремене наставе. Неопходно је да наставник буде упознат са комуникационим компетенцијама сваког ученика понаособ и колико год је могуће вербалну комуникацију прилагодити и учинити разумљивом за сваког ученика. Према Недовићу, „ученицима је потребан наставник као човек који компетентно посредује између света детињства и младости и света сазнања, света рада, света информација и културе“ (Недовић, 1998:98).

На основу реченог можемо извести закључак да би ученичка вербална комуникација у процесу наставе била продуктивна и подржавајућа, а не опструирајући фактор, требало би омогућити:

- Већу слободу у комуникацији – важан корак у развоју ученичке вербалне комуникације јесте уклањање осећаја присиле на комуникацију са другима.

- Једноставност и сажетост у изражавању – такав начин изражавања подстиче ученичку комуникацију и доприноси бољем међусобном разумевању.

- Искреност у изражавању – често се дешава да ученици говоре оно што заиста не мисле, узроци оваквог понашања се налазе у страху од изражавања сопственог мишљења,

страх како ће то мишљење бити прихваћено од стране осталих учесника комуникације. Улога наставника је подстаћи ученика да изрази искрено мишљење, развијајући свест да су грешке у раду нормална и природна појава.

- Фокусираност на тему разговора – дешава се да ученици, посебно на млађем узрасту, нису довољно концентрисани на садржај комуникације и да свремена на време прекидају комуникацију коментарима који нису у складу са садржајем комуникације. Узроци овакве неодговарајуће вербалне комуникације могу бити различити нпр.: неразвијеност социјалних вештина код ученика, недовољан фонд знања да би се равноправно узело учешће у комуникацији. Интервенција наставника у овим ситуацијама је неопходна из два разлога: први је да би ти коментари могли скретати пажњу осталих ученика и тиме реметити комуникацију, и други, ученик који даје такве коментаре може бити од стране групе обележен као неозбиљан, чудан и суштински одбачен.

- Равноправан однос у изражавању – чињеница је да се ученици разликују и према нивоу комуникативности који поседују и складу стим се може десити да ученици нису подједнако укључени у комуникацији. Разлог што се ученик не укључује у комуникацију не мора да лежи у незнању, неспособности, страху, већ у недостатку воље за комуницирањем, или у томе што одређени ученици требају дуже време за вербализацију сопствених идеја. Наставник је дужан у континуираном раду са ученицима подстицати их да приближно једнако вербално учествују (дискутију, аргуменују сопствене ставове, конфротирају се са ставовима других које сматрају неисправним).

- Говор подршке и помоћи – начин вербалне комуникације ученика у процесу наставе не би требао бити обојен критикама, замеркама, већ напротив, наставник би код ученика требао подстицати говор подршке, разумевања и узајамне помоћи како би постављени васпитно-образовни задаци били квалитетно реализовани (Милић, 2004).

Навешћемо истраживање извршено у оквиру пројекта ORACLE (Galton, Simon, Croll. 1980) које је указало на несразмерност између рада и количине говора ученика и наставника. Наставници у основној школи 78% времена посвећују вербалном општењу, док ученици 84% времена језично-говорно не учествују (Neill, 1994:14). Дакле, можемо рећи да се наставни процес базира на вербалном излагању наставника у којем су ученици комуникационо неактивни.

2.3.3. Невербална комуникација као елемент комуникационе компетенције

Испитивање *невербалне комуникације* није привукло толику пажњу истраживача као што је случај са вербалном комуникацијом. Тек у последње време напорима антрополога и психолога, невербална комуникација је стекла признање као темељни и саставни део вербалне комуникације, а истовремено и као кључан елемент комуникационих компетенција. Сама чињеница да 70% комуникације припада невербалним сигнаlima указује на важност невербалне комуникације. Велики допринос у истраживању невербалне комуникације дали су антрополози Реј Бердвистл и Едвард Хол (Ray Birdwhistell, Edward Hall). Први је поставио теорију кинезике којом је указао да је телесни покрет саставни део комуникације, док је Едвар Хол увео проксемику којом проучава удаљеност и употребу простора у комуницирању. И један и други тврде да су телесни покрети, удаљеност на којој људи разговарају под утицајем пола, културе средине, понашања партнера у комуникацији и других фактора. Њихова схватања су потврдили Пол Екман и сарадници (Ekman i Davidson, 1994; Ekman i Friesen, 1969; Matsumoto i Kudoh, 1993), наводећи да постоје правила показивања емоција специфична за сваку културу.

Према енглеском антропологу Морису, невербална комуникација представља средство којим људи преносе информације свесним или несвесним телесним покретима, гестовима или мимиком. На основу те теорије невербална комуникација представља замену за говор, подршка речима и израз расположења комуникатора. Невербална комуникација човека може бити наслеђена и стечена. У наслеђене невербалне изразе спадају она понашња која воде порекло од рефлекса сисања, окретања главе бебе када је сита па одбија храну и сл., а у прилог овој тези поменућемо и то да је Морис установио да се срећа и туга једнако изражавају у свим културама и код свих људи, па и код слепих особа, које нису имале прилику да то уче и подржавају. Стечени невербални изрази настају као последица самооткривања, смишљеног понављања и несвесног имитирања (Moris, 1998).

Као саставни део вербалне комуникације, невербална комуникација регулише, допуњава, наглашава и прати вербалну комуникацију. Свака вербална комуникација биће убедљивија уз примену одмерене гестикулације, мимике и визуелног контакта. Невербална комуникација је комуникација која се одвија путем невербалних знакова, без

употребе речи. Изрази лица, тон гласа, гестови, положај тела или покрети, додир и поглед најчешће су коришћени канали невербалне комуникације који пружају највише података (Henley, 1977; Knapp и Hall, 1997). У оквиру једног школског одељења могуће је да вербална комуникација изостаје, али је немогуће да изостаје невербална комуникација. Она је увек присутна у школском одељењу. Сама физичка појава наставника и ученика, положај њиховог тела, израз лица итд. представљају знакове који други дешифрирају, опажају и на свој начин реагују на њих. Наставник са ученицима прво успоставља невербалну комуникацију. Када наставник улази у учионицу он успоставља интеракцију са ученицима прво невербалним знаковима као што су поглед, израз лица, осмех покрети руку и сл. Ученици ове знакове одмах дешифрирају и у њима препознају смиреност, наклоност, нервозу или нешто сасвим друго. Кретањем по разреду смањује се просторна удаљеност од ученика и то приближавање знак је наставникове наклоности и жеље за помагањем, охрабрењем ученика и сл.

На основу невербалних знакова ученика (израз лица, тело и глава у пози слушања, гледање у очи наставника), може се установити да ли ученик прати излагање наставник. У различитим наставним активностима као што су понављање, вежбање и оцењивање где је наглашена активностима ученика, невербални знак наставника може бити подстицајан фактор нпр.: климање главом, осмех као знак охрабрења и мотивисања. Невербални знаци представљају веома значајан фактор интеракције и комуникације између наставника и ученика узимајући у обзир и чињеницу да „2/3 људске комуникације чини невербална комуникација“ (Сузић, 2005:204). Невербална комуникација подразумева све оно што обухвата интерперсонално комуницирање а није садржано у порукама које се преносе говором. Према DeVitu невербалне контакте у настави треба успостављати: погледом, осмехом, усмеравањем пажње на другу особу, физичком близином, положејем тела који одаје отвореност, жељу за интеракцијом и тако даље (DeVitu,1989).

Брилхарт и сарадници проучавајући невербалну комуникацију издојили су следеће функције: допуна вербалној комуникацији, гестови замењују речи, контрадикција вербалним порукама, гестови изражавају наша осећања, гестови у регулације интеракције и индикација статусних односа (Brilhart, Galanes, and Adams, 2001).

Невербални знакови имају више функција у комуникацији: изражавања емоција (љутњу, радост), откривање ставова („Свиђаш ми се“-осмехивање или „Не свиђаш ми се“

избегавање погледа), приказивање особина личности („Ја сам отворена особа“-широки гестови), олакшавање вербалне комуникације (Argyle,1975).

Екменова типологија функција невербалне комуникације је прихватљивија и слична типологији коју су дали Брилхарт и сардници. По њему функције невербалне комуникације су:

- Понављање- невербални сигнали могу поновити вербалну поруку;
- Контрирање – вербалне и невербалне поруке које стоје у контрадикцији;
- Замена – невербални сигнали замењују вербалне поруке;
- Надопуна – невербалне поруке надопуњују вербалне;
- Акцентивање –невербални сигнали акцентују, наглашавају неки део вербалне поруке;
- Регулација – невербални сигнали регулишу интеракцију у групи (Ekman, 1965).

Док се вербална комуникација остварује путем говорног односно симболичког система који је заснован на знаковима, а то су речи и комбинације речи којима се саопштавају одређени садржаји, невербална комуникација се остварује путем невербалних комуникацијских знакова. Основна подела невербалних знакова је на:

- екстарлингвистичке и
- паралингвистичке.

Екстарлингвистички невербални комуникацијски знакови састоје се из звучних елемената и углавном их групишемо на:

- Кинезички комуникацијски знакови (мимика, покрети тела, држање тела, гестови) засновани су на истовременом покретању мишића истих делова тела (покретање мишића лица, усмеравање погледа...).
- Проксемички комуникацијски знакови (физичка близина, персонални простор, просторни распоред) се односе на начин на који људи користе простор око себе. Свака особа има свој персонални простор за који је врло заинтересована и који брани.

Паралингвистички невербални комуникацијски знакови су сви елементи вокализације који не представљају фонолошки опис говора, а то су сви шумови и гласови који нису делови речи, варијације у изговору гласова, прозодијски елементи (интонација, наглашавање и трајање изговора, отвореније или затвореније изговарање вокала). Њих делимо на:

- прелингвистичке знакове у ужем смислу (неправилан изговор, смех, плач);
- паралингвистичке у ужем смислу (прозодијски и дикцијски елементи).

Класификације невербалних знакова које су понудили различити аутори (Томић, 2003, Сузићу 2006, Brillhart, Galanes, and Adams, 2001, Миловановић, 2010), углавном се преклапају и могу се разврстати на следеће типове: физичка појава, гестови, израз лица, телесни став, простор које заузима тело, сигнали очију, додир, параговор.

Физичка појава као сигнал у комуникацији је импресија коју свака особа ствара о другоме „на први поглед“, а затим и сви чиниоци физичког изгледа (начин одевања, држање тела, покрети, изглед и све оно што уочавамо на особи) невербално говоре о ономе с ким контактирамо. Да би наставник био убедљив у комуникацији мора водити рачуна о свом изгледу, начину одевања, држању тела.

Гестови односно гестикулација је такав начин комуникације када њени учесници користе шаке и руке. Као најважнији модел комуникације примењује се код људи са оштећеним слухом. У настави гестови врло често замењују речи. На пример: када нешто одричемо главу померамо лево-десно, а када потврђујемо, климамо главом горе-доле.

Израз лица или фацијална експресија је саставни део комуникације. Овај вид комуникације има најдужу историју истраживања, која почиње од књиге Чарлса Дарвина *Изражавање емоција код људи и животиња* (1872). Његово истраживање израза лица нас усмерава на његово веровање да су примарне емоције изражене на лицу универзалне: сва људска бића кодирају или изражавају ове емоције на исти начин, и сва људска бића их могу декодирати или тумачити с једнаком тачношћу. У фацијалној експресији емоција значајно место заузимају усне и подручје уста. Осмех као посебан израз лица представља израз добре воље, симпатије, пријатељства и заинтересованости и има посебно место у комуникацији. Лице најбоље говори о расположењу и емоцијама неке особе. На основу израза лица ученика можемо сазнати како се он осећа и ако о томе не жели да говори.

Такође, на основу израза лица наставника ученик може доћи до важне информације нпр.: наставник прегледа задатак ученика, ученик ће помно пратити његов израз. Ако он не успе да задржи миран и опуштен израз лица, то ће навести ученика на забринутост да је његов задатак лоше урађен.

Телесни став представља начин на који се држи тело. Телесни став може изражавати став напетости или став опуштености, став наклоњености или став непријатељства, став самоуверености или став понизности, став доминантности или став потчињености као и друга емоционална стања које наставник тумачи у раду са ученицима. Многи истраживачи су утврдили да је израз лица под већом контролом свести него телесни покрети и да се лакше може идентификовати разочарење изражено телесним покретима, него оно изражено изразом лица. Такође и покрети у педагошкој комуникацији играју важну улогу. За традиционалну наставу је карактеристично да се наставник може кретати учионицом, а ученице не. Данас, интерактивно учење ученицима даје већу слободу кретања учионицом. Покрети одају стање у коме се особа налази. Умерени и смирени покрети означавају смиреност, а неумерени и брзи покрети означавају нервозу.

Простор које заузима тело представља важан комуникациони знак и уједно указује на чињеницу да свака особа захтева изврстан простор за себе. На основу посматрања понашања ученика у простору наставник може доћи до значајних информација. Постоје многе студије о томе како користимо физичку близину, персонални простор или територију при комуникацији. «Нашу потребу да будемо укључени у рад групе сигнализујемо тијелом» (Brilhart, Galanes, and Adams, 2001:79, преузео: Сузић, 2005). Ученици који седе у првим клупама сигнализирају да желе бити укључени у рад, а ученици који седе у последњим клупама сигнализирају да желе бити на дистанци.

Сигнали очију су важни знаци у комуникацији. Сигнали очију су показатељи о стању пошљаоца и примаоца поруке као и о ефикасности комуникације. Покрети очију говоре о страху, гађењу, слагању или неслагању са оним што је исказано речима. Наставник треба да учи и да се перманентно усавршава за праћење сигнала очију од стране ученика који су важни за квалитетну педагошку комуникацију. Истраживања су показала да директни визуелни контакт међу члановима групе појачава ефикасност групне интеракције. Када је ученицима дозвољено да бирају начин седења у учионици они су изабрали кружно или полукружно седење које им је омогућавало комуникацију очима (Burgoon, 1996, преузео: Сузић 2006:156).

Додир као комуникациони знак указује на степен присности са другом особом. Они могу бити намерни и ненамерни. У намерне додире убрајамо комуникационе гестове као што су: честитање, руковање, грљење, изјављивање саучешћа и тако даље. Ненамерни додир су учесталији у плесу, спорту у низу контаката при активностима мале групе и слично.

Временски знаци постоје у свакој комуникацији. На пример, особа која ће у комуникацији тражити више времена, обично жели да импресионира друге, сматра да има много тога да каже. Можемо се сложити са схватањима Харпера и његових сарданика да људи који говоре више од просека у очима других изгледају себично, умишљено и нарцисоидно (Harper, Weins, and Matarazzo, 1978, преузео: Сузић, 2005). У групној интеракцији неопходно је временски одредити учешће чланова групе у дискусији. Неопходно је да наставници развију свест о сопственом коришћењу времена, да временски ограниче своје излагање, предавање и да сваком ученику дају оптимално време да изрази себе.

Парајезик или параговор представља систем невербалних знакова или гестова које прате вербално изражавање и служе интерпретацији речи у току говора. У парајезичке форме убрајају се: узвици, језичке поштапалице, наглашавање одређених речи, јачина, брзина и ритам гласа. На основу ових параметара процењује се говорник исто као на основу онога што је рекао. Тих, превише спор говор или прегласан и сувише интензиван говор има мање шансе да буде убедљив. Чист, јасан и гласан говор изазива више поверења од монотоног и тихог излагања (Taylor, 1984, преузео: Сузић, 2006:212).

Постоје три правила које треба уважити када се користе невербални сигнали у групи:

- Нико не може зауставити слање невербалних сигнала када се нађе у малој групи- и када се ћути наше тело, очи, руке шаљу поруку.
- Ако између вербалног и невербалног говора постоји дисхармонија, слушаоци ће веровати невербалним сигнаlima.
- Невербални сигнали су високо збуњујући. Исти невербални сигнал може се тумачити различити зависно од ситуације и вербалног контекста нпр.: осмех може значити пријатељство, слагање али и поругу, цинизам итд (Сузић, 2006).

Развој способности невербалног комуницирања код ученика, као саставни елемент комуникационе компетентности, представља један у низу задатака који наставник треба да оствари. Треба имати у виду да ученици долазе из различитих породичних и социокултурних средина које могу имати различит однос према невербалној комуникацији уопште, а могу имати и различите начине невербалног изражавања. Стога је наставник дужан да са ученицима ради на појашњавању различитих облика невербалног изражавања, као и на међусобном разумевању невербалних израза ученика. Наставников рад на бољем разумевању невербалне комуникације ученика односи се како на рад са целим одељењем, тако и на рад са ученицима индивидуално. Посебна одговорност у раду постоји са ученицима млађег школског узраста где још увек није изграђен систем невербалних знакова, па им учитељ представља модел понашања и комуникације. Кроз имитирање и подржавање како свесно тако и несвесно, деца почињу да користе одређене невербалне изразе које користе одрасли ауторитети из њиховог социјалног окружења, а посебно учитељ. Пошто је основна улога учитеља а затим наставника да васпитавају децу, тј. утичу на формирање свестране личности, а под тим се подразумева давање знања, вештина и навика, један од важних циљева морао би бити и оспособљавање ученика за вешто комуницирање. Кроз матерњи језик као наставни предмет, деца усвајају знања и вештине из области вербализовања мисли и осећања, јер изучавајући језик и књижевност уз учитеље стичу и вештине правилног изражавања. Међутим, на невербалну комуникацију бивају усмеравани само у ситуацијама када им се на пример скреће пажња на непристојно седење у клупи, зевање, држање тела (а и тада се потенцира искључиво ради здравља, а не упућују се на чињеницу да телесни став говори о њима и да треба да науче како својим телом могу комуницирати) итд.

Група истраживача из САД-а проучавала је место и улогу невербалне комуникације код ученика и дошла до закључка да језик знакова има велики значај за све ученике у одељењу, а посебно за оне ученике који још увек немају флуентност у изражавању. “Говором знакова деца постају способна да са осталима комуницирају без препрека и сем користи које од тога могу имати у настави, стечене вештине им могу бити од користи и у другим животним ситуацијама“ (Katz, McClellan, 1997:90). Истраживања, такође, показују да су ученици, уколико им се за то пружи прилика, у стању развијати и сопствени одељенски или групни говор знакова у циљу ефикасније, брже и лакше међусобне комуникације, и да су склони овом начину комуницирања прибећи кад год им се за то пружи прилика. Ученички говор знакова понекад може бити и неразумљив за наставнике,

али то ипак не умањује значај ове врсте комуникације. Што се тиче пола, истраживања су показала да је један пол бољи од другог у разумевању невербалне комуникације, то јест женски пол се показао бољи у кодирању и декодирању невербалних информација (Hall, 1979.; Rosenthal, De Paulo, 1979.).

2.3.4. Емпатија као елемент комуникационе компетенције

Сваки комуникационо компетентан комуникатор који жели да успешно комуницира мора бити оспособљен да препозна, разуме туђе емоције и да се саосећа са учесницима комуникације. Емпатија комуникационој компетентности даје један сасвим нов квалитет. С обзиром на то да се емпатија изучава у контексту социјално-комуникационих компетенција, морамо нагласити да она представља веома важан механизам социјалне интеракције. Емпатичност треба схватити као комплексну реакцију неке личности која је изазвана искуством које проживљава друга особа. Емпатија представља „стање уживљавања у туђа ментална стања, способност да се путем неке врсте идентификације уживи у туђа психичка стања да би се упознала“ (Педагошки речник, 1967:295). Братанић, наводи становиште да емпатију треба разумети са два аспекта: „са когнитивно-интелектуалног аспекта – као способност посматрања комуникационог партнера са његове тачке гледишта и као способност уживљавања у улогу комуникационог партнера у одређеној социјалној ситуацији, и са афективно-емоционалног аспекта – као разумевање осећања другог и спремност да се саучествује у тим осећањима у току комуницирања“ (Братанић, 1990:63). 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 утицати на њу. Емоционална реакција подразумева спремност да особа реагује на другу особу подударним емоцијама, то значи да једна особа осећа исту или сличну емоцију као и она особа која на њу реагује. Изражена комуникациона компетентност је повезана са преузимањем положаја друге особе у смислу посматрања проблема из другачије перспективе, уз показивање интересовања, уважавања и симпатије за друге људе. Комуникационо компетентна особа мора бити осетљива на реакције других људи, односно мора у одређеној мери доживљавати емпатију.

Комуникација се може реализовати без емпатије, али уз емпатију она ће бити успешнија. Можемо говорити о емпатијској комуникацији у оквиру које барем једна од особа које међусобно комуницирају, мора емпатијски комуницирати са другима. У наставном процесу то може бити наставник који емпатијски комуницира са ученицима и којима није циљ да комуникацију учини успешном, већ да саме ученике оспособи за емпатијско комуницирање. У литератури наилазимо на много дефиниција емпатије. Неке дефиниције емпатију дефинишу као способност разумевања туђих осећања (Kohler, 1929, Aronfreed, 1968, Stotland, Sherman i Shaver, 1971). Друге емпатију схватају као играње улога, стављање себе у положај другог (Mead, 1934, Kalisch, 1973). Потпуније схватање емпатије налазимо код Калиопуске која емпатију представља као један повезан процес у организму: процес у коме се разликују физиолоше, кинестетичко/хаптичке (мимика, гестови, додир, контрола над покретима и гласом), афективне (осећајност, отвореност, самоконтрола, самоизражавање, привремено поистовећивање са другом особом), и когнитивне компоненте (процена, препознавање, именовање емоција) (Калиопуска, 2001). Као закључак можемо рећи да емпатија омогућује комуникатору да продре у свест других да би дошао до информација о другима до којих не може доћи на други начин, комуникатор изоставља сопствене мисли, себе и преузима улоге друге особе, способност да се у комуникацији саосећа са саговорником и да се проблеми посматрају из његове перспективе. Успешна педагошка комуникација подразумева пре свега способност за емпатијско комуницирање. Из угла наставника и ученика, то значи „способност за неизменично и реципрочно преузимања улога у процесу комуникације, способност уживљавања у положај особе са којом се комуницира, уважавања ставова и мишљења других, те способност да у процесу комуникације проблем сагледава и очима других“ (Кнежевић-Флорић, 2008:95) односно способност наставника и ученика да у комуникацији емпатијски саслуша саговорника и да проблем сагледа из његовог угла.

Сергејев наводи да емпатија као педагошки значајна појава има следеће карактеристике:

- Развој емпатичности као особине личности ометају одређени механизми: избегавање сувишних контаката, сматрање неумесним испољавати интересовања према другим људима, не бити заинтересован за проблеме и преживљавања других људи.

- Ако наставник испољавајући емпатију према детету пројектује на њега своје сопствене особине: недостатке, навике, своје емотивно искуство, заузимање ставова,

емпатија даје искривљену слику унутрашњег света детета. Емпатија ни у ком случају не значи ставити се у туђ положај, већ сагледати проблем очима оног ко има проблем.

- С годинама способност ка емпатији опада. То је вероватно повезано са развојем стереотипа. Пракса показује да стваралачка личност која се развија, успева сачувати висок степен емпатичности у току читавог живота (Сергејев, 2004:73).

Можемо рећи, да се емпатичност код ученика може развијати уколико и сам наставник користи сопствене емпатичке вештине и подстиче интеракцију која се заснива на емпатичности. Према Хофману емпатија као вештина комуникационе компетентности се развија од прве године живота и он је развојне нивое емпатије поделио на:

- глобалну емпатију која се јавља првој години живота када деца нису у стању да разликују себе од других, па се често понашају као да се оно што се дешава другима дешава њима;

- егоцентрична емпатија јавља се после прве године живота када дете разликује себе од других и осећа бол друге особе, али је свесно да тај бол доживљава друга особа а не оно само;

- емпатија за осећање других по Хофману јавља се после треће године. Дете је сада способно да себе стави на место друге особе,

- емпатија за животне услове представља највећи ниво развоја емпатије по Хофману. То је способност појединца да осети непријатност ако зна да се та особа налази у лошим животним условима (Hoffman, 1978).

Наставници, могу подстаћи развој емпатије код ученика уколико буду: усмеравали пажњу ученика на емоционална стања других и на последице које њихово понашање може имати на друге; испољавали љубав, пажњу јер на тим моделима понашања ученици развијају емпатију; разговарали о личним проблемима других људи односно да вербализују свој емпатички доживљај, као и осећања особа у невољи. Истраживање Калиопуске је, такође, показало да кампања за емпатију повољно утиче на развијање емпатије (Калиопуска, 1982). Што се може рећи да се емпатија учи! Емпатија није особина, она је процес који пружа могућност сваком појединцу да постигне ментални раст, свет о себи, а тиме и поштовање и разумевање других као људских бића. Емпатију треба посматрати као природни облик личног развоја који почиње на раном узрасту код куће, а затим се наставља у школи, као умеће које обогаћује живот и комуникацију и доводе до искуста која су по себи награда (Калиопуска, 2001:128).

2.3.5. Интеракцијска укљученост као елемент комуникационе компетенције

Интеракцијска укљученост подразумева способност појединца да се укључи у интеракцију са другима. „Јако укључени људи обично повезују своја осећања мисли и искуства са текућом интеракцијом у којој учествују. Њихова свест истовремено је усмерена према себи, другима и теми конверзације као стварности у настајању. С друге стране слабо укључени људи остају психолошки удаљени од текуће интеракције. Такви изгледају забављени сопственим мислима и циљевима, растресени, несигурни, па и искључени из непосредног друштвеног контекста. Говор им је магловит, двозначан, недоследан, или показује несхватање. Такође, слабо се сећају детаља конверзације. Уопште то су слабије компетентни људи у својим интеракцијама са другима“ (Segela и сарадници, преузела: Реардон, 1987:49). Можемо се сложити са наведеним схватањима Segela и закључити да наставници или ученици чија је интеракциона укљученост на нижем нивоу у настави се више концентришу на вербални садржај и последње изговорене речи, дакле усмерени су на површне аспекте комуникације. Наставници и ученици чија је интеракцијска укљученост развијена на вишем ниво своју пажњу усмеравају на значење и важност примљених порука, ефикаснији су у тумачењу садржаја, избегавају грешке у комуникацији. Дакле, уколико су наставници и ученици више укључени у разговор истовремено су усмерени и на елементе комуникације. Пажљивији наставници и ученици у току разговора воде рачуна о знацима у непосредном социјалном окружењу, поготово у односу на саговорнике и свеснији су шта се у комуникацији дешава. Когнитивно осетљивији наставници и ученици тачније схватају социјални контекст у коме комуницирају и спремнији су да се прилагоде користећи своја знања кад је то потребно. (Бјекић, Златић, 2006). Развој интеракцијске укључености ученика зависи од укључености у интеракцију. У овом случају од компетентност наставника зависи колико ће ученика бити укључен у интеракцију. У наставној пракси присутни су директан и индиректан утицај наставника на укљученост ученика у интеракцију (Братанић, 1990). У првом случају - предавањима, потенцирањем свог мишљења и ауторитета, критиком учениковог понашања и знања – наставник дестимулише укључивање ученика у интеракцију што се и негативно одражава на развој његове интеракцијске укључености. Док у другом случају, где наставник тражи да ученици изнесу своја мишљења и идеје, охрабрује их у критичком вредновању теме комуницирања и респектује њихову личност, наставник стимулативни утиче на ученика

да се укључи у интеракцију као и на развој његове интеракцијске укључености као битне компоненте комуникационе компетентности.

2.3.6. Когнитивна комплексност као елемент комуникационе компетенције

У којој мери ће појединац бити способан да обликује поруку зависи од његове *когнитивне комплексности* која се тиче „броја и врсте појмова и шема којима неко располаже ради интерпретације различитих аспеката своје околине“ (Рердон, 1987:45-46). Реч је о такозваним конструктима, који би се могли одредити као релативно (не) стабилни склопови секундарних и базичних ставова који одређују ментално-психичку структуру личности. Когнитивно комплексније су оне особе чије се социјално понашање заснива на сложеним конструктима, формираним од базичних ставова, заснованим на несумњивим и хуманистичко вредносној оријентацији. И обратно, нижи степен когнитивне комплексности подразумева доминацију секундарних, тј. лако променљивих ставова и њихових конструката у ментално-психичкој структури личности. Нпр.: код појединих наставника јавља се конструкт да су добра деца добри ђаци, а рђава деца слаби ђаци. Повећавање комуникационе и педагошке компетентности наставника подразумева елиминисање поједностављених конструката из образовно-васпитног процеса (нема добре и лоше деце, већ само деце), чиме се остварују услови за комуникациони чин заснован на емпатији, па тим и разумевање ниже когнитивне комплексности ученика, код којих је она, имајући у виду узрат, природна и очекивана. (Милетић, 2006:84).

Ученик који је когнитивно комплексан, способан је да процењује наставнике, ученике и ситуације са већег броја аспеката; да прилагођава комуникацијска понашања учесницима и ситуацијама. Међутим, комплексност би могла бити и препрека у комуницирању са људима. На пример: излагање ученика може бити изнад способности схватања његових вршњака. Проблем ученика произилази из његове неспособности да се прилагоди ситуацији и вршњацима. Тај проблем имају и наставници када нису у могућности да садржаје које излажу прилагоде интелектуалним могућностима ученика.

2.3.7. Флексибилност као елемената комуникационе компетенције

Флексибилност у комуникацији омогућава наставак комуникације и када другој страни то очито није стало. Флексибилност ученика у комуникацији треба схватити као способност прилагођавања понашања датој комуникационој ситуацији. Свака комуникација се углавном заснива на правилима која поштују учесници комуникације. Кад се неко правило прекрши, на пример кад неко ускочи у реч говорника, тада долази до такозване конверзацијске девијације. На пример, ако наставник стоји сувише близу бојажљивог ученика, ако му упада у реч или мимиком упућује невербалну поруку, коју ученик није у стању да декодира, јер је усмерен на уобличавање вербалне поруке може доћи до поремећаја у комуникацији, у којој, због нефлексибилности ученика, наставник мења интеракцијско понашање ученика и садржајну структуру поруке. Флексибилни и способни ученици могу савладати те сметње у комуникацији уколико се служе алтернативним средствима за постизање властитих циљева. Дакле, ако се у току педагошке комуникације деси да давалац или прималац поруке открије да му у комуникацији нешто не одговара, може доћи дао прекида комуникације, зато је неопходна флексибилност учесника која се огледа у томе да настави комуникацију без обзира на то што му у тој комуникацији нешто смета или не одговара.

2.3.8. Активно слушање као елеменат комуникационе компетенције

Вештина активног слушања доприноси изграђивању социјално-комуникационо компетентне особе. Активно слушање представља уживљавање у оно о чему особа коју слушамо говори, као и разумевање садржаја који је изговорен. Комуникационо компетентан ученик мора поседовати способности доброг слушаоца, јер је способност слушања одлика комуникационо компетентног ученика. Данас су теоретичари идентификовали неколико разлога за слушање које можемо искористити и у наставном процесу: слушамо да бисмо разумели, слушамо да бисмо запамтили, слушамо да бисмо анализирали и оценили садржај, слушамо да бисмо развили релације, слушамо да бисмо имали слику или опис говорника, слушамо да бисмо се забављали. На основу овога можемо рећи да, у зависности од постављеног циља, форме активног слушања у настави могу имати информативни, критички, рефлексивни и забавни карактер. Активно слушање

као комуникацијска вештина укључује усмеравање пажње, интерпретирање и памћење онога што смо заиста чули.

Често се дешава да слушамо, а не чујемо, да гледамо, а не видимо. Позната је стара латинска пословица: „Разлог због којег имамо два уха, а само једна уста је да бисмо могли више слушати а мање говорити“ (Epictetus, филозоф). Данас се често, као израз и потврда значаја невербалне комуникације у настави, говори о активном слушању као специфичној методи која одражава однос наставника према ученицима, према њиховим проблемима и однос ученика према наставницима. Активно слушање подразумева интеракцију између наставника и ученика и обезбеђује повратну информацију на основу које се може закључити колико су се наставник и ученик разумели. Поред потребе да наставник слуша ученика потребно је да ученик слуша наставника. Изостанак активног слушања умањује могућност да повратна информација буде адекватно реализована. До прекида и застоја у комуникацији у процесу наставе најчешће долази због неразумевања поруке коју наставници шаљу ученицима. Активно слушање омогућава превазилажење тих проблема. Ученичко слушање зависи од: природе садржаја рада, циљева, мотивације, жеље и других објективних и субјективних тренутних околности из којих проистиче психо-физичко стање ученика, али и од њиховог односа према наставнику и наставникове стручне компетенције и способности методичког обликовања и реализовања васпитно-образовног рада. Значај слушања у наставном процесу је вишеструк, јер слушање представља извор знања и важан услов за разумевање и споразумевање. Васић наводи да према неким испитивањима, 70 % дана утрошимо на комуникацију са другима, а од тога 9 % иде на писање, 16 % на читање, 30 % на говорење, а 45 % на слушање, што нам се намеће закључак да половину времена проводимо слушајући (Васић, 2000).

Да би наставник остварио адекватну комуникацију са ученицима, неопходно је да их усмери на вештине комуницирања која осим речи, покрета, односа, подразумева и адекватно слушање саговорника. Наставник може подстаћи активно слушање код ученика ако: јасно излаже наставне садржаје; саопштава занимљиве податке које повезује са примерима из живота; проверава разумевање испричаног; поставља питања која подстичу ученика на размишљање; мотивише ученика тиме што истиче значај и корист теме за свакодневни живот и активно слуша ученике (Тодоровић, 2006).

Поред активног слушање имамо и пажљиво слушање и они су међусобно повезани. Пажљиво слушање има елементе емпатије, али нема повратне спреге будући да је циљ да

се само саговорник пажљиво слуша. Активно слушање има и интервентно обележје и у таквом моделу се избегава стереотип слушања као знак културног понашања. Оно омогућава ученику да у наставном процесу прима корисне информације од наставника, избегава неспоразуме и конфликте, показује да му је стало до саговорника, помаже особама са којима комуницира, да јасније сагледа проблем, и на крају изгради однос поверења са наставницима и вршњацима. Вештина слушања подразумева много више од способности да чујемо поруку. Активним слушањем ученик избегава препреке у комуникацији, поштује туђа мишљења, ставове и осећања – другим речима поштује интегритет особе коју слуша. За квалитетну комуникацију активно слушање је од пресудне важности. Активним слушањем даје се шанса саговорнику да на најбољи начин пренесе своју поруку. Оно представља комуникациони алат који може помоћи наставницима и ученицима да лакше разговарају једни с другима и лакше се разумеју.

Брилхарт и сарадници наводе да добар слушалац мора поседовати следеће способности:

- способност да посвећује пажњу садржају комуникације;
- способност да посвећује пажњу осећањима говорника;
- способност да говорнику постави питања како би му све било јасно. (Brilhart, Galanes, and Adams, 2001, према: Сузић 2005:184).

Дакле, код ученика треба неговати способност активног слушања као један од битних елемената комуникационе компетенције. Ученик мора бити оспособљен да посвећује пажњу садржајима које наставник или ученици излажу, да се саосећа са њима и да буде оспособљен да постави питање наставнику, ученику уколико му је нешто нејасно.

Слушање је увек индивидуално и зависи од личних способности слушаоца. Кити Вотсон, проучавајући овај аспект комуникације, наводи четири слушачке оријентације:

- Слушаоци оријентисани на људе – ова врста слушалаца води рачуна о свом понашању и о томе како њихово понашање при слушању утиче на говорника и на остале учеснике у комуникацији. Обично заузимају став подређености и некритичности према говорнику.

- Акционо оријентисани слушаоци – усмерени су на одређене активности: играње улога, демонстрацију, цртање, писање и слично. Оваква врста ученика у педагошкој комуникацији уживају при слушању добро организованих предавања наставника,

заузимају критичан став уколико им излагања наставника или ученика не одговарају, прекидају говорника, постављају питања, напуштају комуникацију и лако губе интересовање за садржаје који нису акционог карактера.

- Слушаоци оријентисани на садржаје – фокусирани су на анализирање садржаја, различитих извора, информација из којих могу сазнати о теми која је предмет комуникације. Ова врста слушалаца склона је критикама и обезвређивању информација.

- Слушаоци оријентисани на проток времена – воде рачуна о времену при реализацији активности. Све спонтане и непредвиђене дискусије за њих представљају сметње, јер могу да угрозе предвиђени временски рок (Сузић, 2003).

Морамо нагласити да се све ове оријентације доброг слушаоца уче. Уколико наставник препозна слушачке оријентације ученика, утолико је већа могућност да педагошка комуникација буде квалитетнија. Неопходно је оспособити ученике да у комуникацији овладају са што више слушачких оријентација које ће им омогућити да буду комуникационо компетентни.

На основу схватања Новосела о комуникацији и слушању, можемо рећи да постоје неколике врсте слушања које су присутне у настави:

- псеудослушање – ученик привидно слуша а мисли на друге ствари, слушање без стварне присутности и активности;

- селективно или једнослојно слушање – ученик слуша само онај део поруке који га занима, или ученик прима само један део поруке (нпр. вербални садржај), док други део поруке занемарује (нпр. невербални);

- селективно одбацивање – ученик слуша теме које несвесно или свесно „не жели чути“, ученик прати све што се догађа, али „не чује“ неке делове које не жели чути;

- отимање речи – ученик прати излагање наставника, ученика и граби прилику за властити наступ;

- слушање у којима ученици имају претензије да буду саслушани а нису спремни да слушају;

- слушање у заседи – слушаоци који вребају грешке у слушању. Слушање ради напада на саговорника. Ученик не обраћа пажњу на главну мисао и цели контекст, већ само пази на пропусте и нејасноће наставника, ученика, како би могао напасти;

- дефанзивно или обрамбено слушање - то су ученици, првенствено адолесценти, који сматрају да су коментари или учитеља или родитеља атак на њихову личност (Новосел, 1991)

Активно слушање је настојање слушаоца да себи, али и саговорнику, помогне у разјашњавању порука, јер особи не мора бити јасна порука која јој се жели пренети или се преноси недовољно јасно. Слушалац декодира и проверава информације добијене од саговорника тако да му шаље поруку о томе како га је чуо и разумео. Саставни део активног слушања су одређене комуникационе и професионалне вештине којима ученик мора овладати а то су: парафразирање, постављање потпитања и сажимање.

Парафразирање изреченог користи се током разговора у циљу разјашњавања изреченог, а састоји се од тога да ученик понови својим речима оно што је чуо од наставника. На тај начин наставнику се даје могућност да потврди или исправи оно што је ученик разумео.

Постављање *потпитања и питања* је такође важно у активном слушању јер омогућава појашњавање онога о чему се говорило на наставном часу. Потпитања се искључиво односе на тему разговора и по томе се разликују од уобичајених питања којима се могу отворити нове теме разговора. Питања треба постављати у јасној и сажетој форми и појединачно, после сваког питања омогућити одговарајућу паузу за давање одговора. Питања могу бити: отвореног и затвореног типа; диригована питања која сугеришу одговор; хипотетичн питања која тестирају реакције говорника на претпостављене ситуације, рефлексна питања у којима су коментари ученика сажети у облику новог питања.

Сажимање се односи на кратко препричавање онога што је наставник излагао и обично се користи на крају часа. Циљ је да ученик преприча сажето садржај излагања, онога што су чули у сврху појашњавања проблема и истицања кључних тачака.

Ове вештине наставник може развити код ученика уколико примењује и *принципе активног слушања*.

Први принцип активног слушања је када наставник подстиче ученика док говори, тако што ће му слати вербалне и невербалне сигнале, који ће ученику показати да га наставник слуша. Овај принцип је веома битан када наставник жели да ученика подстакне

да настави са причом. Други принцип подразумева да наставник ученику поставља питања, како би разјаснио оно што је ученик рекао. Веома је важно разјаснити или потврдити садржај о коме се разговарало у процесу наставе, како не би дошло до погрешног схватања порука. Најзначајнији принцип је рефлектовање, када наставник саопштава своје мишљење о томе како се ученик осећа. На пример: „Звучи ми као да си љут.“ И последњи принцип активног слушања је потврђивање и вредновање става ученика и манифестује се кроз уважавање.

Гордон је навео да су комуникационо компетентне особе оне особе које су овладале вештином коришћења *ја-говора* и *вештином активног слушања*. Истакао је да се активним слушањем будно прати излагање говорника и дају му се повратне информације којима слушалац потврђује да је у току. Тиме се осигурава квалитет комуникације. „Активно слушање је основни фактор који утиче на позитивну промену атмосфере у учионици испуњавајући је топлином, разумевањем, сигурношћу и напретком где изрека „Подучавање је врста љубави“ постаје стварност“ (Гордон, 1998:91).

Алан Бин даје конкретна упутства наставницима која су применљива и на ученике – како постати добар слушалац: “концентришите се и ћутите, ставом покажите да сте пажљив слушалац, остварите и одржавајте контакт погледом, будите стрпљиви, тражите објашњења за нејасно, али не прекидајте, будите саосећајни, постављајте питања да бисте свог саговорника охрабрили и да бисте му показали да га слушате, повремено поновите речи саговорника, одржавајте осећања особе коју слушате на свом лицу, повремено резимирајте речено, охрабрујте покретима и мимиком, користите кратке охрабрујуће упадице, будите концентрисани, тражите од саговорника да опише своја осећања“ (Бине, 2004:80-81).

Брајша наводи да је активно слушање процес у коме се препознају потребе саговорника, а да су поруке које отежавају слушање оцењивачке, стратешке, неутралне (нису емпатичне), супериорне и затворене. Примена активног слушања има снагу уношења позитивних промена у социо-емоционалној клими у одељењу, уноси задовољство у интерперсоналне односе и мења васпитно-образовни процес у целини (Брајша, 1994).

И на крају као битне компоненте активног слушања које ученик треба поседовати су: пажња, слушање, разумевање и памћење. За пажњу је неопходна мотивација ученика.

Ученик треба да усмери пажњу на поруку коју прима, што зависи од жеље да сазна информације које порука садржи. Слушање је физички пријем звучних делова поруке којима треба дати значење и правилно их разумети. Разумевање је способност схватања садржаја поруке. Памћење је задржавање поруке у меморији. Уколико наставник и ученик поседују вештине активног слушања комуникација ће бити ефикаснија, однос наставника и ученика се заснива на узајамном разумевању, поштовању, наставник и ученик осећају да су њихове идеје и емоције поштоване, схваћене и прихваћене. Ако се користи без искрене емпатије, без поверења, активно слушање носи ризик да постане механичко и да ученику и наставнику звучи неискрено и манипулативно.

2.4. Чиниоци развоја комуникационих компетенција

Настанак и развој комуникационих компетенција детета започиње у породици, у његовом првом, примарном социјалном окружењу, наставља се кроз контакт са вршњацима, у школи и широј друштвеној заједници. Васпитни стил родитеља, потпуна/непотпуна породица, социјално порекло, величина, начин комуникације у породици, у великој мери утичу на понашање и развој комуникационих компетенција детета од најранијег узраста. У школи дете већ доноси моделе понашања стечене у породици и покушава их прилагодити новом социјалном амбијенту. Доживљену комуникацију дете покушава афирмисати и остварити у контакту са другом децом. Комуниколошки концепт који је дете стекло у породици зазновано на поштовању сарадњи, прихватању дете ће пренети у контакту са својим вршњацима. У наставку рада ћемо детаљније обрадити улогу породице, вршњака и школе у развоју комуникационих компетенција ученика.

2.4.1. Породица као чинилац развоја комуникационих компетенција

За нормалан развој говора неопходан је низ *органских, психичких и социјалних чинилаца*. У *органске* предуслове за развој говора сврставају се формиран говорни апарат, добар слух и морфолошко и функционално сазревање моздане коре (Shaw, Greenstein, Lerch, Clasen, Lenroot, Gogtay, 2006 – преузели: Миловановић, Павковић 2013:218).

Говорни апарат је спреман за функционисање још од пре рођења. Здраво дете се рађа са формираним говорним апаратом и успостављеном функцијом самосталног дисања. Да би се од ових способности развио артикулисан и структурирани говор, неопходно је даље сазревање органских компоненти без заостајања и оштећења, али и дуготрајно учење уз аудитивну и социјалну стимулацију док се не овлада вештином говора. Такође, неопходно је физичко сазревање централног нервног система, развијеност слуха која омогућава учење говора слушањем. У прилог томе иде чињеница да код глувих и наглувих особа наилазимо на појаве отежаног усвајања језичког изражавања. Што се тиче *психичких* фактора треба навести развијеност опажања, представа, учења, мишљења, и уопште способности које су у вези са говором, емоционалну стабилност и постојање поткрепљења говорне активности (Mitchell, McMurray, 2009 преузели: Миловановић, Павковић 2013:218). Од *социјалних* фактора развоја говора и комуникационих способности издваја се постојање говорног узора, родитеља и блиских особа, које стимулишу имитацију (Миловановић, Павковић 2013:218).

Први чинилац који делује на почетни развој комуникационих способности код деце јесу родитељи. Своје прве године живота дете проводи углавном у породичној средини. Породична атмосфера, квалитет интеракција између деце и родитеља, језичко изражавање родитеља јесу најзначајнији предикатори дечјег развоја. На развој говора и речника утичу родитељи, браћа, сестре, најближи суседи и уопште говорећи сви људи које дете посматра и опонаша.

Према Фурлану усвајање говора може се објаснити теоријом поткрепљењ . Дете се налази у окружењу својих родитеља који на њега делују на различите начине, између осталог и говорно. На те говорне надражаје дете у почетку реагује неодређно. Такве дечје реакције одрасли поткрепљују неким за дете пријатним или позитивним последицама. На пример, дете жели додирнути вазу која се може поломити и повредити га. У тим ситуацијама, кад родитељи виде покрет детета према таквом предмету почиње говорити: НЕ! У почетку дете на такву реакцију родитеља реагује различито јер не разуме њено значење. Ако се дечја реакција састојала у одмицању од предмета, родитељи ће такву реакцију поткрепити нечим пријатним за дете (помазати га по коси, узети га за руку). Под утицајем тих поткрепљења дете ће све чешће на сличан начин реаговати на претходну наведену реакцију родитеља. А родитељи ће сматрати да је дете разумело забрану. Тако

се под утицајем сталног поткрепљења развија код детета разумевање све већег броја речи и разумевање говора уште (Фурлан, 1978.)

Поткрепљењем се објашњава не само разумевање пасивног говора-слушања, већ и развој активног говора и тачност изговора (Фурлан, 1978). У почетку родитељи толеришу нетачно изговорене речи, али са узрастом детета родитељи ће поткрепљивати само исправне облике изговора. Дете реалтивно брзо усваја речник свог језика, граматику, сложену структуру реченце. У почету развој речника иде споро (друга година), а затим много брже (од треће до петнаесте године), а онда опет спорије. До краја предшколског говорног развоја просечно дете већ употребљава све врсте речи и његов изговор је правилан према говорним стандардима околине у којој живи. Дакле, оно је у говорном погледу зрело и може се у свом даљем учењу укључити у школску говорну комуникацију.

Wood је истакао да у неким породицама обично владају породична правила понашања која су заснована на статусним разликама њених чланова, и та правила често су повезана са крутим комуникацијским обрасцима у оквиру којих нема расправа. Навео је неколико примера која су присутна у тим породицама: мушка деца имају већа права од женске деце, с оцем се не треба препирати, према мајци се не сме наступити љутито и тако даље (Wood, 1968:61 – преузела Реардон 1998). Присутност наведених правила у породици, не указује да су деца васпитана у условима затворене и круте комуникације. Проблем настаје ако је тих правила превише, или се примењују строго. Тада се ствара таква породична атмосфера која доводи у опасност дететову способност закључивања и развитак његове комуникације и комуникационих способности .

Породице са строгим и затвореном комуникацијом гуше креативност мисли и акција, чланови су мало самостални и слободни да се понашају по властитој жељи и уче да постоје две врсте понашања исправно и неисправно (Реардон, 1998). Један од проблема у породицама са затвореном комуникацијом је потискивање изражавања емоција. Емоције су битан аспект људског постојања и њихова правилна употреба омогућава и боље комуницирање. Живот у породици је прва лекција емоционалног образовања. Емоционално образовање се не преноси само родитељским речима или одређеним поступцима према детету, него и начинима који им помажу да савладају сопствена осећања и емоције које родитељи испољавају. Неки родитељи су даровити учитељи, други потпуно одмажу (Големан, 2005: 179-180).

Према Илићу (2010) три погрешна емоционална става родитеља у процесу комуникације са дететом су:

- *Потпуно занемаривање осећања.* У ситуацијама када је дете узнемирено родитељи занемарују његово стање не помажу учењу емоционалне стабилности сматрајући да је дететова узнемиреност безначајна и да ће се смирити.

- *Сувише попустљиви родитељи.* У ситуацијама дететове емоционалне узнемирености родитељи примећују њихово стање, али сматрају да је његово проживљавање корисно. Ретко указују на адекватну емоционалну реакцију, дозвољавају деци да изразе своје импулсе, интересе, осећања, не надгледају дечје активности, ретко врше контролу над понашањем детета и углавном примењују ненасилну комуникацију.

- *Родитељи који не поштују дечја осећања.* Овакви родитељи осуђују дете, кажњавају децу због најмањег немарлука, а за узврат добијају дете које је нерасположено, потиштено, застрашено, незаинтересовано и недовољно комуникативно, не понашају се природно, нити опуштено, не говоре отворено о својим дилемама, искуствима и осећањима (Илић, 2010).

Можемо се сложити са аутором да су ставови родитеља потпуно занемаривање и не поштовање дечјих осећања погрешни у комуникацији, и да је неопходно да родитељи у комуникацији са децом раегују као емоционални учитељи, да осећања своје деце схватају озбиљно, да их поштују. Међутим став попустљивости родитеља према деци не мора бити увек погрешан у комуникацији, може се користити и као механизам позитивног породичног васпитања. Такав став може допринети да се деца осећају сигурно, прихваћено и емоционално уравнотежено.

У породицама у којима влада отворена комуникација деца се подстичу на самостално закључивање (Реардон 1998:61), дете постаје свесно да за решење неког проблема постоји више начина и осећаји се не потискују. Отворена комуникација омогућава примену правила на еластичнији начин. У породицама отворене комуникације неслагање са правилима породичног понашања није увек и знак угрожавања породичног ауторитета.

На основу реченог можемо закључити да породице у којима постоји квалитетна породична атмосфера, адекватна комуникација, топли емотивни односи повољно подстичу социјално-комуникацијски развој детета.

Данашња сазнања указују да се вештине социјалних и комуникационих компетенција манифестују већ од пете године живота када је дете у стању да респектује туђа осећања, да се укључује у процес комуникације и интеракције. Одговору на ово питање допринео је велики број научника као: Пени Тасони (Penny Tassoni), Кат Булман (Kath Bulman), Гленис Фокс (Glenys Fox), Лилијан Кац (LilianG. Katy), Дајан Мак Клеелн (Diane E. McClellan) и др. Сензитивније мајке, које се више укључују приликом интеракција са децом и омогућавају стимулативнију атмосферу, имају децу која су когнитивно, емоционално, социјално и лингвистички напреднија (Pancsofar, 2008).

Већина истраживања која истиче друштвено-интерактивну основу раног усвајања језика усмерена је на испитивање говора мајки, зато што оне активно учествују у дечијој игри, нарочито у детињству. Поставља се питање колико ефективно мајке утичу на развој сазнајних функција детета, колико их воде у процесу истраживања околине и учења и колико су свесне способности, ограничења, интересовања и потреба свог детета (Luutine, 2003). Многа истраживања показују да су особине мајке (социо-економски статус и степен образовања) битне за развој детета и да могу имати позитивне и негативне ефекте на говор и језички развој (Kloth, 1998; Hoff, 2003; Dollaghan, 1999; Feldman, 2000; Rescorla/Alley 2001). „Претпоставља се да се у оквиру нормалног опсега усвајања језика, варијације између деце могу објаснити разликама у вербалним информацијама и значењима која су деци пружили њихови партнери у комуникацији“ (Tamis-LeMonda, 2001:748).

Многе соцо-демографске варијабле су повезане са комуникационим развојем деце, укључујући социо-економски статус. „Претпоставља се да образовање родитеља може да утиче на карактеристике језика упућеног деци, независно или у вези са индивидуалним разликама које постоје у комуникативном стилу родитеља“ (Dollaghan, 1999:1433). У истраживању које су радили Долаган и колеге испитиван је однос образовног ниво мајке и резултата на тесту разумевању вокабулара. Тест разумевање вокабулара показује да је веће постигнуће деце чије су мајке завршиле факултет у односу на децу чије су мајке завршиле само средњу школу или нису завршиле.

До сличних резултата дошло се и у истраживањима корелације између развијености вокабулара детета и социо-економског статуса мајке, са циљем да се утврде механизми помоћу којих социо-економски статус утиче на развој вокабулара (Hoff 2003; Rescorla/Alley 2001). „Показано је да говор мајке има посредујеће варијабле“ (Hoff 2003:1373). Посматрана разлика у повећању вокабулара између групе деце из породица са високим социо-економским статусом и групе деце из породица са нижим социо-економским статусом, потпуно је објашњена разликама у говору њихови мајки. Наиме, мајке вишег социо-економског статуса производе већи број исказа, већи број различитих речи, па је вокабулар деце из породица са високим социо-економским статусом већи и брже се повећава (Hoff 2003, Rescorla/Alley 2001).

2.4.2. Предшколска установа као чинилац развоја комуникационих компетенција

Поред породица значајну улогу на развој комуникационих способности детета имају предшколске установе. У прилог томе иде чињеница да данашња деца предшколског узраста велики део свог времена проводе у предшколској установи са васпитачима и вршњацима. Улога друштвено организованих облика предшколског васпитања није само у томе да деца имају смештај док су родитељи на послу, већ њихова улога је да у „складу са научним сазнањим о развоју и учењу детета и општим циљем васпитања у нашем друштву, обезбеди деци до поласка у школи задовољавање њихових актуелних развојних потреба, стицање искуства и развитак способности потребних за успешно школовање и пуновредно и стваралачко укључивање у живот и рад друштвене заједнице (Педагошка енциклопедија 2, 1989:239). Програм и садржај рада предшколских установа је врло разноврстан и богат. Сврх програма обухвата следеће области: физичко и здравствено васпитање, упознавање околине, развој говора, формирање почетних математичких појмова, ликовно и музичко васпитање. Програм се остварује кроз усмерене и слободне самосталне активности и основа тих активности су игра, рад и учење (Трнавац, Ђорђевић, 2010).

Предшколска установа омогућава детету сусрет са васпитачем, који је предусретљив, осетљив на дечије потребе и увек спреман да им узврати позитивне емоције, да сарађује са њима, подстиче их, подржава и усмерава у свему што доприноси њиховом развоју.

Дете се сусреће са вршњацима и у контакту са њима учи да се понаша у складу са одређеним правилима.

На развој комуникационих способности деце утиче природа интеракције и квалитет односа васпитач-дете и дете-дете. Од посебног значаја је физичко присуство васпитача, посвећивње пажње детету, подстицање дететових активности, разговор са дететом, емпатија, прихватање и подстицање дететове иницијативе, подстицање детета да се укључи у групне активности. Начин на који васпитач поставља питања, подстиче децу да на њих одговарају без страха да ће бити исмејана, усмерава активност, има великог утицаја на развој комуникационих способности. Улога васпитача је да дете охрабри да ступи у интеракцију са другима која је неопходна да би дете комуницирало. „Од личности васпитача највише зависи спонтаност и прилагодљивост ритму живота као и читава атмосфера у дечјем вртићу“ (Каменов, 2006:50).

Вршњачка група, тј. група пријатеља задовољава важне потребе детета и подстиче његов развој у различитим доменима функционисања: подстиче развој социјално-комуникационих компетенција, служи као извор подршке у развоју личности, представља извор емоционалне сигурности у новим и потенцијално угрожавајућим ситуацијама, служи као извор интимности и размене осећања, пружа помоћ, подршку и усмерава понашање, представља извор поузданог савезништва, стимулише развој (Asher & Parker, 1989). Многи теоретичари (Пијаже, Виготску, Саливен) истакли су значај вршњачке групе за когнитивни, социјални, комуникациони и емоционални развој. Бројна истраживања су, такође, показала да вршњачка група има велики значај за развој когнитивних, социјалних- комуникационих вештина, знања, сарадње, комуникације, преговарања, разумевања других, њихових емоција и менталних стања, контроле и изражавања емоција, учење друштвених норми и слично (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2003).

У раду са предшколском децом игра заузима водеће место, што се може поткрепити констатацијом: "дете ради и учи играјући се, а игра се учећи и радећи" (Аркин, 1951). Кроз игру деца најчешће успостављају комуникацију са својим вршњацима. Вршњаци могу утицати на дететов комуникацијски развитак (Burlson, 1986). Игра деце јасленог узраста посебно се проучавају у дечијој психологији са разних аспеката па и у вези са појавом и развојем говора деце тог узраста, али у склопу целокупног психофизичког развоја детета до навршене треће године. Током прве две године живота појављују се

практичне, конструктивне и симболичке игре. То су такозване функционалне игре када се дете само игра. Између друге и треће године јавља се упоредна игра - свако се дете игра посебно, али упоредо са другим дететом. Функционалне и упоредне игре праћене су самоговором детета. Самоговор представља спољашњи индивидуални монолог деце или монолог удвоје (двоје се деце играју једно поред другог, а свако за себе прича, или кад се разговара са замишљеном особом-замишљен дијалог). Са навршене три године живота почиње прво активније укључивање у игру са другом децом. У вршњачкој групи кроз игру дете почиње да учи како да се прилагоди другој деци, како да комуницира, како да поштује правила игре, као да се одржи у групи и како да од других тражи то исто. Сада почињу тзв. игре маште. То су оне познате игре „кобајаги“ како их деца зову. Играју се чланова породице, поштара, продавнице итд. То су различите игре, воде се разговори у зависности од тога које дете какву улогу замишља.

Улога васпитача је да усмерава игру и спречава сукобе и свађе међу децом уколико настају. Игра се као облик дечије самосталне делатности развија од четврте до пете године. У игри се успоставља комуникација, деца међусобно говоре, питају васпитача а и он њих. Старији узраст карактерише рецепцијске игре (посматрање слика и других особа кад цртају, слушање прича и песама, гледање филмова) и стваралчке игре (цртање, обрада пластелина, причање, певање), а све то, је пропраћено говором, јер деца размењују међусобно знања о појединим предметима играња и о догађајима из живота. На средњем предшколском узрасту игре постају делатност која је пропраћена осмишљеним говором уз игру, а на старијем узрасту говор добија још већу улогу у игри, јер је укључен у планирању игре, у реплике и питања која деца постављају, у оцене поступака овог или оног јунака игре итд. То значи да дете у четвртој години користи велики део свог говора као пратњу игре, а после се, од пете године оспособљава да изражава своје мисли, указује оно што ће урадити итд. Игра као основни облик дечије стваралачке активности утиче на целокупни развој детета, на развој његових интелектуалних, телесних, социјалних и говорно-комуникационих способности.

Путем игре дете развија своје:

- *Интелектуалне способности* – активно изражавање и интеракција са одраслима, вршњацима, материјалима и простором, покретач је учења које дете уводи у свет апстрактног мишљења, логичког закључивања, разумевања знакова и симбола.

- *Телесне способности* – задовољава дететову потребу за кретањем, повећава дететову снагу, спретност, координацију, које му омогућавају савладавање свих вештина кретања.

- *Социјалне и комуникационе способности* – подстиче разне облике комуникације, ствара пријатељства, јача позитивну слику о себи самом, развија самопоуздање, емпатију, омогућава успостављање емоционалних веза између детета и околине, те тиме доприноси интеграцији и социјализацији детета. Омогућава стицање социјалних вештина и учење основних друштвених правила понашања (кооперација, договарање, решавање проблема конфликта) чиме се јача дететова социјална и комуникациона компетенција.

У предшколским установама васпитачи кроз читање сликовница, певање песмица или бројилица, подстичу дететов говорни развој и проширују дететов речник. То су такозване језичке игре. Језичка игра је игра чија су средства језички и конверзациони елементи и правила. У нашој земљи језичку игру је проучавала А. Маријановић (1975). Језичка игра се јавља у раном узрасту, по неким ауторима још у периодима прелингвистичке вокализације, а по другима од појаве прве речи и развија се током целог предшколског узраста. Језичка игра је део нормалног дечјег језичког развоја. Језичке игре су игре гласовима, слоговима, речима, игре граматичким формама и правилима, римовање и стихотворство (Маријановић, 1990). У предшколским установама неговање и подстицање језичке игре се састоји у пружању разноврсних модела и могућности за игровну језичку комуникацију. Касније, у игри стичу се искуства комуникације што је предуслов за ново сазнање и стицање социјалних, комуникационих и других вештина. Интервенција васпитача и родитеља не сме нарушити битне карактеристике игре, нити кочити децу претераним усмеравањем.

Irwin је развитак дечје игре поделио на три периода где можемо уочити да је други период посебно значајан за развој комуникационих способности детета:

- Први период обухвата од рођења од друге године. У том периоду дете у игри испитује делове тела и ближу околину.

- У другом периоду између друге и седме године дете се упушта у драмску и симболичку игру. Оно то чини са вршњацима или с играчкама, употребљавајући речи којима изражава своје мисли, осећања и машту. Дете замишља улоге, простор и ситуацију и кроз игру се ставља у њих. Игра је егоцентрична, а стварност искривљена. У складу са

својим узрастом и друштвеним прилагођавањем, игра постаје реалистичнија. Развија се машта, говор, комуникација и социјализација.

- Трећи период обухвата узраст од осме до једанесте године, када дете почиње усавршавати своје појмове и уверења кроз сарадњу с другима. Игра се води према унапред одређеним правилима и прописима (Irwin, 1975, преузела Reardon 1998).

Посебан значај, што су и потврдила истраживања, на развој комуникационих компетенција има и игра улога. Играње улоге успешно је примењивано у мењању понашања и одраслих и деце. Играјући различите улоге у својим свакодневним интеракцијама, деца уче да посматрају догађаје из различитих (когнитивних, социјалних, афективних) перспектива (Крњајић, 2002). „Играње улога је способност схватања перцептивних, когнитивних и емоционалних перспектива других уз истовремено задржавање властитих“ (Johnson, 1977:135, преузела Реардон 1998). Кроз играње улога дете повећава капацитет да преузме улогу другог (когнитивни аспект) и препозна и разуме емоције другог (афективни аспект). Реардонова (1982) је заступала мишљење да се та способност детета као компетентног комуникатора развија у складу са његовим когнитивним развојем. Међутим, она указује и на то да способност преузимања улоге другог детета не утиче на способност тумачења понашања тога детета. Указује на то да постоје различити нивои способности играња туђих улога. Нижи ниво укључује схватање о томе како би се „ја“ осећао у нечијој ситуацији. Дете мисли како би се оно осећало у некој ситуацији и претпоставља да ће се тако осећати и друго дете. Виши ниво укључује схватање „како би се ја осећао да си ти“. Дете учи мислити на то како би друго дете, такво како јесте, могло гледати на ситуацију. Способност емпатије се код деце може развити ако сами родитељи, васпитачи подстичу децу да виде свет како га виде други и награђују их за то. Развој емпатије представља развој једне од вештина комуникационе компетентности.

На крају може се закључити да брзина дететовог комуникацијског развоја не зависи само од његових сазнајних способности, већ од језичке праксе оних са којима је дете у контакту (родитељи, вршњаци, васпитачи). Деца чији су конверзацијски развитак подстицали родитељи, васпитачи, вршњаци, полазак у школу дочекаће много спремније, располажући вештинама које ће им омогућити да се могу лакше укључити у школску говорну комуникацију. Таква деца су у изразитој комуникацијској предности пред осталима.

2.4.3. Школа као чинилац развоја комуникационих компетенција

Поред породице, вршњака, васпитача, средстава масовне комуникације значајну улогу у комуникацијском развоју детета имају школа и наставници. Положај ученика у школи је битно промењен у односу на његово место у породици. Та школска говорна комуникација обично представља новину за већину деце, а за један број ученика-почетника понекад је велика тешкоћа. Дете из једног уског социјалног круга, у коме је имало контакте првенствено са члановима породице, укључује се у школску средину где сви имају одређене улоге и обавезе. У школу дете већ доноси моделе понашања стечене у породици и покушава да их прилагоди новом социјалном амбијенту. Стечена искуства учитељ мора уважавати и својим залагањем утицати на њихово даље развијање, усавршавање или преусмеравање. Код неке деце та нова социјална средина може довести и до непријатних емоционалних доживљаја страха. Све то омета њихову нормалну говорну комуникацију са околином. Поред тешкоћа да успоставе комуникацију, деца често имају сметње у слушању и разумевању онога што учитељ излаже. Зато је неопходно да учитељи у раду са ученицима отклањају све те неповољне околности којима је пропраћен почетак школовања. Да би комуникација била успешна неопходно је задовољити одређене услове:

- Први услов је да између извора информације (наставника) и онога који те информације прима (ученика), постоји говорна усклађеност. Ако је говорна продукција наставника много већа од ученикових могућност, успешност комуникације ће бити нарушена. Ученик неће моћи пратити излагање или неће разумети оно шта говори наставник. Да би се успоставила равнотежа у таквом комуникацијском систему, потребно је с једне стране контролисати говорну продукцију извора информације, док с друге стране повећати говорни капацитет примаоца тих информација.

- Друга тешкоћа са којом се деца сусрећу на почетку школовања јесте прелазак са дијалекталног на књижевни говор. Уколико се њихов дијалектални говор разликује од књижевног, деца се налазе у ситуацији као да морају слушати наставу на страном језику. Следећа тешкоћа се односи на смер комуникације. У предшколском узрасту дете је научило на двосмерну комуникацију: одрасли питају - дете одговара, дете пита - одрасли одговарају. Дакле, то је типична двосмерна комуникација. Међутим, доласком у школу, школска дисциплина захтева да деца не испитују, већ слушају излагање својих учитеља.

Таква организација наставе у којој ученици не питају већ само слушају има штетне мотивацијске последице. На пример: интересовање детета за поједине предмете из своје околине које је испољавано у безброј питања почиње у школи слабити и може се догодити да то интересовање и нестане. (Фурлан, 1978). Да би се наведена тешкоћа превазишла, неопходно је увести такву организацију школског рада која би омогућила ученицима да испитују наставнике. „Психолошки је механизам те стимулације сасвим јасан: на питања ученика треба одговарати“ (Фурлан, 1978:87):

Настава у школи има за циљ подстицање развојних потенцијала ученика уз помоћ програмских садржаја усмерених на развој психофизичких, когнитивно-конативних и социјално-афективних сфера личности ученика. Један део потенцијала личности ученика су свакако и комуникационе компетенције које ће му омогућити да лакше дође до нових сазнања и лакше искаже своје вредности, да научи како најлакше да комуницира са људима око себе и тако дође до нових информација. Можемо рећи да је „развијање комуникационих компетенција ученика представља веома значајан васпитно-образовни циљ и сложен педагошко-дидактички и социопсихолошки процес, неодвојив од укупног васпитно-образовног процеса. Развијање комуникационих компетенција ученика треба да се остварује у систему целовитог и аутентичног развоја личности“ (Јовановић, 2006:64).

Наставник у школи је најзначајнији чинилац васпитно-образовног процеса од чије стручно-педагошке оспособљености, мотивисаности и креативности зависи квалитет педагошке комуникације и развој комуникационих компетенција ученика. Наставник је организатор наставе, али истовремено комуникациони партнер својих ученика. Као комуникациони партнер наставник мора да поседује комуникациону компетентност, општу, информатичку и комуникацијску писменост, толеранцију, флексибилност у комуникацији која се исказује кроз однос са ученицима. Његова комуникациона својства огледају се у његовој способности комуницирања са ученицима, способности активног слања и примања порука, познавање садржаја комуникације, способности да се правилно поставе према ученицима у зависности од конкретне ситуације, а посебно уз уважавање ученикове индивидуалности.

Улога наставника у развијању комуникационих компетенција ученика огледа се у успостављању повољне психосоцијалне климе, у развијању квалитетних односа између ученика и наставника, организовању добре комуникације у наставним и ваннаставним

активностима, у примени одговарајућих дидактичко-методичких облика, метода и средстава наставног рада, у подстицању мотивације, интересовања ученика за учењем.

„Комуникација је сложен процес који одређује међузависност понашања учесника у васпитно-образовном процесу. Од понашања и комуникационе компетентности наставника зависи понашање и комуникациона компетентност ученика. Узајамност понашања чини суштину интеракције у комуникацији која, да би била основа васпитног деловања, она мора да буде остварена на вишем степену квалитета и узајамности“ (Николић, 2004:193). Успостављање успешне комуникације отежано је положајем ученика у наставном процесу у којем је он у почетку више објекат него субјекат односно активни учесник тог процеса. Бројна педагошка и психолошка истраживања су указала на низ недостатака интеракције и комуникације у нашим школама који се односе на доминацију једносмерне комуникације од наставника ка ученицима, односно на одсуство комуникације међу ученицима, што се одражава на развој комуникацијских компетенција ученика. Хавелка наводи податак да се око 80% времена проведеног у настави утроши на рецептивно-репродуктивне активности, односно на слушање наставникових излагања, гледање слика, читање лекција из уџбеника, а свега око 5 или 10% на продуктивно-креативне активности, односно на планирање и организовање свог рада, трагање за информацијама у разним изворима и тако даље (Хавелка, 2000). Влаховић наводи да наставник преко 90% расположивог времена користи за монолошко излагање (Влаховић, 1995). Шевкушић–Мандић је у свом истраживању вербалне комуникације између учитеља и ученика дошла до закључка да се најчешћи модел комуникације може свести на једносмерну и да више од 80% часа протиче у фронталном облику рада (Шевкушић–Мандић, 1991). Истраживања у оквиру пројекта ORACLE (Galton, Simon и Croll, 1980) указала су на несразмерност између рада и количине говора ученика и учитеља. Учители у основној школи 78% времена посвећују вербалном општењу, док ученици 84% времена језичко-говорно не учествују (Neill, 1994:14).

„Наставник не треба ученика посматрати као „биљку“ коју треба узгајати или као „восак“ којег треба обликовати, већ као особу која осим образовних потреба, има интересовања и за живот ван учионице, осећања која се лако могу повредити планове и очекивања, несташлуке за које треба имати разумевања, сопствени живот који се не може оквалификовати само термином „ученик“ (Крњајић, 2002:31). Да ли ће се мењати позиција ученика у наставном процесу и којом брзином и интензитетом ће се одвијати тај

процес зависи од способности и спретности наставника да подстакне, мотивише ученика да постане активни учесник тог процес. Да би се ученик укључио у тај процес, неопходно је да наставник познаје ученика, његове способности, склоности, ставове, вредности, поља интересовања на основу којих ће започети комуникацију са учеником.

Поред познавања личности ученика и њихових интересовања наставник треба да примењује оне методе, облике и средства васпитног рада које ученике охрабрују, подстичу на комуникацију и учешће у наставним активностима. Рад у малим групама, паровима омогућава наставнику боље управљање процесом интеракције, успостављање комуникације и стварање услова за развој жељних вештина. Наставници и на индиректан начин утичу на унапређивање комуникационих компетенција ученика. Коришћење сарадничког учења, групне наставе, играње улога или ситуација из свакодневног живота које наставник надзире и моделира у складу са претходно дефинисаним циљевима води равоју интелектуалних и социјално-комуникационих компетенција. Наставник све више примењује савремене медије који доприносе подизању квалитета комуникације и развијању комуникационих компетенција ученика. Савремено васпитање у функцији развијања комуникационих компетенција ученика треба посматрати у контексту њезине интеракције са мултимедијским окружењем. Примена савремених медија захтева заједничку делатност наставника и ученика и промену њихових улога. У односу на традиционалну наставу где је наставник субјекат а ученик објекат, применом савремених медија њихове позиције се мењају. Наиме ученик је у позицији субјекта у свим фазама стицања знања почевши од планирања (претраживања на Интернету) до избора садржаја, његове селекције, воларизације и евалуације властитих постигнућа. Улога ученика је измењена у смислу да све вше постаје истраживач, експериментатор и наставников равноправни партнер. „За разлику од традиционалне наставне комуникације где је ученик једнострано био окренут наставнику и уџбенику, савремени медији пружају могућност вишесмерне комуникације у зони „неодређености и бесконачности“ (Стевановић, 2004:97).

Од наставникове дидактичко-методичке оспособљености да обликује и структурира наставни процес, комуникационе компетентности, зависи квалитет комуникације и самим тим и развој комуникационих компетенција ученика у школи. „Комуникациона својства наставника изражавају се у његовој способности општења са ученицима, способности да

се постави правилно према ученицима у зависности од конкретне ситуације, а посебно уз уважавање ученикове индивидуалности“ (Шевкушић-Мандић, 1991:232).

Поред наставе као најдоминантнијег облика васпитно-образовног рада, наставници у школи организује разноврсне програме ваннаставних активности које пружају велику шансу за успостављање приснијих односа, поверења, већег зближавања ученика и наставника као и ученика са другим ученицима и пружају могућност за развој комуникационих компетенција ученика. Ваннаставне активности представљају такав рад који је заснован на интересовањима, афинитетима, склоностима, мотивацији за лично ангажовање ученика. Сасвим је разумљиво да се комуникација лакше успоставља учешћем у активностима за које ученици показују више интересовања у којима они могу отвореније да разговарају, износе своја мишљења, ставове, да се уче међусобном уважавању, поштовању, слушању других и толеранцији. „Од наставника се очекује да буду благонаклони, комуникативни, да се с поштовањем односе према необичним питањима, идејама резултатима и покушајима ученика да буду заинтересовани, да помогну, да верују и охрабрују ученике и са њима имају партнерски однос“ (Јовановић, Радојевић 2012:184). Уз помоћ наставника у школи ученици усвајају одређена правила и принципе успешне комуникације што представља добру основу за развој њихових комуникационих компетенција.

Поред наставника, наставних и ваннаставних активности, може се рећи и да структурирање простора, образовне околине представља значајан корак у креирању подстицајне околине за развијање комуникационих компетенција. Бројни су фактори о којима треба водити рачуна у циљу постизања успешније комуникације у процесу наставе као што су: добра аудио-визуелна опрема и могућност њене контроле, адекватан распоред седења, удобне столице, адекватна површина за рад, одговарајућа температура, проветреност, осветљеност просторије. Посебно ћемо усмерити пажњу на значај распореда седења, који утиче на могућност ученика да прате наставу, али и да ступе у интеракцију.

Традиционални начин седења, који се користи у већини школа код нас и данас, у којој су правилно распоређене клупе за ученике, у којима седе ученици тако да једни другима гледају у потиљак треба превазићи. Такав учионички распоред седења одговарао је тзв. старој школи, у којој су биле јасно подељене улоге између ученика и наставника: наставник је задужен да предаје, протумачи, објасни, вреднује знања ученика; ученици је

задужен да слуша, памти, и да у истом или веома сличном облику искаже пред наставником, како би он добио повратну информацију о успеху у наставном раду. Данас је потуно јасно да традиционалан начин седења има многе слабости и недостатке (Качапор, 2005). Као ефикасније решење користи се распоред клупа и столица у облику слова В, У, круга. Распоред клупа и столица који омогућавају рад у малим групама, паровима, су елементи који олакшавају деци успостављање интеракције, комуникације, развој интерперсоналних вештина. Облик круг је погодан јер пружа могућност сарадње и окренутост ученика једних према другима, као и слободу наставника да се слободно креће и прилази ученицима. Као главну предност разговора у кругу Јурић истиче да оваква форма комуникације помаже нееластичним и пасивним одељењима, јер постоји обавеза да се учествује у разговору, тако да су ученици подстакнути да изнесу властито мишљење и формулишу говорни исказ. Он препоручује да се разговор у кругу користи у мањим одељењима или са групом ученика. Такав разговор подстиче ученике да размишљају, постављају питања, преиспитују сопствено мишљење, јер свака изговорена реч представља подстицај за све ученике (Јурић, 1979). Када желимо да подстакнемо интеракцију, сарадњу и бољу комуникацију међу ученицима, организује се раду групама, најбоље решење је распоред у коме ученици подељени у групе седе за различитим столовима. Овај распоред је више неформалан и поспешује размену идеја међу ученицима, комуникацију, креативност, флексибилност, а самим тим подстиче и развој њихових комуникационих способности.

Оно што је битно нагласити јесте да се развој комуникационе компетентности не може посматрати као изолована активност или посебна лекција коју ученици треба усвојити. То је процес који се одвија постепено како саставни део сваке активности која се одвија у школи. Да би се тај процес реализовао неопходно је да наставницу у свакој организованој активности изражавају персоналне квалитете (стрпљивост, љубазност, добрата, учтивост, веселост) и наставне квалитете (добро познаје садржаје, предаје јасно и наглашава оно што је битно, уме да заинтересује ученика, помаже му да се укључи у комуникацију) а да школа обезбеди одговарајуће организационе-техничке услове.

3. ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ РАЗВИЈАЊА КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА

3.1. Педагошка комуникација и интеракција

Појам *педагошка комуникација* је релативно нов, мада оно што он значи није новина. На то указује чињеница да су током историјског развоја човека постојали процеси комуникације у свим својим појавним облицима (говор, слика, покрет, мимика). У првобитној заједници иако нису постојале школе, поучавање или образовање је било комуникација. Старији су поучавали млађе у непосредном разговору објашњавајући како се нешто ради. То је била непосредна, двосмерна вербална комуникација у којој је обучавани могао постављати питања и добијати објашњења. Од тих прапочетака, када се знање могло преносити само комуникацијом, па све до данас, образовни процес је у комуникацијском погледу знатно напредовао.

Наравно, педагошка комуникација између ученика и наставника, од појаве институционалног образовања и васпитања се мењала. У периодима када се искључиво радило о преношењу знања на ученике, могло се рећи да је комуникација између два субјекта била једносмерна. Дакле, у традиционалној настави доминира једносмерна комуникација у којој главну улогу има наставник. Настава се одвија фронтално, уз честе „монологи“ наставника, а дијалози су предвиђени само у облику питања и одговора. Убрзани развитак науке и технике допринео је да се традиционална настава обогати методама и техникама које ће наставне активности са наставника што више пренети на ученика. Свакако ово не значи напуштање традиционалне наставе, јер неке од предности традиционалне наставе, као што је жива реч наставника коју неће моћи заменити никаква технологија, неће бити превазиђене у догледној будућности. Педагошку комуникацију у традиционалној настави карактерише наставник као пошљалац поруке и ученик као прималац. У интерактивном учењу долазимо до измењених улога тако да и ученик преузима улогу пошљалаца поруке.

Данас се инсистира на томе да се у процесу наставе и учења континуирано одвија специфичан облик размене информација између наставника и ученика или неког другог (аперсоналног) извора. Та специфичност проистиче из јасно дефинисаних васпитно-

образовних циљева и задатака које је у настави потребно остварити. У наставном процесу тежи се преношењу информација како би се субјекат коме су оне намењене подстакао на мисаону активност. Тај процес размене информација који се остварује у процесу наставе и учења представља свесно организовану и плански усмерену педагошку комуникацију.

На основу прегледа садржаја у уџбеницима старијих датума (уџбеници издати крајем XIX века Бакић, Младеновић, Пејхељ), уочили смо да не постоје посебна поглавља о комуникацији у настави, већ се појам педагошке комуникације провлачи кроз целокупан садржај и педагошка комуникација може се препознати кроз узајамни однос наставника и ученика. Као пример навешћемо уџбеник В. Бакића *Опита педагогија* из 1897. године где о интеракцији ученика и наставника говори у поглављу *Однос васпитача према васпитаницима* где се јасно види да је комуникација била једносмерна, односно да је у њој био активан само наставник. У уџбеницима новијег датума наилазимо на конкретна поглавља везана за комуникацију у настави (Теодосић, Јесипов, Гончаров, Патаки, Трнавац, Поткоњак, Ђорђевић, Јовановић, Сузић). Према Ђорђевићу и Трнавцу, „педагошка комуникација је облик сарадње између наставника и ученика, усмерена је на усвајање одређених информација, где је потребно да наставник зна како теку и функционишу процеси те комуникације. Зависна је од степена сарадње између ученика и наставника, типа наставника, као и од структуре вербалних контаката која се међу њима остварује“ (Ђорђевић, Трнавац, 2002).

Према Јовановићу, „педагошко комуницирање се осмишљава и организује у циљу подстицања развоја и јачања личности васпитаника, усвајања нових знања, искустава и вредности. Наставник и ученици су носиоци педагошког комуницирања. Педагошко комуницирање подстиче и усмерава наставник. Овакав вид комуницирања се остварује са циљем да се делује на ученика и изврши утицај на његову личност, како би се у њему побудиле тежње за: самоусавршавањем, самообразовањем, саморефлексијом, саморехабилитацијом, самоорганизацијом и самореализацијом“ (Јовановић, 2004:267). Педагошка комуникација се остварује кроз три међусобно повезане фазе: предкомуникативној, комуникативној и посткомуникативној. Свака фаза реализована је у складу са етапама наставног часа. Предкомуникативна фаза остварује се у уводном делу часа у њена суштина се огледа у припремању наставника и ученика за комуникацију. Наставник и ученик треба да се припреме за разматрање предмета комуникације. У главном делу часа реализује се комуникативна фаза. Ова фаза има три етапе. У првој

етапи наставник усмерава пажњу ученика на предмет комуникације и тежи да убеди ученике у његову професионалну компетентност. У другој етапи наставник прецизира услове и критеријуме за остваривање предмета педагошке комуникације. У трећој етапи наставник примењује планиране методе, средства, облике и поступке комуницирања, односно планиране заједничке активност. У завршном делу часа реализује се посткомуникативна фаза у оквиру које се врши вредновање, процењивање резултата комуникације. Ученици, најчешће нису укључени у посткомуникативну фазу, јер не схватају смисао, нити знају критеријуме на основу којих треба процењивати резултате педагошке комуникације. Ангажовање ученика у овој фази доприни развоју њихови комуникационих способности, објективности, критичности и јачању њихове субјекатске позиције у педагошкој комуникацији. (Јовановић, 2005).

Према схватању Сузића, под појмом педагошка комуникација подразумева се: „преношење саопштавања, излагања, примања, једном речју, размена поруке као и успостављање односа, споразумевања, средстава и начин опхођења међу учесницима у васпитно-образовном процесу и процесу учења“ (Сузић, 2005:167). Основна својстав педагошке комуникације су: прекомуникативна димензија, денотативно и конативно значење, симболички карактер, персонални катактер, трансакциони и едукативни карактер (Сузић, 2005).

Педагошку комуницију у образовном смислу треба схватити као процес преношење знања, умења и вештина на ученике, а у васпитном смислу као процес преношења на васпитанике система вредности друштва у којем живи, али и много шире (Савовић, 2006).

Лихачев наводи да у васпитној делатности „ комуникација постаје педагошка када се, условљена циљевима претходно специјално осмишљава и програмира од стране васпитача. Педагошка комуникација одликује се усмереношћу ка циљу, свесним постављањем циља, тежњом наставника да реши у процесу и резултату комуникације одређене научне, образовне, развојне и васпитне задатке“ (Лихачев, 2000:238).

„Педагошка комуникација је перманентан, динамичко-интерактивни процес који се одвија како у институционалним тако и у неинституционалним условима, а чији је циљ долажење до заједничког искуства путем аргументације и споразумевања“ (D. Вааске, 1973, преузео Ђукић, 2006:209).

Руски теоретичар Сергејев истиче „да свака комуникација (чак иако је усмерена на решавање елементарних дисциплинских задатака) постаје педагошка тек у оном моменту када се догоди размена духовних вредности и схватања – то је суштина комуникације. Она се може дефинисати као професионална комуникација наставника са децом (при чему се под појмом педагог подразумева васпитач у најширем смислу те речи), усмерена на решење образовних задатака, развоја, васпитања. У том случају комуникација обухвата области личних мишљења, склоности, интереса, вредности, схватања ученика и наставника и постаје педагошки ефектна“ (Сергеев, 2004:67).

На основу датих схватања, можемо закључити да је педагошка комуникација облик сарадње између наставника и ученика, која има образовни (преношење знања, вештина, навика) и васпитни смисао (преношење на васпитанике систем вредности друштва). Одликује се усмереношћу ка циљу, тежњом наставника да оствари материјалне, формалне и васпитне задатке. Носиоци педагошке комуникације су наставници и ученици, између њих се одвија процес саопштавања, излагања, примања, размена порука и успостављање односа. То указује на то да је комуникација социјални акт, да је двосмерна, да се не своди само на размену информација већ имплицира моделе понашања (наставника, ученика) и развој односа који они међусобно успостављају. Три међусобно повезана аспекта педагошке комуникације су: комуникативни (састоји се од размене информација између наставника и ученика); интерактивни (успостављање интеракције између учесника комуникације) и перцептивни (процес перцепције партнера у дијалогу и успостављање заједничког разумевања).

Прва два аспекта су неодвојива јер *интеракција* је саставни део педагошке комуникације, информација између наставника и ученика се не може проследити без интеракције. Почетак разговора означава почетак интеракције као сложеније форме комуницирања, која битно зависи од понашања и способности учесника.

Према мишљењу Братанић, васпитно деловање у међуљудском односу је тешко остварити ако међу учесницима тог односа нема интеракције која се најчешће успоставља комуникацијом (Братанић, 1990). Рот тврди да је комуникацију „оправдано сматрати врстом интеракције у којој је суштина интеракционих односа емитовања и примања знакова међу јединкама, било да су ти знакови симболи или сигнали, било да је комуникација двосмерна или једносмерна“ (Рот, 1982:16). Управо зато, процеси интеракције и комуникације су врло блиски, па аутори у стручној литератури приликом

дефинисања ових појмова тешко успостављају границу међу њима. Наиме, често се под појмом комуникације подразумева интеракција и обратно, или се наводи јединствена формулација позната као интеракцијско-комуникацијски процес.

Интеракција (заједничко деловање, садејство) је саставни део педагошке комуникације, јер порука се не може упутити и применити без интеракције.“ Интеракција представља процес у којем постоји међусобни односи између две или више особа, чије је доживљавање и понашање узајамно условљено и зависно“ (Педагошка енциклопедија, 1989:282). Дакле, у интеракцији учествују две или више особе, тако што једна утиче на другу. Ако међу њима нема утицаја у смислу промене начина размишљања, понашања и деловања, онда то заправо и није интеракција. Битне карактеристике интеракције су: узајамно деловање и међузависност. Узајамно деловање састоји се у томе да наставник посматра ученике, реагује на њихове акције, идеје, гестове и слично, али и ученици пецепирају наставника и на њега реагују. Међузависност понашања огледа се у томе да је понашање једне особе (нпр.: наставник) или групе (нпр.: ученика) реакција на акцију других, али је исто тако и подражај за друге.

Разредно одељење у школи је организациони оквир у којем долази до непосредне интеракције између ученика и наставника. Наставник успоставља интеракцију са сваким учеником појединачно и са свим ученицима заједно. Покушаћемо да објаснимо шта је интеракција између наставника и ученика. Наставник у току излагања наставних садржаја, давање савета или сугестија за реализацију задатака, жели да пренесе поруку ученицима. Жели да их нечему подучи и то чини тако што им говори. Поруке које наставник шаље може изазвати различите реакције код ученика: заинтересованост, незаинтересованост, смех, мотивисаност, галаму и тако даље. Својом реакцијом ученици су извршили утицај на наставника. Реакција наставника на смех, галаму, незаинтересованост може бити само из радозналости: „О чему се ту ради“. Али реакција може бити и емоционално обојена у том смислу да се наставник „изнервира“, „прекине излагање“ и слично. Његова реакција изазива нову реакцију ученика, али и других ученика посматрача који се могу укључити. То је интеракција! (Миловановић, 2010). Реч је о двосмерном, обостраном активном односу који доводи до промене понашања свих учесника.

Васпитно-овразовни рад се може посматрати, у свом најопштијем виду, као интеракцијски однос две личности – наставника и ученика (Крњајић, 2002) и квалитет

успостављеног интеракцијског односа је од посебног значаја за реализацију васпитно-образовних циљева и задатака. Успех васпитно-образовног рада зависи од квалитета интеракције и степена интеракцијске повезаности у комуникацији. У односу на традиционалну школу, савремена школа у први план ставља ученика као субјекта и наставника такође као субјекта који заједнички раде у непосредној живој комуникацији. Наравно, овим не тврдимо да су наставник и ученик једнаки по знању, искуству, способностима, интересовањима. Желимо само да истакнемо став о васпитно-образовном процесу као комплементарном односу. Не занемарујући стварне разлике између наставника и ученика, можемо рећи да су и једни и други истраживачи који се узајамно помажу у заједничком трагању за знањем или истином, да су ангажовани у заједничкој активности у којој је одговорност за стицање знања заједничка. Ако образовање схватамо као скуп знања, навика и вештина који делују на ученика посредством наставника, зашто онда не признати и могућност да и ученици делују на наставника. Ученик делује на наставника, као што наставник делује на ученика тежећи истом циљу. Уколико се комуникација у настави организује на вишем степену интеракцијске повезаности, васпитно образовни ефекти биће бољи.

Братанић као нивое интеракцијске повезаности у педагошкој комуникацији наводи:

- Физичка присутност - успостављање комуникацијских односа невербалним знацима на основи присутности (поглед наставника, израз лица, положај тела итд., имају одређено значење за ученика);

- Акцијско-реакцијско комуницирање – наставник поставља питања, ученици одговарају; овај ниво интеракцијске повезаности не укључује динамичку међусобну зависност; ради се о образовном деловању (информисање), а не о васпитном;

- Емпатијско комуницирање – виши ниво на коме бар један учесник комуникације емпатијски комуницира с другима; то је најчешће наставник који, познајући ученике, емпатијски им прилагођава начин комуницирања и васпитно делује на њих; емпатијска комуникација није усмерена само на сазнајну сферу личности ученика, већ захвата целокупну личност, утиче на ставове и вредности, одражава се у задовољству ученика и подстиче га на активност;

- Дијалог (обострано емпатијско комуницирање) – највиши ниво интеракцијске повезаности у комуникацији; долази до наизменичног и реципрочног преузимања улога,

међусобног уживљавања у положај других као и сагледавање проблема у очима других, а не само властитим;

- То даље значи да особе на овом нивоу, комуницирајући с другима умеју емпатијски да га саслушају, поставе се у његов положај и проблем сагледају из његове перспективе – тиме се остварује идеал људске комуникације, а то је дијалог (Братанић, 1990:99).

Наведени нивои интеракцијске повезаности у педагошкој комуникацији омогућавају развоју комуникационих компетенција ученика. Кроз први ниво ученици овладавају невербалним начином комуницирања, уче да поглед, гест, положај тела има одређено значење, да се њима служе и да их тумаче. Други ниво оспособљава ученика да комуницира, да пред разредом презентира садржаје, одговара на питања, бори се за своје идеје, ставове. Следећа три ново оспособљавају ученика на емпатијско комуницирање, размевање својих и туђих емоција, самоконтролу, флексибилност, емпатију, отвореност. Вербална, невербална комуникација, емпатија, самоконтрола, флексибилност, отвореност су управо неизоставни елементи комуникационе компетентности.

Педагошка интеракција по својој суштини имплицира педагошки утицај наставника на промену понашања ученика. Што је проток информација у комуникационом процесу од извора према њиховом примаоцу интензивнији и садржајно богатији, то је могућност утицаја на развој, учење и промену понашања ученика већи, а самим тим је настава квалитетнија а њени васпитно-образовни исходи повољнији. Бројна истраживања су потврдила да је у наставном процесу између ученика и наставника најдоминантнија вербална интеракција. Проблем представља чињеница да 65% до 75% интерактивног времена заузима монолог наставника који замара и пасивизира ученика, гуши његову слободу, идеје и предлоге, што се негативно рефлектује на развој комуникационих компетенција ученика. „Наставници који ученицима дозвољавају већу слободу, самосталност у раду постижу боље резултате. Овакав облик организације наставе и учења неки називају „индирективном“ интеракцијом“ (Андриловић, Чудина-Обрадовић, 1996:133). Индирективна интеракција подразумева централну улогу ученика у наставном процесу, он добија већу слободу, самосталност, могућност да комбинује и користи разноврсне изворе информација и ангажује све расположиве когнитивне, емотивне и психомоторне потенцијале што се позитивно одражава и на његов развој комуникационих компетенција. Међутим, самосталност ученика у настави мора имати рационалну меру. Ученици млађег узраста и скромнијег знања успешније уче уколико се наставник више и

непосредније ангажује приликом објашњавања, увежбавања и решавања разноврсних проблема. Овде је реч о „директној“ интеракцији где наставник помаже ученицима, подстиче, охрабрује да брже и квалитетније и са мање напора заједнички остварују постављене васпитно-образовне циљеве и задатке.

На основу овог схватања очигледно је да је интеракција схваћена шире од комуникације. И сам васпитно-образовни процес се схвата као интеракцијски однос наставника и ученика, који се најчешће успоставља педагошком комуникацијом. Можемо закључити да од квалитета интеракције и степена интеракцијске повезаности у педагошкој комуникацији не зависи само успех реализације васпитно-образовног процеса већи развој личности ученика. Имајући у виду да нема васпитно-образовног процеса без педагошке комуникације наставник-ученик, за његову ефикасност је важан степен унутрашње повезаности међу учесницима, односно степен њихове интеракцијске повезаности.

Два паралелна процеса која се одвијају у оквиру педагошке комуникације су: енкодирање и декодирање. Енкодирање је обликовање поруке од стране пошиљаоца (емитента), а декодирање је интерпретација или дешифровање, те тумачење исте поруке од стране примаоца (реципијента). Квалитетна педагошка комуникација која се реализује у настави мора поседовати пет елемената: извор, порука, предајник, канал, одредиште. Морамо напоменути да постоји више комуникацијских модела ако се узму у обзир елементи који чине структуру комуникацијског процеса. Најједноставнији или линеарни је онај који чине три елемента а то су: извор (пошиљалац), порука и прималац. Комплекснији од линеарног је општи комуникацијски модел који припада Harold-у D. Lasvel-у. Полазећи од класичних принципа које је изложио Аристотел у својој књизи „Реторика“, Lasvel је у само једној реченици изложио модел комуникационог процеса познат као 5W, што представља: ко (who) каже, шта (what) каже, подсредством кога (which) или којим каналом, коме (whom) и са којим (with what) ефектом или извор, порука, информација, канал, прималац и ефекат. Циклус почиње од а) извора информације, тј. пошиљаоца који б) шифрује поруку, затим в) бира канале који служе за г) премошћење до примаоца; ток поруке кроз канале ометају д) ометачи; прималац прима и шифрује поруку и прослеђује је у њ) комуникационо одредиште и е) шаље повратну информацију пошиљаоцу (Вилотијевић, 1999).

У оквиру комуниколошке теорије равноправно се користе термини *извор*, *одашиљач*, *комуникатор* и *емитент*. Пошиљалац поруке је особа, личност од које порука

потиче, њен творац или извор. Када говоримо о педагошкој интеракцији и комуникацији у школи, пошљалац поруке је наставник или ученик. Као пошљалац поруке наставник мора да има у виду све битне карактеристике примаоца поруке (његов узраст, развојни ниво, индивидуалне карактеристике, тренутно стање), али и свесност о себи као пошљалоцу поруке. Такође, и ученик као пошљалац поруке мора бити оспособљен да у складу са својим узрастом и ситуацијом у којој се налази на адекватан, јасан и разумљив начин пошаље поруку.

Порука се односи, пре свега, на садржај комуникације. Порука се састоји од речи, слова, симбола, звукова, гестова или од било којег сигнала чији се смисао може протумачити. Ако узмемо у обзир да је васпитно-образовни процес интеракцијски ток, то указује да се свака мисаоно-сазнајна порука упућује у жељеном смеру са циљем неког деловања. Дакле, „порука је збир мисаоних, сазнајних јединица којима се располаже у систему образовно-васпитне комуникације, уз скуп методичких начела помоћу којих се те јединице могу најбоље комбиновати у току наставне комуникације, ради стицања знања и развијања способности ученика“ (Цветковић, 2004:259). Да би послата порука од стране наставника допринела стицању знања и развоју способности ученика, неопходно је да порука нађе своју духовну конкретизацију у активном пријему код ученика.

Свака порука има свој садржај и форму. Порука може да се протумачи шире или другачије него што пошљалац намерава. У школској пракси често је присутна појава да ученици схвате поруку наставника другачије него што је наставник желео. То значи да његова порука није прецизно формулисана и да је дала могућност ширег тумачења него што је наставник желео. Такође, се може десити говорна неусклађеност, када је говорна продукција наставника већа од ученикове могућности, другим речима ученик не разуме оно што наставник говори.

Преко **канала** се преноси порука. У васпитно-образовном процесу присутна су три канала: визуелни, аудитивни и кинестатички. Када наставници и ученици у комуникацији шаљу поруке очима, а у говору често користе синтагме „уочио сам“, онда је реч о визуелној комуникацији где се примењује визуелни канал. Аудитивни канал у комуницирању се користи када наставници и ученици у комуникацији шаљу поруке бојом и висином гласа, паузама између речи. Кинестетички канал се примењује када наставници и ученици у комуникацији дају предност покрету тела, изразу лица. Од природе сваког појединца зависи који ће се канал користити, а сматра се да се најбоље

остварује комуникација у наставном раду када код наставника и ученика преовлађује исти канал (Вилотијевић, 1999). Морамо споменути да је развој технологије у настави омогућио и ефикаснији начин преношења порука, као што су радио, ТВ, филм, компјутерска технологија, интернет итд.

Несметан пренос поруке ометају сметње које комуниколози обично називају „шумови“ у комуницирању или *комуникативне баријере*. Шум утиче на неадекватан пријем и разумевање поруке. Сметње или „шумови“ у комуникацији према Јовановићу могу бити: објективне и субјективне. Објективне сметње које се налазе у реалној постојећој стварности, у којој се одвија комуникација, могу бити различите по својој природи и интензитету. У објективне сметње убрајамо: буку, галаму, лошу пројекцију слике на платну, неадекватан школски намештај, временске услове (високе и ниске температуре, загушљивост), техничке сметње (неисправност уређаја за пренос и пројектовање порука) итд. Једна од карактеристика комуникационо компетентног ученика је способност да га наведене сметње не ометају док комуницира с другима.

У субјективне сметње убрајамо: социопсихолошку радну климу (неповољни инерперсонални односи у групи, нетолеранција, конфликти, недисциплина), учитеља или наставника као извор сметњи у комуницирању (недовољна педагошко-психолошка оспособљеност, недовољна мотивисаност, креативност) и ученика (неразвијеност интелектуалних способности, недостаци у функционисању појединих органа, немотивисаност, неразвијеност комуникативних способности) (Јовановић, 2005).

Баријере у комуникацији (Вацлавик, 1987; Томић, 2003; Бојановић, 2004) могу бити: механичке баријере; психолошке баријере; семантичке баријере; структура организације у којој се одвија комуникација; дезинформација.

Одредиште или прималац поруке је личност-појединац, група коме је порука упућена. Прималац примљену поруку декодира, дешифрује на свој језик. Дешифровање поруке зависи од следећих елемената: од значаја поруке каја се упућује, претходних знања примаоца поруке, психичке припремљености, степена замора примаоца поруке и од компетентности пошиљаоца поруке. Дакле, од тога ко је прималац, какве су његове психичке карактеристике као што су мотивација, емоционални фактори, интелигенција и друго зависи како ће се примљена порука декодирати, односно протумачити. Сваки наставник у свом васпитно-образовном раду настоји да што боље упозна ученика,

његово психичко стање и да ли је разумео поруку онако како наставник желео. Да ли ће ученик разумети поруку онако како је наставник желео зависи од начина на који ученик опажа наставника, сигнале и поруке које од њих долазе. На основу тога можемо рећи да је социјална перцепција веома значајна у процесу комуникације и интеракције. Дакле, у процесу комуникације у настави ученик опажа наставника и жели да зна да ли је наставник добар, љут, индолентан, жели да опази смисао онога што наставник говори. Ако је излагање наставника опширно, сложено и превазилази интелектуалне могућности ученика да дешифрује и обради информацију, ученик може бити збуњен, уплашен, затим незаинтересован, што доводи до потпуног искључења из наставног процеса.

Без *повратне информације* комуникациони циклус није комплетан, већ педагошка комуникација има свој пун ефекат ако је у њој присутна повратна информација (feedback). Комуникациони процес се завршава тек онда када се регулише контакт између пошиљаоца и примаоца поруке кроз повратну информацију, која може бити вербална, невербална или писана. Присутност повратне информације (feedback) је уједно и доказ да је комуникација константан процес у коме су активни сви учесници комуникацијског процеса. Принцип повратне информације указује на стање интеракције која се јавља међу учесницима комуникацијског процеса. Ни најобичнија комуникација не може да функционише без способности пошиљаоца да својим излагањем изазове одређене ефекте на примаоца поруке. Уколико прималац поруке изрази одређену реакцију на примљену поруку, он истовремено постаје пошиљалац поруке коју упућује другом субјекту. Повратном информацијом уклања се једносмерност и линеарност и обезбеђује реципрочитет у комуникацији. На основу повратне информације ученика, наставник може утврдити обим знања који су ученици усвојили, њихово разумевање наставног садржаја, њихов однос према садржају, утицај поруке на ученике, што је један од најзначајнијих циљева и задатака савремене наставе - ефикасно васпитно-образовно деловање на свестрано развијање личности. Повратна информација појачава сарадњу и поверење између учесника у комуникацији. Истраживања су показала да ученици који комуницирају у групи уз честу и ефикасну повратну информацију, имају бољу сарадњу и јачу хомогеност групе (Brilhart, Galanes и Adams, 2001).

3.1.1. Квалитетна педагошка комуникација као фактор развоја комуникационих компетенција ученика

„Највећа одговорност за организовање успешне педагошке комуникацију првенствено лежи на наставнику, бар што се тиче почетка васпитно-образовног процеса. Тада је ученик „дат“ са својим параметрима комуникације које „доноси“ са собом“ (Савовић, 2006:252). На наставнику лежи одговорност за успостављање квалитетне педагошке комуникације, као и за развој комуникационих компетенција ученика.

Да би се остварила квалитетна педагошка комуникација у настави неопходно је испунити следећи услове: комуникационо компетентан наставник (и ученик), интерперсонална комуникација и комуникабилне поруке.

Можемо прихватити схватања Сузића да кључни аспекти квалитетне педагошка комуникације су: способност пошиљаоца да пренесе поруку или ефикасно реализује садржај комуникације; способност примаоца да разуме или преузме поруку или садржај комуникације; ефикасна повратна информација и уклањање шума или дистрактора или њихово свођење на минимум (Сузић, 2003).

На основу ових наведених аспеката, можемо закључити да се квалитетна педагошка комуникација у настави може остварити ако је пошиљалац поруке оспособљен да декодира поруку и учини је доступном свим учесницима комуникације, примилац поруке је оспособљен да разуме поруку, одвоји битно од небитног, користи и вреднује оно што му примаоц нуди. На тај начин успоставља се повратна спрега у комуникацији, примаоц одговара на поруку која стиже од пошиљаоца. Повратна информација омогућава да се отклоне сметње као што су неразумљиво излагање наставника, нејасна аудио визуелана презентација, али и да се појача сарадња између учесника комуникације. Истраживање које су реализовали Brillhart, Galanes, Adams (2001) показало је да ученици који комуницирају у групи уз честу повратну информацију имају бољу сарадњу и јачу хомогеност групе.

Као полазна основа за развој комуникационих компетенција ученика може нам послужити комуниколошка формула успеха и „четири златна правила комуникације“ коју је поставила Тијана Мандић. Поштовање ових правила доводи до стварање квалитетне педагошке комуникације. То су: флексибиност, вештина комуникације, поштовање и

тимски рад (Мандић, 2003). Уколико су ова правила поштована од стране ученика и наставника сасвим је евидентно да се доприноси стварању квалитетне педагошке комуникације, у функцији бољих постигнућа ученика а посебно у функцији развоја комуникационих компетнција. *Флексибилност* као правило успешне комуникације подразумева оспособљавање наставника и ученика да различито реагују и прилагођавају се комуникационим ситуацијама. Развијена флексибилност ученика у комуникацији представља значајну одлику комуникационе компетентности. Друго правило квалитетне комуникације је *вештина комуникације* се стално учи и усавршава. Нико није рођен као сјајан комуникатор, већ се то постаје кроз комуникацију. То захтева одређен труд, упорност, вежбање свих оних који се уче комуникацији са другим људима. Да би ученици постали добри комуникатори они морају постепено усвајати вештине комуницирања. То не подразумева само стицање знања о томе како се понашати према другима, већ се понашати према другима у складу са стеченим знањима. Треће правило комуникације је *поштовање личности*. У покушају да одговоримо на питање шта се подразумева под поштовањем личности позваћемо се на Кантову формулцију: „Поступај тако да ти човештво у својој личности као и у личности сваког другог човека увек употребљаваш у исто време као сврху а никада само као средство“ (Кант, 1981 преузео: Крњајић, 2002:21). Поштовати особе значи: посматрати и ценити људе као бића „вредна сама по себи“, увек и само као циљ а не као средство за задовољење сопствених потреба. Ово правило подразумева право сваког појединца да буде третиран као личност. Однос наставника и ученика треба да се успостави на таквом интерперсоналном нивоу који претпоставља да се наставник и ученик узајамно виде и поштују као самоодређујућа бића која поштују правила. Уколико наставник поштује потребе, интересовања, могућности ученика, утолико доприноси стварању обостране подстицајне комуникације. Поштовањем личности ученика могуће је подстицати ученика на активност. Четврто правило успешне комуникације *тимски рад*. Истицање сопствених потенцијала у групи, размена искуства, подела задатака у односу на интересовања и могућности појединца, подела права и одговорности, све су то битни моменти у развоју комуникационих вештина који се могу остварити у условима тимског рада.

За квалитетну комуникацију неопходно је: успоставити равноправност код субјеката који комуницирају, међусобно упознавање, личну наклоњеност, поверење, толеранцију, узајамно разумевање, поштовање. Овако успостављена комуникација између ученика и наставника значајна је са више аспеката: ствара позитивну психосоцијалну

климу у учионици, подстиче развој комуникационих компетенција ученика, позитивно утиче на вишестрани развој ученика, унапређује васпитно-образовни рад школе, афирмише школу у широј друштвеној средини. Дакле, „комуникација између наставника и ученика није нешто што се „тек деси“. Она је резултат комплексног скупа вештина које се развијају, усавшавају, вежбају, подстичу и прилагођавају различитим околностима. Успостављена комуникација у учионици је права уметност. И наставници и ученици су уметници. Наставник је уметник који ствара атмосферу, креира активност, и прави материјал за учионицу. Он припрема све пре него што ученици уђу у разред. А онда, када уђе још 30 „уметника“, сви различити, са својим идејама, маштом и вољом да ураде нешто ново, сваки час у учионици може постати једно –ново уметничко дело“(Јашин-Мојсе, 2006:398).

Аспекти квалитетног педагошког комуницирања од стране наставника који подстичу развој комуникационих компетенција ученика су:

- Информације, подаци наставника морају бити педагошки засновани и артикулисани. Дакле, јасни, прецизни и разумни како би избегли нејасноће и негативне реакције ученика;

- У садржајном погледу поруке треба да одговарају могућностима и залихи знакова ученика. Са садржајног аспекта успешно комуницирање је уколико се знаковима којима комуницирамо дајемо исто значење.

- Задаци и захтеви које наставник поставља морају бити прилагођени узрасним и интелектуалним могућностима ученика.

- Комуницирање наставника са ученицима и уопште његов однос према њима мора да буде педагошки артикулисан и високо етичан, заснован на прихватању и разумевању ученика и поштовању достојанства његове личности (Јовановић, 2005).

Природа комуникационих компетенција наставника и ученика није довољно научно истражена, посебно када је реч о различитим видовима комуникације у васпитно-образовном процесу. У васпитно-образовном процесу педагошка комуникација која се остварује између наставника и ученика ради преношења, стицања знања и развоја личности, а која доприноси и развоју комуникационих компетенција ученика може бити: интерперсонална, интраперсонална, персонална, аперсонална, једносмерна, двосмерна,

вербална, невербална, ауторитарна и демократска комуникација. *Интерперсонална комуникација* је комуникација која се одвија између најмање две особе које се налазе на истом месту или посредством неког неживог медија и истовремено је и једна од услова за развој комуникационих компетенција ученика. У педагошком смислу интерперсонална комуникација се одвија као интеракцијски процес у коме наставник преноси одређене васпитно-образовне поруке ученику с циљем да подстакне његов развој. Развој интерперсоналне комуникације схваћен је као процес савладавања активне и интерактивне вештине и компетенције у комуникацији. Према Реардон, њене најважније одлике су:

- Интерперсонална комуникација укључује вербално и невербално понашање.
- Интерперсонална комуникација укључује спонтано, увежбано и планирано понашање, односно неку могућу комбинацију тога.
- Интерперсонална комуникација није статична, него развојна.
- Интерперсонална комуникација подразумева непосредну повратну информацију, интеракцију и усклађеност.
- Интерперсонална комуникација претпоставља унутрашња и спољашња правила.
- Интерперсонална комуникација је активност.
- Интерперсонална комуникација може укључити уверавања (Реардон, 1998).

Интраперсонална комуникација је унутрашња, интерна, лична комуникација коју појединац обавља са самим собом. Да би се успешније организовао наставни рад неопходно је да ученици, учитељи, наставници комуницирају сами са собом, јер на тај начин они планирају, осмишљавају креирају, а затим реализују васпитно-образовни рад у одељењу. Најдоминантнији облик интраперсоналне комуникације је индивидуални облик рада ученика, када ученици раде самостално, а наставници усмеравају њихов рад. Чињеница је да унутрашњи разговор особе са самом собом претходи свакој рационалној међуљудској комуникацији. Она помаже ученику да комуникационо квалитеније изнесе своје мишљење, ставове, садржаје. Дакле, природно је очекивати да у савремено орагнизованом васпитно-образовном процесу интраперсонална комуникација претходи интерперсоналној комуникацији.

Персонална комуникација или лична је комуникација, која се одвија између две или више особе „лицем у лице“ без посредовања било каквог медија. Оваква комуникација је богата емоцијама и могуће ју је прилагођавати тренутним околностима, новонасталој ситуацији и доприноси развоју комуникационих компетенција. *Аперсонална комуникација* или безлична је комуникација која се одвија преко техничких средстава (рачунар, телевизија, презентације). У савременим моделима организације наставе и учења све је више присутна примена техничких медија, јер се њиховом применом знатно успешније, потпуније, објективније и поузданије преносе разноврсне информације.

Једносмерна комуникација постоји ако комуникационом процесу информације теку само у једном правцу нпр. од наставника ка ученику а не обратно. У таквој комуникацији изостаје повратна информација. Ако међу учесницима у комуникацији постоји повратна информација, комуникација је *двосмерна*.

Под *вербалном комуникацијом* подразумевамо комуницирање речима, односно говором, а *невербална комуникација* подразумева комуникацију другим средствима (сликом, гестом, покретом, мимиком).

Наставник са ученицима у току наставе оставарује демократско или недирективно и ауторитарно или директивно комуницирање. *Демократска комуникација* подразумева сараднички и равноправни однос између ученика и наставника у комуникацији. Наставник који негује овај ниво комуницирања истовремено обезбеђује услове за развој комуникационих компетенција ученика. Демократско комуницирање омогућава ученику да изрази своје мишљење и своје ставове, изгради критички однос према појавама, подстиче ученика на активност и ствара услове за њихову креативност и самосталност у раду. Оваква комуникација је најчешће и двосмерна, где ученик као примаоц информације ставља до знања наставнику да разуме или не разуме поруку и обратно. За разлику од демократске комуникације која је двосмерна, *ауторитарна комуникација* је најчешће једносмерна. Ова комуникација се заснива на недемократској основи и апсолутној доминацији наставника. Овај облик комуникације није повољан за развој комуникационих компетенција ученика из разлога што наставник „држи реч“, а ученици су у пасивном положају пошто нема интеракције. Од наведених врста комуникације зависи ефикасност педагошке комуникације као и развој комуникационих компетенција ученика.

Педагошка комуникација може да тече у три главна правца: низводно, узводно и хоризонтално. Низводно комуницирање у оквиру наставног процеса подразумева доминантну улогу наставника. Наставник је организатор и интерпретатор наставног садржаја а ученик је у улози слушаоца. Дакле, говорне улоге су подељене и доминантан је неравноправан однос у комуникацији. Низводна комуникација тече од наставника ка ученицима. Оваква врста комуникације није подстицајна у развоју комуникационих компетенција ученика. У односу на низводну комуникацију, узводно комуницирање остварује боље услове за развој комуникационих компетенција ученика. Узводна комуникација тече од ученика ка наставнику. То је случај кад ученик одговара на постављена питања или кад по сопственој иницијативи ученик информише наставника о нечему. Хоризонталне комуникација у школи тече линијом ученик-ученик. Она је присутна када се на часу примењује дијалогска метода или групни облик рада. На нивоу школе ова комуникација постоји између наставника (расправе на састанцима стручних актива). Комуникација у васпитно-образовном процесу ће подстицати развој комуникационих компетенција ученика уколико тече у сва три правца (низводно, узводно и хоризонтално) што значи да наставник не треба само да прича већ и да слуша шта ученици причају и уколико су присутне претходно наведене врсте комуникације (интерперсонална, персонална, двосмерна, демократска, вербална и невербална комуникација).

3.2. Комуникациона компетентност наставника као фактор развоја комуникационе компетенције ученика

У претходном делу рада писали смо о педагошкој комуникацији и њеном значају за развој комуникационих компетенција ученика. Сада желимо да укажемо на то да квалитет педагошке комуникације, а тим и развој комуникационих компетенција ученика зависи од наставникових комуникационих компетенција, његовог понашања, става, креативности, мотивације да подстакне ученике на активно учешће у васпитно-образовном процесу. Он је ученицима узор за усвајање комуникацијских модела понашања, одговоран је за квалитет комуникације у настави, за интезитет интеракцијске повезаности између њега и ученика, као и међу самим ученицима што резултира развијањем њихових комуникационих компетенција. „Неоспорно је да наставник има водећу улогу у настави,

да његови ставови и понашање према ученицима, без обзира колико је он тога свестан, одређују положај и улогу ученика у њиховом односу. Наставници својим особинама и понашањем представљају узоре које ученици опонашају и идентификују се са њима и усвајају обележја која трајно усвајају“ (Шевкушић, Мандић, 1991:232).

Само одређење компетенција наставника је проблематично. Модел професионално компетентног наставника XXI века могуће је формулисати анализом европских докумената (*Education and Training, 2010; Work programme, 2004; Green paper on Teacher Education and Training, 2000; Common European Principles for teacher Competences and Qualifications, 2010*). Професионалне компетенције наставника сврстане су у три категорије: кључне, основне и специјалне.

- Кључне компетенције су оне компетенције које су неопходне за спровођење професионалне делатности и оне обухватају информационо-комуникационе компетенције, социјално-радне компетенције, језичке компетенције, културне компетенције.

- Основне компетенције показују специфичност наставничке професије и обухватају организационе компетенције, дидактичке, педагошке, сазнајно-креативне, психолошке, евалуативне, саветодавне компетенције, компетентност за доживотни развој наставника као професионалца.

- Специјалне компетенције односе се на компетенције наставника за садржај предмета који предаје и на креирање сопственог стила поучавања у функцији бољих постигнућа ученика.

Нас посебно интересују кључне компетенције наставника у које су укључене комуникационе компетенције наставника. Када говоримо о комуникационој компетентности наставника тешко ју је одредити једном јасном, прецизном и свеобухватном дефиницијом. Модел мултидимензионалног типа који у себи интегрише различите начине дефинисања најприкладнији је начин да се размотри ово питање. Поседовање неопходних вештина и знања о самој комуникацији, није и не може да представља гаранцију да ће се наставник у свим ситуацијама понашати компетентно, као што се ни комуникативно некомпетентно понашање не може приписати само недостатку познавања ове проблематике, већ је условљено и личном мотивацијом, емоцијама, личним циљевима и сл. У оквиру листе комуникационих компетенција наилазимо на три

области наставничког рада: когнитивне, афективне и друштвене компетенције. Когнитивне компетенције обухватају: стручна знања наставника, знања о методама, начинима преношења знања, знања о правилима и законитостима успешног комуницирања, знања о ученицима. Когнитивна основа комуникацијских способности се своди на два аспекта: « знати шта и знати како: свест и знања о томе шта се жели или треба саопштити и знање о томе како то можемо саопштити. Тако се комуникационе способности могу одредити као способност правилне актуализације знања личности и њених социјалних вештина у датим интерперсоналним односима» (Ољача, 2004:295). Емоционалне компетенције подразумевају: позитивно прихватање различитости, укључивање ученика у комуникацију, поштовање вредности слободе и солидарности у комуникацији. Друштвене компетенције наставника представљају: сарадња у комуникацији, решавање сукоба, способност учествовања у расправи.

„Комуникациону компетенцију наставника можемо разумети као сложену, вишедимензионалну компетенцију, односно способност која је саставни део укупних наставничких компетенција. Међутим, има пуног оправдања да се ова компетенција разматра и у контексту њене улоге у интегралном развијању личности ученика, и посебно у развијању комуникационих компетенција ученика“ (Јовановић, 2006:66).

Наставници који компетентно комуницирају су у стању да олакшају учење ученика (Schaller, 1993:35). Рубин је истакао да наставници који поседују комуникациону компетентност имају „репертоар вештина који омогућавају ефикасан начин комуницирања (Rubin 1990:96). Исти аутор наводи четири врсте вештине у оквиру комуникационе компетентности наставника:

- вештина комуникативног кодирања, (нпр. ефикасног и активног слушања, правилног тумачења невербалног понашања);

- вештина правилне евалуације говорних порука, (нпр. способност да се препозна главна идеја поруке);

- вештина говорне комуникације, (способност да се изразе и аргументима одбране своје идеје);

- вештина да се успостављају добри социјални односи, (нпр. да се учествује у социјалним односима (Рубин,1982).

Вештина комуникативног кодирања подразумева способност наставника као ефикасног слушаоца и способност тумачења невербалног понашања. У процесу комуникације слушалац треба да буде подстакнут од стране говорника на унутрашњи дијалог. Слушалац треба да преиспитује своје ставове, идеје и тумачи невербалне поруке. Говор наставника праћен је гестикулацијом и мимиком лица која не сме бити у првом плану. Претерана употреба гестикулације може скренути пажњу са садржаја који се износи. Наставник као добар говорник мора да познаје вештине невербалне комуникације и активног слушања како би у разреду била креативна атмосфера.

Вештина евалуације говорних порука подразумева способност идентификовања кључних идеја, порука или прецизног разликовања чињеница од начина мишљења. Поред снаге и лепоте говора добар наставник треба да зна да укаже на чињенице и поруке које ће ученик прихватити као објективне и истините.

Вештина говорне комуникације подразумева способност да се јасно изнесу идеје или да се јасно формулисаним аргументима одбране сопствене идеје и ставови. Наставник у току наставног часа треба подстицати ученике да изразе своје ставове и на основу чињеница те ставове и брани. У наставној пракси често смо сведоци да се успостављају формални дијалози у којима ученици репродукују оно што су научили. Реч је о настави која је активна, али не и успешна јер се од ученика добијају рутинске одговори којима су поновили оно што им је претходно саопштено.

Вештина успостављања добрих социјалних однос у наставном и ваннаставном процесу. Први услов за успостављање добрих социјалних односа је поштовање личности ученика. Није довољно да наставник буде само добар предавач већ да обједини своју образовну и васпитну улогу, да успостави благодан однос са ученицима, однос прихватања, разумевања и поштовања достојанства његове личности.

Нове улоге наставника су неопходне за развијање комуникационих компетенција ученика. Поред предавачке улоге која је најдоминантија у наставном процесу, према Сузићу, наставник треба да освоји и низ других улога које су неопходне за развијање компетенција ученика. А то су: наставник као дидактичар, као васпитач, као дијагностичар, као координатор, као градитељ емоционалне климе у одељењу, научно-наставна улога наставника, као кретаор нових интерперсоналних односа и наставник у активном циљном учењу (Сузић, 1999: 6).

У процесу оспособљавања наставника за квалитетну педагошку комуникацију и развој комуникационих компетенција ученика, а у складу са новим наведеним улогама, неопходно је предузимање мера како у области иницијалног образовања, тако и у оквиру разноврсних облика стручног усавршавања. У процесу развоја комуникационих компетенција наставника неопходно је усмерити пажњу на развој следећих способности:

- Способност наставника да наставне садржаје изложи јасно и концизно, да излагање буде кратко, како би се створили услови за разговор са ученицима, дискусију, расправу.

- Способност наставника да активно слуша и прати излагања, дискусије, примедбе и сугестије ученика. Према схватању Гордона „активно слушање је метод утицања на дете, али тако да дете само нађе решење свог проблема“ (Гордон, 1998:58).

- Способност наставника да оствари кординацију информација и идеја ученика. Способност да анализира, повезује елементе дискусије и изводи закључке.

- Комуникационе способности наставника које стварају повољну интерперсоналу атмосферу у одељењу, подразумевају развој способности, вештина које омогућавају стварање чврсте кохезије у одељењу.

Сваку од наведених улога прати примена одговарајућих метода и техника (о чему ћемо писати у наставку рада), које доприносе квалитетнијој педагошкој комуникацији и развоју комуникационе компетентност ученика. У складу са овим, комуникационо компетентног ученика у педагошкој комуникацији прате нове улоге. Комуникационо-компетентан ученик у педагошкој комуникацији поред слушања и пријема поруке неопходно је да поседује и способност ефикасног одашиљања поруке. Нове улоге које се захтевају од комуникационо-компетентног ученика су: „активан слушалац, излагач, истраживач, помагач, онај који подстиче, сумаризатор, оцењивач, испитивач, сниматељ, руководиолац“ (Сузић, 2003:256).

Све улоге ученика се уче или усвајају у току процеса педагошке комуникације захваљујући наставнику. Зато је за остваривање успешне комуникације, која ће омогућити развој комуникационих компетенција ученика, неопходна добра оспособљеност наставника. Наставник треба да поседује стручна знања и способности (познавање садржаја наставне дисциплине коју предаје, предавачке способности, организационе способности); организационо-комуникативне способности (демократско вођење ученика,

уважавање његовог мишљења, способност емпатије, охрабривање и подстицање ученика, вођење дијалога итд.) морално вољна својстава (хуманост, праведност, честитост, доброта); љубав према ученицима и професији (у наставнички позив уноси се цела личност, он се обавља са пуно емоција, љубави, хуманости и несебичности).

Улога наставника у процесу развоја комуникационих компетенција ученика је да подстакне ученика да пређе са слушалачке/посматрачке улоге у улогу активније мисаоне, емотивне и комуникативне ангажованости. За остваривање тог задатка неопходно је развијање климе међусобног поверења, поштовања и адекватне комуникације између наставника и ученика. Наставник мора стећи поверење ученика, тако што ће се њихов однос заснивати на поверењу, помоћи, подршци, поштовању, а не на критикама, потцењивању, вређању. Уколико наставник укаже поверење ученику, за узврат може очекивати позитивне резултате у процесу васпитања и образовања. У процесу комуникације наставник никако не сме вербално вређати ученика. Када наставник вређа ученика и омаловажава његова знања, комуникација између њега и ученика је напета и поремећена. Услов добре комуникације је узајамно поштовање између ученика и наставника. Наставник треба да се са поштовањем обраћа сваком ученику, да му прилази ведро са осмехом пуним разумевањем, да својом појавом улива поверење и на тај начин буди у њему осећај сигурности. Овакав став наставника према ученику доводи до стварања пријатне и опуштене атмосфере која подстиче ученика на отворену комуникацију у којој ће сасвим слободно, са сигурношћу да неће бити санкционисан недовољном оценом, изнети своје мишљење о одређеном питању у току васпитно-образовног процеса (Роџерс, 1985). Можемо се сложити са ставом Роџерса да се квалитет доброг односа у комуникацији наставник-ученик заснива на способности наставника да буде реалан, поштује ученика као личност и способности да се стави у положај ученика

Да би наставник могао остварити добру комуникацију са ученицима и утицати на развој њихових комуникационих компетенција од њега се очекује правилан, гласан, јасан говор, адекватна висина тона и избор оговарујућег темпа и ритма комуникације који ће бити прилагођен ученицима. Неопходно је да наставник посматра ученика јер гестови, мимика и поглед омогућују успостављање добре комуникације, неопходне за праћење и вођење мисаоне активности. Наставник је дужан да на разумљив начин изложи наставне садржаје, а од међусобног односа наставник– ученик зависи интересовање ученика за наставни садржај. Дешава се да ученик мање учи због предмета а више због наставника.

То је нарочито изражено на почетку поласка у школу ако је учитељ близак са ученицима, објективан, симпатичан, драг, они уче и ако их предмет не занима. Емоционални однос или разумевање и увиђање онога што наставник осећа према ученику као и успостављање адекватних комуникација јесте главна снага у разредној клими важна за учење. Осим доброг говора, ефикасност и квалитет педагошке комуникације између наставника и ученика зависи и од наставничких и ученичких питања, као и од самих ученичких и наставничких одговора, јер ако су питања и одговори у наставном процесу поред мноштво функција истовремено и начини споразумевања, разумевања, и сазнавања, онда се та делатност наставника и ученика треба што осмишљеније и квалитетније остварити.

Комуникационо компетентнији наставници су успешни у реализацији свих сегмента наставног процеса: успешније обликују поруке о садржајима наставног предмета; исказане идеје су јасније, примереније узрасту ученика, релевантније, једноставније, систематизиваније; схватање порука које примају од ученика је ближе стварном значењу које исказују ученици, вештији су слушаоци, боље парафразирају исказе ученика; лакше уочавају сметње у комуникацији и развијају стратегију и конкретна понашања превазилажења сметњи (Бјекић, Златић, 2006:473).

Начин и квалитет комуникације наставника са ученицима има велики утицај на развој њихове личности, на крајњи исход учења као и на развој комуникационих компетенција. „Модеран васпитно-образовни рад карактерише учење засновано на различитим комуникационим системима његових субјеката чији је главни творац и креатор учитељ. Од функционисања тог система и његових чинилаца зависи преношење, пријем, разумевање и усвајање информација“ (Група аутора, 1996:15).

Можемо закључити да комуникационо компетентан наставника је оспособљен да: јасно, разумљиво и изражајно излаже наставне садржаје; познаје типове невербалних сигнала и њихове функција; прилагођава своје понашање комуникационим ситуацијама; учествује у разговор - у току разговора испољава укљученост споља видљивим понашањем (гестовима, усмереношћу погледа), али и сазнајним активностима (закључивањем, понављањем кључних исказа саговорника, парафразирањем); управља разговором – регулише интеракцију и контролише социјалну ситуацију; има развијену емпатију; успешно комуницира – постиже циљеве разговора и личне циљеве; ради тимски.

3.3. Психосоцијална клима као фактор развоја комуникационих компетенција ученика

Како смо у току рада говорили о педагошкој комуникације и њеном утицају на развој комуникационих компетенција ученика, квалитету комуникације између ученика и наставника, о комуникационој компетентности наставника од великог значаја за развој комуникационих компетенција ученика има психосоцијална клима која влада у васпитно-образовном процесу и утиче на положај ученика у том процесу.

У школи, као темељној институцији образовног система, у центру њених активности, налази се ученик. Све што се планира, организује и реализује у васпитно-образовном раду посредно је или непосредно у функцији развијања и васпитања ученика. Стога је неопходно у школи створити адекватан амбијент који ће омогућити услове за развијање широке лепезе способности ученика, па и комуникационих компетенција за које се зна да доводе до значајних образовних и развојних постигнућа. На успостављање вишег нивоа интеракције у васпитно-образовном процесу у школама утичу бројни фактори али одлучујућу улогу има наставник. Наставник је одговоран за стварање услова у којима ће се одвијати интеракција у школи–разреду од које зависи развој комуникационих компетенција ученика, а тиме и резултати целокупног васпитно-образовног рада.

Од квалитета међуљудских односа зависи и квалитет педагошке климе у школи. „Међуљудски однос је онај микроелеменат одгојног збивања о којем овиси успјешност одгојног дјеловања“ (Братанић, 1990:31). Педагошку климу у школи стварају директор, стручни сарадници, наставници, ученици и њихови родитељи. За функционисање школе и стварање повољне педагошке климе значајни су односи између руководства школе и наставника, као и интерперсонални и групни односи међу самим наставницима.

Појам психосоцијална клима дефинисали су, или су покушали да то учине, многи аутори. Психосоцијална клима школе означава скуп свих околности (физичких, психолошких и социјалних) у којима се одвија процес васпитања и образовања, као и мрежу односа који постоје међу учесницима васпитно-образовног процеса (Јоксимовић, 2004:2).

Хит и Морган израз психосоцијална клима објашњавају као скуп правила или околности које се односе на карактеристике организације и њених чланова онако како их запажају сами чланови, а за које се сматра да снажно делују на њихова понашања (Бошњак, 1997).

Costly i Toод дају редуковано одређење климе као „емоционалне основе организације“ која произилази из субјективног доживљаја околине као регулатора индивидуалног и групног понашања (Бахтијаревић, 1991).

У литератури наилазимо на дилеме да ли је психосоцијална клима атрибут који се појављује на индивидуалном, групном или организацијском нивоу. James i Jones (1976) наводе две климе – једну за организацију и једну за појединца.

Koys и DeCotis говоре о психолошкој и организационој клими. Прва се заснива на индивидуалној, а друга на организацијској основи. Оба аспекта климе су повезана с природом мишљења испитаника заједно с њиховим искуствима унутар организације (Бошњак, 1997).

Према ауторима Јагићу и Јурчићу, разредно-наставна клима чини скуп обележја одељенског колектива кога ученици могу доживети и који потенцијално утичу на њихово задовољство наставом, а која укључује: утицаје и међуутицаје у организацији и реализацији наставног процеса као импликације формалних организација и пожељних услова рада, укупно стање односа у одељенској заједници у време наставних активности, емоционални тон у интерперсоналној комуникацији, те процес који се интеракцијом успоставља између учитеља/наставника и ученика (Јагић, Јурчић, 2006).

Психосоцијална клима подразумева афективан тон у односима између ученика и наставника, као и у односима међу самим ученицима и међу самим наставницима а који је последица успостављених интеракција (Братанић 1991). На психосоцијалну климу у разреду, пре свега, утиче понашање наставника, при чему је могуће разликовати доминантно (круто, не респектује индивидуалне разлике међу ученицима) и интегративно (ствара повољне услове за развој ученика) понашање.

Неки истраживач инсистирају на емоционалној клими у одељењу. Тако Клаусмер и Гудвин разликују топлу, сентименталну и хладну климу (Klausmair, Goodwin, 1975). Постоји разлика између појмова емоционална и социјална клима у одељењу. Прва

подразумева афективни однос између наставника и ученика (осећај властите вредности), а друга подразумева социјалне односе (сарадња, подршка, помоћ, сукоби).

Нас посебно занима психосоцијална клима у одељењу и њен утицај на развој комуникационих компетнција ученика. Када говоримо о психосоцијалној клими у одељењу, тада мислимо на карактеристике интеракције и квалитет комуникације и интерперсоналних односа између ученика и наставника и између самих ученика. „Стил односа између наставника и ученика је унутрашња основа на којој се формирају и испољавају сви њихови узајамни односи. Ови односи могу се испољавати на скали од екстремно неповољних (неприхватање, одбацивање, непријатељство) до веома позитивних (поверење, прихватање, прјатељство) (Николић, Јовановић, 2013:233).

Резултати многих психолошких и педагошких истраживања (Anderson, 1949; Flanders, 1970; Lippit, White, 1970; Јоксимовић, 2004) сугеришу да је комуникација наставник – ученик битан аспект квалитета васпитно-образовног процеса, али и индикатор психосоцијалне климе у одељењу. Праћењем комуникације између ученика и наставника могуће је проценити који је тип интерперсоналног одношења, односно психосоцијалне климе, доминантан у одељењу. Групна кохезивност, солидарност међу ученицима, квалитетна комуникација, као карактеристике повољне психосоцијалне климе, ученицима пружају могућност да активно учествују у раду на часу, слободно изражавају своје мишљење и потребе, имају осећање припадности школи и разреду. Неповољна психосоцијална клима коју карактерише агресивно, асоцијално понашање ученика, неквалитетна комуникација између ученика и наставника, запостављање субјекатске позиције ученика, игнорисање психосоцијалних, развојних и индивидуалних потреба, злостављање ученика од стране наставника, негативно се рефлектује на психосоцијални развој личности ученика, интеракцију, комуникацију и комуникационе компетенције ученика.

Психосоцијалну климу у одељењу одређује првенствено наставник. На улогу наставника у стварању психосоцијалне климе у одељењу посебно указује много аутора: „Од наставникове личности, понашања и стратегије које ће примењивати, зависи квалитет социјалне климе“ (Шевкушић, 2004:131); „Наставник је најодговорнији за креирање позитивне климе у одељењу“ (Јоксимовић, 2004); „Особине наставника и облици њиховог понашања имају утицај на стварање одговарајуће климе која је у складу

са таквим особинама и облицима понашања, пошто се одређена расположења шире и преносе на разред“ (Ђорђевић, 1985:64).

У радовима који су проучавали проблематику психосоцијалне климе у школи, постоје схватања о одлучујућој улози наставника у стварању психосоцијалне климе у одељењу. Стил наставе, начин руковођења одељењем, као и личне карактеристике и целокупно понашање наставника, његова стручност, предавачка способност, правичност, смисао за хумор, начин на који успоставља комуникацију са ученицима и родитељима утичу на психосоцијалну климу у одељењу. Неколико последњих деценија испитује се каква је улога наставника у стварању психосоцијалне климе у одељењу. Андерсонова истраживања су анализирали доминантно и интегративно понашање наставника у односу на психосоцијалну климу (Anderson, 1949). Фландерс се бавио директним утицајем наставника (критиковање, држање до свог мишљења, давање упутства, предавање чињеница) и индиректним утицајем наставника (прихватање ученичких идеја, осећања, похваљивање, подстицање) (Flanders, 1970). Дакле, наставник делује ригидно или флексибилно према ученицима.

Липит и Вајта (Lippitt, White, 1960) експериментално су потврдили хипотезу да социјалну климу у дечјој групи умногоме условљава начин руковођења групом, да различито понашање вође групе ствара различите односе у групи и атмосферу у њој. Липит и Вајт сматрају да демократска клима у комуникацији охрабрује чак плашљиве и повучене особе да износе своје идеје и учествују у одлучивању. Демократску комуникацију карактерише одсуство нетрпељивости према неистомишљеницима. То не значи да у демократској комуникацији нема конфликта, али конфликти проистичу не из сукоба особа већ мишљења, што има за последицу битно другачију климу у демократској групи у односу на аутократску. За разлику од аутократске, где се „напада“ особа, у демократској се „напада“ проблем. Прихватање себе и поверење у себе повезано је са отвореношћу духа јер повећава способност слушања других.

На основу наведених истраживања можемо закључити да преовладава став да је наставник креатор психосоцијалне климе у одељењу. Сматрамо да наставник као креатор психосоцијалне климе у којој ће ученици бити активни учесници у комуникацији мора: бити осетљив на индивидуалне разлике ученика; познавати имена ученика; мењати распоред седења ученика који ће омогућити већи ниво комуникације са више особа;

поставити правила понашања; успостављати неформалну интеракцију са ученицима са циљем њиховог бољег упознавања.

3.3.1. Стил руковођења наставника као регулатор квалитета психосоцијалне климе и развој комуникационих компетенција ученика

Један од неопходних услова за обезбеђивање квалитетне комуникације између наставника и ученика, што се значајно одражава и на развој комуникационих компетенција ученика и на квалитет психосоцијалне климе, јесте васпитни стил наставника.

„Наставни стил представља за наставника карактеристичан начин организовање и реализовање наставе, препознатљива доследност понашања у различитим наставним ситуацијама“ (Хавелка, 2000:137). Према Сузићу, стил наставника представља „устаљен начин понашања у социјалним ситуацијама и у активностима индивидуе“ (Сузић, 2000:67). Према Бабићу, стил педагошког вођења је „начин на који се деца уводе у опажање и доживљавање васпитних ситуација“ наводећи да он врши утицај на развој личности и поставља основе за даља понашања и интеракције (Бабић, 1981:397). Шевкушић-Мандић под стилем понашања подразумева „тенденцију, понашања које преовладава, које је најчешће“ (Шевкушић-Мандић, 1991:246). На основу датих схватања можемо закључити да стил педагошког вођења представља доминантно, карактеристично, релативно трајно понашање наставника према ученицима, а да појединачни поступци не чине стил.

У литератури се могу наћи различите типологије васпитних стилова. Различити аутори говоре о различитим стиливима – о аутократском и демократском, односно директивном и недирективном, формалном и неформалном стилу и тако даље, али оно у чему се они слажу јесте да се понашање учитеља или наставника не може сврстати искључиво у један, чисти тип.

Према Фландерс (1965) издвајају се два стила понашања наставника у вербалној комуникацији са ученицима; директивни и недирективни. У првом случају наставник у свом раду усмерава рад ученика, опомиње, критикује, саветује и пружа помоћ. У другом случају наставник води рачуна о индивидуалним потребама ученика, подстиче, охрабрује,

похваљује, прихвата њихове идеје и предлоге. Оба стила могу повољно утицати на развој ученичких комуникационих компетенција. Међутим, он је истакао да су индиректни облици интеракције наставника и ученика много бољи за психосоцијалну климу и активност ученика у разреду. У индиректне облике интеракције сврстава: разредну дискусију, дискусију у малој групи и семинар(Фландерс,1965).

Истраживањима која је спровео Bennet 1976. потврђено је да недирективан стил наставника доводи до развијања позитивних ставова ученика према школи и школском раду и самим тим и до повољније психосоцијалне климе у разреду. Треба нагласити да је стил нешто што није статично и непроменљиво. „Он представља скуп различитих црта, својстава, карактеристичних за наставни процес, који се на специфичан начин одвија између различитих актера: родитеља, ученика, наставника и др.“ (Ђорђевић, 2004:46). У васпитно-образовном процесу стилови наставника се мењају због тога што се мења његова личност. Различите потребе, способности, могућности, тежње и интересовања ученика као и услови у којима се одвија наставни рад, такође захтевају мењање и прилагођавање стилова рада наставника.

Левин наводи три стила вођења наставника, настојећи да употпуни њихове димензије и пронађе адекватније називе, па се у литератури за „ауторитаран“ стил користи још и термин „аутократски стил вођења“ за „демократски“, користи се назив „социјално-интегративни“ или „партнерски“ стил вођења, а за *laissez faire* термин „анархични или „равнодушни“ стил вођења. (Lewin, 1951). Сваки од наведених начина руковођења утиче позитивно или негативно на развој комуникацијских способности ученика.

Демократски начин руковођења наставника омогућава комуникацију која ученицима пружа могућност да изложе своје мишљење, већу мотивисаност, одговорност, креативност, да постављају питања, траже објашњења, комуникацију у којој је наставник толерантан, флексибилан и подстиче ученика на активност и развија његове комуникационе компетенције. Наставници које одликује овај став руковођења су отворени за вербалну интеракцију, укључујући ту и спремност за критичке дебате. Ученици знају да могу прекинути наставника уколико имају релевантно питање или коментар. Овакав начин руковођења пружа ученицима шансу да науче и вежбају комуникационе вештине. Ученици заједно са наставником, у дискусијама и разговорима одређују циљ, задатке и опште етапе у усвајању знања и у учењу. Такав начин вођења

ствара психосоцијалну климу која доприноси побољшавању субјекатске позиције ученика, климу у којој ученици слободно изражавају своју личност и у којој се њихове идеје, ставови, мишљења поштују и уважавају. Ученици код демократских наставника осећају слободу и њихово понашање карактерише непосредност, иницијативност, комуникативност и преузимање улога.

У *аутократском начину руковођења* обично доминира једносмерна комуникација где све иницијативе потичу од наставника; ученици су пасивни, устручавају се да износе своје мишљење и постављају питања, што се негативно одражава и на развој њихових комуникационих компетенција. Овакав начин руковођења наставника онемогућава самосталност ученика, гуши њихову иницијативу, креативност, стваралаштво и негативно утиче на климу у разреду, ствара неповерење међу ученицима, доводи до ремећења међусобних односа ученика и негативно утиче на понашање, учење и успостављање двосмерне комуникације. У пракси су такве ситуације у којима се од ученика тражи да обавести наставника о сваком кораку који треба да учини, кад ништа не сме радити без његове сагласности, кад се захтева апсолутна послушност, када се ученик прекида док говори, када се господари над учеником. Ученици поред оваквог наставника долазе до убеђења да њихови лични резултати у наставном раду имају већу вредност уколико су слабији резултати других. Због тога настоје да своја знања задрже за себе, не успостављају комуникацију у којој би могли да помогну својим друговима који показују слабије резултате и имају тешкоће у учењу. Пошто нема охрабривања дискусије, ученици немају прилику да вежбају и стекну одређене комуникативне вештине. Ауторитарним ставом наставници ограничавају слободу и иницијативност ученика што доводи до осећаја незадовољства, лажне дисциплине и до разних облика агресије.

У *равнодушном или анархичном начину руковођења* (Laisser faire) наставник је незаинтересован за ученике. Незаинтересованост и неангажованост наставника доводи до опадања продуктивног рада и погоршавања интерперсоналних односа. Ученици су несигурни, комуникација је неквалитетна јер појединци или мање групе намећу своје погледе и ставове несигурним ученицима. У учионицама равнодушних наставника недостаје дисциплина, јер им недостаје вештина, самопоуздање или храброст да дисциплинују ученике. Наставници не маре за понашање ученика што за последицу има низак степен усвојености градива. Таква неповољна, хладна и равнодушна клима у одељењу не пружа прилику ученицима да усвоје вештине комуницирања и у много мањој

мери се развијају позитивна вољна-карактерна својства, као што су одговорност, упорност, самосвест.

Поред ова три стила руковођења које је навео Левин, у литератури наилазимо на *пермисиван стил руковођења*. Овај стил руковођења одликује постављање врло мало правила. Наставник који примењује овај стил руковођења труди се да не повреди ученика и не инсистира на поштовању правила. Уколико ученици ометају рад, прекидају излагање наставника, ремете дисциплину у одељењу, наставник преузима кривицу на себе сматрајући да им није посветио довољно пажње. У ситуацијама када им је све допуштено ученици не могу да овладају социјално прихватљивим понашањем и истовремено слаби и мотивација за постигнуће (Вучковић, 2004).

Демократским вођењем се постиже најповољнија психосоцијална клима која омогућује успостављање добре комуникације као један од предуслова за развој комуникационих компетенција ученика. Психосоцијална клима у демократској групи не обезбеђује само висок степен комуникације и кооперације међу ученицима, већ доприноси јасном дефинисању циљева које треба остварити, одређивању планова за њихову реализацију, правилном избору метода за реализацију предвиђених планова, вредновању постигнутих резултата и усвајању нових.

Говорећи о ауторитарном и демократском стилу вођења наставника, ваља споменути да је В. Рајовић-Ђурашиновић (1989) указала да постоје две врсте ауторитарних и две врсте демократских наставника. Један тип ауторитарних наставника јесте наставник који свој ауторитет гради на знању, други на личности. Демократски наставници деле са на оне који су прави демократи, који имају високу стручност и отворени су према потребама и иницијативама ученика и оне који демократски начин бирају као компензацију за своје слабости (Рајовић –Ђурашиновић, 1989)..

Каква ће психосоцијална клима владати у одељењу зависи и од односа између наставника и ученика. Ученици желе наставнике са којима ће успоставити добру комуникацију, који ће имати више разумевања за њих и њихове потребе, да могу да разговарају о проблемима који нису везани за градиво. Такав благонаклони однос наставника према ученику делује подстицајно на све ученике и посебно на ученике који немају довољно поверења у себе, недовољно комуникативне, оне који са потешкоћама у развоју постижу слабије школске резултате (Николић, Јовановић, 2013). Зато је неопходно

да се наставник ангажује за успостављање таквих односа са ученицима који ће деловати као снажан мотивациони фактор, у којима се учење доживљава као жеља, потреба и задовољство, за успостављање комуникације на вишем нивоу, комуникације заснована на интеракцији, међусобном познавању, разумевању, наклоности, партнерском односу и дијалогу. Кључ успешног васпитног рада наставника у стварању повољне психосоцијалне климе налази се и у вештини његовог комуницирања.

Повољна психосоцијална клима, коју карактеришу односи међусобног поштовања, међусобне комуникације, уважавања, толерантности, поверења, поштовања заједничких норми и вредности, односи наставника и ученика засновани на принципу демократичности и хуманости подстицајно утиче на квалитет комуникације и на развој комуникационих компетенција ученика. Неповољна психосоцијална клима, коју карактеришу односи непоштовања, несарадње, несолидарности, неповерња, сукоби неповољно се одражава и на квалитет комуникације између њених учесника, губи се драгоцену психосоцијалну енергију ученика и наставника што се негативно рефлектује на квалитет остваривања циљева и задатака у васпитно-образовном процесу.

3.4. Значај избора наставних метода на развоју комуникационих компетенција ученика

Полазећи од потребе развоја и унапређивања комуникационих компетенција ученика, неопходно је бавити се и методама и облицима наставног рада и то управо онима који ће омогућити стицање оваквих способности већ у разредној настави. Настава има за циљ подстицање развојних потенцијала ученика уз помоћ наставних садржаја усмерених ка развоју психо-физичких, когнитивно-конативних, и социјално-афективних сфера личности ученика. Један део потенцијала личности ученика су свакако комуникационе компетенције које ће му омогућити да лакше дође до нових сазнања и лакше искаже сопствене вредности, као и да научи како лакше да комуницира са људима око себе и тако дође до нових информација.

Сама реч метода потиче од грчке речи „methodos“ (пут, начин), што у ширем смислу значи „смишљен и устаљен начин обављања неке делатности ради постизања одређеног циља“ или „смишљено и планско поступање при раду, ради постизања неког

успеха, истине, сазнања“. У ужем смислу, реч метода означава „специфичну операцију или процедуру, начин на који се најефикасније може решити неки конкретан задатак“ (Петковић, 2004:555).

У настави се користи веома широка лепеза метода и да би наставник у наставној ситуацији остварио постављене циљеве и задатке потребно је буде оспособљен, теоријски и практично, да из тог широког репертоара наставних метода одабере и примени оне најпримереније које ће омогућити да се постављени циљ оствари. У том смислу се може говорити о наставним методама које представљају „научно верификован начин на који ученици, под руководством наставника, у наставном процесу, стичу знања, вештине и навике, примењују их у пракси, развијају своје психофизичке способности и интересовања (Вилотијевић, 1999:209). Лекић истиче да наставна метода подразумева „поступање наставника и ученика у току наставе да се савлада одређено градиво и развију одређене способности васпитаника“ (Лекић, 1985:146).

Правилним избором и комбиновањем метода ученицима се пружа могућност да усвоје наставне садржаје, да стекну знања која ће бити применљива у пракси, изградити навике и развију одређене способности. Као што истиче Лајпциг и Леш: „сваки учитељ мора пронаћи начин да 'уђе' у живот детета – да уђе у дететово искуство и покуша наћи смисао у њему. Уколико то не буде чинио, неће бити у могућности да своју наставу прилагоди индивидуалној деци нити да окружење у којем се учи учини одговарајућим за децу“ (Lipzig, Lesch, 2001:10).

С обзиром на значајну улогу наставних метода у реализацији циљева и задатака наставе, посебан значај у развоју комуникационих компетенција ученика има *метода вербалне комуникације*, која обухвата усмено излагање и разговор. Значај *методе усменог излагања или монолошке методе* извире из усменог говора као основног облика комуникације. Уз помоћ речи наставник остварује многе своје функције: планерску, организаторску, комуникацијску и др. У наставном процесу овом методом се користе и наставници и ученици. Наставник посредством речи саопштава чињенице, преноси знања, анализира, контролише резултате, усмерава понашање ученика итд. Док ученици посредством речи саопштавају наставнику стечена знања, извештаје о прочитаним књигама, о експериментима итд. Наставнику се пружа могућност да користи две основне функције речи: смисаону и емоционалну. Прва му омогућава да презентује наставну грађу, а другом активно делује на расположење и понашање ученика. Успех примене

методе усменог излагања у пракси зависи од више фактора, а пре свега од наставника и ученика. Са кавим ће успехом наставник примењивати методу усменог излагања зависи:

- од нивоа његове опште стручности;
- од нивоа његове стручности у односу на конкретну тему која треба ученицима да буде вербално презентирана;
- од његове умешности да се живом речју служи у дидактичке сврхе стручно ефикасно, а језички исправно;
- од његове способности да искаже мисаоне садржаје, опште истините, законитости, упуте или једноставна запажања другим слободним вербалним изјашњавањем итд.

Да би примена методе усменог излагања у настави могла да утиче на развијање комуникационих компетенција ученика неопходно је да наставник, док комуницира са ученицима, објашњава градиво, одговара на постављања питања ученика, пита ученика, саопштава задатке, даје упутства за рад, лепо и правилно говори. За квалитетно комуницирање у настави примарно је да наставници и ученици савладају култивисан говор. „Правилан говор подразумева коришћење стандардног, односно нормативног језика, нормалан говор, здрав и без мана и остварује универзалне могућности људског говора, а култивисан говор бира најбоље, али му је основ стандардни језик“ (Цветановић, 2002:188).

У комуникацији са ученицима веома је важно да говор наставника буде модулиран, разумљив, звучан, пријатне боје гласа. Ако је изговорена свака реч и реченица, и ако све то ученици добро чују, онда се поуздано може рећи да је створена добра основа за разумевање. Лоша комуникација и монотон глас не могу бити стимуланс активности ученика, нити покретач очекиваних интересовања ученика. Грешке које умањују јасност и разумљивост излагања су: двосмисленост, погрешна употреба страних речи, претерана збијеност, некоректно излагање о теми. Зато је неопходно да сваки наставник проучи говор, уђе у његове тајне, спозна његову моћ и на прикладан начин га користи у свом раду.

Како смо већ споменули да је наставник ученицима узор за усвајање комуникационих модела понашања, наставник при примени методе усменог излагања мора водити рачуна да његов говор буде граматички коректан; сваку реч и глас мора разговетно изговорити; водити рачуна о темпу говора, интонацији глас, гласовној инфлексији (говорити гласом

умереног интензитета, али некад је неопходно у зависности од садржаја који износи, глас појачати, односно утишати да би садржај био израженији); успоставити склад између говора и гестикулације (примерена употреба гестова и мимике доприноси изражајности говора) и посматрати ученике док говори. Уколико наставник посматра ученике којима говори има могућност да по њиховом понашању и изразу лица процени успешност свог излагања и да се прилагоди ситуацији.

Примена методе усменог излагања на овај начин има своје предности: доприноси развоју ученичких способности усменог изражавања, богаћењу речничког фонда, осамостаљивању ученика; слушајући излагање наставника ученици развијају говорне способности и врло је економична јер се за кратко време може изложити доста информација. Неопходно је да се наставник у току излагања користи реторичким питањима, краћим пропитивањем, тонским и визуелним снимцима, навођењем анегдота и занимљивих догађаја како би се избегла мисаона пасивизација ученика и вербализам.

Стална тежња ка отвореној комуникацији у наставном раду са ученицима захтева селекцију наставних метода: предност је дата разговору (дијалогска метода) у односу на усмено излагање – говор (монолошка метода). „У концепцији и пракси која има за циљ да ученика у максималној мери учини субјектом властитог развоја, разговор као наставна метода и дискусија као њен методски облик имају важну улогу“ (Недељковић, 2006:190). Применом *дијалогске методе* наставни задаци се реализују у облику питања и одговора, у разговору наставника са ученицима или у облику дискусије. Значај ове методе је у томе што се ученици успешније активирају у настави, наставник треба настојати да при вођењу разговора улоге стално мења чиме ће се дати већа улога ученику. Ученици кроз дијалог сами уочавају односе између појмова, судова, изводе закључке, врше уопштавање. Ефикасност васпитно-образовног процеса чини дијалог у разреду, у коме ученици постављају питања, излажу проблеме, расправљају и дају предлоге. Дијалог је могућ уколико га наставник покреће, подстиче и усмерава васпитавајући ученике да истражују, проучавају и међусобно сарађују (Ђорђевић, 1985). Прави дијалог, укључује обраћање другом и прихватање посебности друге особе, односно стављање у положај другог и покушај сагледавање ствари са његовог становишта. „Такав дијалог подразумева између осталог и право ученика да критикује и упозорава на површност размишљања, чак и када такво „размишљање“ долази од наставника. Уосталом, основна функција „правог дијалога“ је да нам помогне да формулишемо сопствене ставове“ (Крњајић, 2002:24).

У току дијалога наставник треба употребљавати питања која ће провоцирати даљи ток разговора. Успешност наставног разговора зависи од тога како наставник поставља питања. Питање мора да буде језички коректно, садржајно, да усмерава ученикову мисаону активност, да проверава достигнуто знање, да ученика задржи на ономе што је битно. Посебан значај у развоју комуникационих компетенција ученика има расправа или дискусија као највиши облик наставног разговора. То је разговор у којем се супротстављају мишљења и ставови, у којем ученик може да противречи и наставнику. „То је облик усменог расправљања у коме се ради о потврђивању једног мишљења које полаже право на опште важење“ (Реснер, 1960:170). И избору садржаја дискусије неопходно је узети у обзир интересовања ученика. Поред познавања теме дискусије, ученик мора поседовати одређене комуникационе способности. Те способности ученик стиче захваљујући наставнику који га упућује на правила дискусије: да пажљиво слуша, да не упада у реч, да се обраћа целом разреду, да полемиче са мишљењем а не са учеником, да се узајамно не вређају и омаловажавају и да дискусија резултира у логичком закључку. Једна од битних улоге наставника у дискусији јесте да ученике ослободи страха и треме која је најчешће присутна у говору. У литератури наилазимо на четири принципа која помажу да се отклони страх од јавног наступа: добро де припремити, добро се сконцентрисати, позитивно размишљати и претворити трему у енергију (Bellenger, 1992:14). Ученик се кроз дискусију оспособљава да слободно износи и брани своја мишљења, да говори сажето и јасно, да критикује аргументовано, да буде стрпљив, толерантан, да не подлеже емоцијама, да буде самокритичан, да коригује став ако је расправа показала да није у праву. За успех дискусије у настави неопходна је: компетентност наставника, информисаност ученика, комуникационе способности, материјални и наставни-технички услови и одговарајући дидактички материјал. Ова се метода може успешно примењивати у комбинацији са осталим методама и допринети развоју комуникационих компетенција.

Веома битна метода, која подстиче развој комуникационе компетенције ученика и коју треба неговати у наставном раду, јесте метода заснована на слушању, такозвана *метода активног слушања*. Примена ове методе има за циљ да наставник код ученика развије културу слушања, односно да их научи да активно слушају. Развијена способност слушања подразумева много више од способности да „чујемо поруку“. За квалитетну комуникацију активно слушање је од пресудне важности.

Морамо споменути да значајну улогу у развоју комуникационих компетенција ученика има *метода сценске комуникације*. Метода сценске комуникације као интегративна метода компатибилна је свим општим, посебним и појединачним методама које се примењују у наставној пракси свих предмета које ученици изучавају. Она је новија метода и њен основни смисао огледа се у томе да ученици кроз сценску игру у којој симулирају или опонашају животне ситуације на наставним садржајима (на нижим разредима основне школе) активно уче и вежбају и развијају своје комуникационе способности. Перманентним самоангажовањем ученици испољавају своју креативност, способност за самосталан рад, усвајају и развијају културу говора и комуникације, стичу и утврђују знања, умења и навике (Кошничар, 1997:147). Ова метода може да допуни опште, посебне и појединачне методе сваког наставног предмета, тако што ће кроз добро организовану сценску игру омогућити вишесмерну комуникацију, омогућити да се садржаји сваког предмета тако организују да буду што очигледнији и разумљивији и да се ученици што више у процесу учења новог градива или његовог понављања комуникационо самоангажују.

Примена ових наведених метода доприноси развоју критичности, одговорности, проницљивости, објективности, као јачање позиције ученика у процесу комуникације. Ученицима ћемо помоћи да развију способности комуницирања ако захтевамо да усмено образложе своја размишљања, да прате начин закључивања свог друга, да заузму критички став према било ком закључку, да своје ставове изграђују и бране чињеницама. На тај начин ученици постају сигурнији и компетентнији у комуникацији са наставником.

3.5. Значај избора облика наставног рада на развоју комуникационих компетенција ученика

Квалитетна комуникација и развијање комуникационих компетенција ученика ефикасније се остварује кроз примену разноврсних облика наставног рада, односно кроз примену оних облика у којима су контакти приснији и непосреднији. Наставу сагледавамо као интерактивно-комуникациони, социјални систем који је извориште различитих васпитно релевантних искустава. То је вишедимензионални процес, који поред димензије садржаја има као врло важну димензију релација између наставника и ученика. Савремена методика наставе требало би да проучава управо оне методе и

поступке у настави који као резултат имају подизање квалитета интеракције и комуникације наставника и ученика у настави. Такође, већ познате методе, поступке, облике наставе неопходно је разматрати са аспекта развијања комуникационих компетенција ученика.

Да би створио услове за развој комуникационих компетенције ученика, наставник има на располагању бројне облике наставног рада. Примена облика наставног рада зависи од наставниковог приступа, постављеног циља, услова рада, наставних садржаја, узраста, и састава ученика. „Облик наставног рада је начин активности наставника и ученика који карактерише одговарајућа врста социолошке организованости“ (Вилотијевић, 1999:179). Према критеријуму социолошке организованости у настави се примењују: фронтални, групни, рад у паровима и индивидуални облик рада (Вилотијевић, 1999; Баковљев, 1998). Сви облици комуникационе праксе имају своје еквиваленте у организационим облицима наставе. Дакле, интерперсонално комуницирање се остварује у групном раду, раду у паровима и индивидуалном раду, док је групно комуницирање карактеристично за фронтални облик наставе. На основу свих поменутих облика наставног рада и њихове анализе, а с обзиром на потенцијале које имају за развој и унапређивање комуникационих компетенција ученика, произилази да је групни облик рада на првом месту (Ђукић, 2006).

Групни облик рада се сматра најефикаснијим у подстицању развоја комуникационих компетенција ученика. Овај облик рада омогућује ученицима да своје мисли модифицирају, развијају навике заједничког рада, развијају комуникативне способности и самостално раде. Значајно за ученика је што се у свим етапама групног облика рада (уводна етапа, етапа самосталног рада и етапа презентирања резултата) развија комуникација између чланова групе. Да би дошло до бољих резултата, чланови групе развијају дискусију из које заједнички доносе закључке које износе на часу.

Примењујући групни облик рада у настави, наставник има могућности да боље упозна своје ученике, посматрајући их у различитим улогама и другачијим активностима. Групни рад упућује ученике на групну комуникацију. Интеракција међу ученицима у групи долази до изражаја у „акту тражења“, док се комуникација међу групама везује за „акт извештавања“. У овом делу наставне организације долазе до изражаја комуникационе компетенције наставника и ученика. Наставник на веома суптилан начин мора да осмисли размену искустава међу групама у којима ће доћи до изражаја комуникациона компетентност ученика. Предности групног облика рада огледају се у

томе што подељеност ученика у групе, усмереност на заједнички рад и реализацију добијених задатака пружају могућност ученицима да слободно, без страха, стида или стреса једни другима постављају питања, међусобно расправљају и решавају проблеме. Да би се постигао успех, неопходно је да се ствара пожељна клима и поверење међу члановима групе, да се способности и вештине наставника идентификују, препознају и вреднују, посебно да се утврди начин на који сви могу допринети групном раду.

За време групног рада, чланови групе требало би да седе тако да буду окренути лицем у лице, да могу лако одржавати контакт очима, другим речима, да буду довољно близу да могу делити материјал, међусобно тихо разговарати и размењивати мишљења, без узнемиравања других група док раде. Унапређујућом интеракцијом сматрају се они облици понашања којима појединци охрабрују једни друге и помажу међусобно, како би лакше завршили групни задатак. Кроз такву интеракцију ученици изграђују и академски и лични систем подршке за сваког члана у групи. Унапређујућа интеракција унутар групе је оно што има најаче ефекте на постигнуће ученика, социјалне односе, социјалну, комуникациону компетенцију и психолошко прилагођавање. Понашања која карактеришу међусобно добру интеракцију су: узајамно помагање, размена потребних наставних материјала и средстава, давање повратних информација да би се унапредио будући рад чланова, разматрање и довођење у питање закључака до којих је група дошла да би се у што већој мери унапредио квалитет групног рада. При томе односе унутар групе карактерише узајамно поверење и уважавање. Како би се добила адекватна размена мишљења у групи, квалитетна комуникација, потребно је да групни задатак буде такав да га ниједан члан групе не може лако урадити самостално. Уколико неки од чланова то могу, онда нема мотивације за слободну размену идеја; једини проблем је да ли ће ти чланови бити спремни да помогну онима који не могу да ураде задатак сами. Ако жели да подстакне размену мишљења, наставник би требало да избегава сувише стриктну поделу рада међу члановима групе. Исто тако, уколико свако има јасно одређен део задатка који треба да уради, тада неће бити потребе за разменом, а тим слаби и комуникација међу члановима групе.

Фронтални облик наставног рада, који је нажалост најзаступљенији у нашој наставној пракси, где је вербална активност наставника доминантна чак и до 90% од предвиђеног времена, не може да допринесе успостављању успешне и интензивније комуникације, нити развоју комуникацијских компетенција ученика. Главни разлог је у томе што

наставник: „најављује циљ рада, излаже нове садржаје, поставља питања у току разговора, одређује ко ће дати одговор, процењује и коментарише тачност и квалитет сваког одговора, усмерава да се одговор допуни и исправи, задаје задатке, даје потребна и детаљна упутства за рад, упозорава на могуће проблеме, у оквиру самосталног рада. Вербална активност ученика ограничена је на кратко време, а када се узме уобзир број ученика у одељењу, онда је неминовна појава да поједини ученици не стигну ни да проговоре, пред вршњацима и наставником, не само ниједну реч у току часа, већ ни у току свих часова у току наставног дана“ (Продановић, 1995:567) Међутим, захваљујући савременим условима живота, деца данас долазе у школу у великој мери припремљени. Предзнања која ученици доносе омогућавају успостављање двосмерне комуникације на наставном часу.

Фронтални облик рада означава рад наставника са целим одељењем, где тридесетак ученика пажљиво слуша и прати излагање наставника које он може да изложи усмено или уз коришћење неког од савремених техничких средстава. Овај облик наставног рада прати једносмерна комуникација. Уз све предности и недостатке овог облика рада, ипак он даје могућности да се успостави добра комуникација, поготово ако се на часу наставник демонстрира. Неки недостаци фронталног облика рада уклањају се у школској пракси уз помоћ других облика самосталног рада ученика преко којих се успостављају различити интензитети и квалитети комуникација који омогућавају и развој њихових комуникационих компетенција. Многа истраживања изведена код нас (Хавелка, 2000: Максић, 2000; Спасеновић, Милановић-Наход, 2001, Ђуришић-Бојановић, 2001), јасно указују да је у нашем образовном систему доминантан фронтални облик рада.

Рад у мањим групама и паровима се сматра ефикаснијим обликом рада у којем долази до изражаја континуирана активност и ангажовање ученика, што уједно омогућава интензивнију интеракцијску повезаност међу њима. Пракса је показала да је ученицима млађег школског узраста потребно „вођење“ па се у ту сврху примењује фронтални облик рада уз примену монолошке методе, односно једносмерне комуникације. Рад у пару, или како се често назива тандемски облик рада, мотивише партнере на рад, сарадњу и на интензивну комуникацију без које се не би могли постићи очекивани педагошки ефекти. Овај облик рада омогућава да се вербална активност наставника смањи на часу у корист повећања вербалне активности сваког ученика. „У само десетоминутном раду у паровима, у току 45 минута на часу, сваки појединац може бити вербално активан и до 5

минута. За оволику вербалну активност, у оквиру колективног облика рада, било би потребно 15 минута више времена или око 4 наставна часа“ (Продановић, 1995:568). Можемо рећи да петоминутна вербална активност ученика на наставном часу доприноси да ученици развијају способности усменог изражавања, вербализују своје мисли, стичу вештине комуницирања, прво са вршњацима, а затим те вештине испољавају у комуницирању са другима у својој друштвеној средини, развијају самопоуздање, сигурност, флексибилност у комуникацији. Предности рада у пару су: доприноси развијању социјалних односа; уважавати саговорника и његово мишљење; у социјалној интеракцији партнери један другог подстичу на рад и коригују своје ставове; оставрује се вербални дијалог, долази до мисаоног и афективног сусретања; партнери се уче како да комуницирају и уважавају супротне ставове.

Дакле, можемо рећи да групни рад и рад у паровима омогућавају двосмерност и вишесмерност наставне комуникације, квалитетну интеракцију и размену идеја. Ови облици рада због својих позитивних карактеристика и могућности које пружају у великој мери доприносе успостављању комуникације кроз коју ученици постају комуникационо компетентнији.

Примена индивидуалног облика рада доприноси да се ученик осамостали и оспособи за учење, стекне самопоуздање, свестан да само сопственим снагама може постићи успех. С обзиром на значај развоја усменог изражавања ученика, вербална активност ученика би морла бити већа у току наставног процеса. Највећи значај за развој комуникационих компетенција има индивидуалан рад заснован на појединачној комуникацији наставника и ученика. За остваривање ефикасне наставе и комуникације неопходан је индивидуални напор у учењу и сарадња ученика и то не може заменити никакав заједнички рад, ма како он био успешан.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

4.1. Предмет истраживања

Предмет истраживања јесте проучавање педагошких аспеката развијања комуникационих компетенција ученика. Педагошки аспекти развијања комуникационих компетенција ученика имплицирају проучавање круцијалних проблема које се односе на: природу, облик и структуру комуникација и комуницирања у васпитно-образовном процесу, на педагошку стратегију развијања комуникационих компетенција ученика, педагошко-стручну, дидактичку-методичку и комуникациону компетентност наставника, на проблеме и тешкоће у процесу развијања комуникационих комуникацији ; положај и улоге и меуђсобне односе наставника и ученика, педагошки етос одељења у коме се одвија процес развијања комуникационих компетенција ученика, непосредну реализацију и вредновање процеса и исхода развијања комуникационих компетенција ученика.

Поље истраживачког интересовања овог рада усмерено је на утврђивање: процене развијености комуникационих компетенција ученика и наставника, односа који се остварује на релацијама наставник-ученик, процене проблема, тешкоћа и погодности у комуникацији и процене педагошко-стручне дидактичко-методичке оспособљености наставника у организовању комуникације која доприноси развоју комуникационих компетенција ученика.

Истраживање комуникационих компетенција ученика и наставника и квалитета комуникације која се одвија у настави захтева комплексан приступ. Претрагом литературе о истраживању комуникационих компетенције ученика наилазимо на веома мали број радова који би нам указали на могуће правце превазилажења проблема који у овом домену постоје. Из тог разлога **предмет истраживања** је компаративно-критичко, теоријско и емпиријско проучавање, утврђивање и објашњење кључних педагошких аспеката који одређују квалитет успешности развијања комуникационих компетенција ученика које би следели.

4.2. Циљ и задаци истраживања

Истраживање је усмерено на теоријско-емпиријско утврђивање и објашњење кључних педагошких аспеката који одређују квалитет успешности развијања комуникационих компетенција ученика. Из комплекса проблема које оваква истраживачка намера подразумева, као и на основу сазнања до којих смо дошли проучавањем проблема у теоријском делу рада, **циљ истраживања** је усмерен на испитивање комуникационе компетентности ученика завршних разреда основне школе и наставника, испитивање квалитета комуникације која се одвија у процесу наставе и унапређивање васпитно-образовне и наставне праксе.

Задаци истраживања су следећи:

1. Испитати процене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама.
2. Испитати самопроцене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама.
3. Испитати како наставници и ученици процењују комуникацију која се одвија у процесу наставе.
4. Испитати ставове ученика о адекватности поступака наставника у процесу наставе као и о потешкоћама које они имају у успостављању комуникације.
5. Испитати мишљења наставника о проблемима укључивања ученика у комуникацију као и о потешкоћама које они имају у успостављању комуникације са ученицима у процесу наставе.
6. Испитати како наставници и ученици процењују присутност вербалних сметњи ученика у комуникацији.
7. Испитати ставове наставника о њиховом доприносу у развоју комуникационих компетенција ученика.

4.3. Основне хипотезе

Основна хипотеза од које полазимо у овом истраживању је: Претпоставља се да ће ученици и наставници правилно идентификовати и реално проценити основне елементе комуникационе компетенције и услове који детерминишу квалитет комуницирања у настави.

Из овако постављене основне хипотезе произилази неколико појединачних:

1. Претпоставља се да ће процене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама бити позитивне.

2. Претпоставља се да ће самопроцене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама бити позитивне.

3. Претпоставља се да се комуникација у настави заснива на узајамном поштовању, поверењу између ученика и наставника и на адекватној примен дидактичко-методичких облика наставног рада.

4. Претпоставља се да ће ученици правилно идентификовати пожељне и непожељне поступке наставника и указати на потешкоће на које наилазе у комуникацији у процесу наставе.

5. Претпоставља се да ће наставници реално указати на одређене проблеме које ученици имају у комуникацији и на њихове потешкоће да успоставе комуникацију са ученицима.

6. Претпоставља се да ће наставници и ученици реално указати на присутност одређених вербалних сметњи ученика у комуникацији.

7. Претпоставља се да су наставници углавном задовољни њиховим доприносом у развоју комуникационих компетенција ученика.

4.4. Варијабле истраживања

За ученике независне варијабле:

- пол;
- разред који похађа – подељен на 8. и 9. разред;
- степен стручне спрема родитеља – подељен на шест категорија (непотпуна основна школа, основна школа, средња школа, високо образовање, магистарске студије, докторске студије);

- место у коме се школа налази – јужни и северни део Црне Горе (Подгорица, Херцег Нови, Беране и Никшић).

Зависну варијабле:

- процене ученика о комуникационим компетенцијама (вербална комуникација, невербална комуникација, социјална изражајност, емпатија, флексибилност);

- процене ученика о комуникацији која се одвија у току наставе (интраперсонална комуникација, интерперсонална комуникација, демократска комуникација);

- ставови ученика о погодностима и потешкоћама на које наилазе у комуникацији.

За наставнике независне варијабле:

- пол;

- дужина радног стажа – искуство у настави одређено је преко броја година, подељена у пет категорија од по 5 година (од 0-5г., од 6-11 г., од 12-16 г., од 17-21 г.);

- степен стручне спреме – подељен у шест категорија (средња стручна спрема, виша школска спрема, висока стручна спрема, магистарске студије, докторске студије);

- почетак професионалног ангажовања – ова карактеристика је подељена на три категорије (одмах након завршетка академске обуке; 1-5 година; и 6-15 година након завршене академске обуке);

- ангажман у другим професијама и занимањима – ова карактеристика се тиче одговора на питање да ли су се испитаници пре почетка рада у школи бавили неким другим професијама и којом;

- место у коме се школа налази: јужни и северни део Црне Горе (Подгорица, Херцег Нови, Беране и Никшић).

Зависне варијабле:

- процене наставника о комуникационим компетенцијама (вербална комуникација, невербална комуникација, социјална изражајност, емпатија, флексибилност);

- процене наставника о комуникацији која се одвија у току наставе (интраперсонална комуникација, интерперсонална комуникација, демократска комуникација);

- ставови наставника о погодностима и потешкоћама на које наилазе у комуникацији;

- ставови наставника о задовољству развоја комуникационих компетенција ученика.

4.5. Методе, технике и инструменти истраживања

У складу са природом проблема којим смо се бавили, у истраживању смо користили дескриптивну методу. У оквиру ове методе користили смо три истраживачке технике: анкетирање, скалирање и рангирање. Кад је реч о инструменту истраживања, користили смо упитник у комбинацији са скалом процене. Одлучили смо се за самостално конструисање истраживачког инструмента за испитивање процене комуникационих компетентности ученика и наставника и квалитета комуникације у настави. Скала комуникационе компетенције - Communicative Competence Scale (Wiemann, 1979; Spitzberg & Phelps, 1982; Canary & Spitzberg, 1987) која има 22 ајтема послужила нам је као основа за конструисање истраживачког инструмента за испитивање комуникационе компетентности наставника и ученика. Скала комуникационе компетенције за ученике, након утврђивања психометријских карактеристика, поседује 40 ајтема. Поузданост скале је висока (Кронбахова алфа је 0.78). Скала комуникационе компетенције за наставнике, након утврђивања психометријских карактеристика, поседује 25 ајтема. Поузданост скале је висока (Кронбахова алфа је 0.87). Намера нам је била да утврдимо факторску структуру комуникационих компетенција ученика и наставника и да након утврђеног факторског склопа уз помоћ анализе варијансе испитамо статистичке везе између добијених фактора и независних варијабли (пол, разред који ученици похађају, школски успех ученика, чланство у секцијама, степен стручне спреме родитеља, место у коме се налази школа, стручна спрема наставника, радни стаж, године старости, почетак професионалног ангажовања у настави и ангажманом у другим професијама, стручно усавршавање и територијална ситуираност школе).

Податке о квалитету комуникацији која се одвија у настави, погодностима и сметњама на које наилазе ученици и наставници у комуникацији, прикупили смо помоћу скала које су конструисане за потребе овог рада. Намера нам је била да факторском анализом утврдимо факторе комуникације, а анализом варијансе утврдимо статистичке везе између тих фактора и независних варијабли (пол, разред ученика, школски успех, чланство у секцијама, степен стручне спреме родитеља, територијална ситуираност школе, стручна спрема наставника, радни стаж, године старости, почетак професионалног ангажовања у настави и ангажманом у другим професијама, стручно усавршавање и територијална ситуираност школе).

У ајтем анализи коју смо организовали за потребе нашег истраживања, и утврђивања психометријских карактеристика истраживачког инструмента, добили смо следеће резултате провере поузданости:

Истраживачки инструменти за ученике:

Табела 1. Истраживачки инструменти за ученике

Назив скала	Кронбахова алфа	Број ајтема
Скала комуникационе компетенције ученика	0,78	40
Скала комуникације у настави	0,84	8
Скала комуникационе компетнције наставника	0,87	25
Скала проблема ученика у комуникацији	0.68	10
Скала говорних сметњи	0,61	5

Истраживачки инструменти за наставнике:

Табела 2. Истраживачки инструменти за наставнике

Назив скала	Кронбахова алфа	Број ајтема
Скала комуникационе компетенције ученика	0,86	30
Скала комуникације у настави	0,63	8
Скала комуникационе компетнције наставника	0,87	25
Скала проблема ученика у комуникацији	0.80	8
Скала проблема наставника у комуникацији	0.80	10
Скала говорних сметњи	0,70	5
Скала задовољства наставника доприносом развоја комуникационе компетенције ученика	0,80	9

4.6. Узорак истраживања

Истраживање је извршено током јануара и фебруара 2014. године на територији градова Подгорица, Херцег Нови, Никшић, Беране. Истраживање је спроведено у седам основних школа и укупно је испитано 297 ученика и 128 наставника. Узорком испитивања обухваћени су ученици осмог и деветог разреда основне школе и њихови наставници.

Узорак ученика:

Табела 3. Дистрибуција узорак ученика по школама

Р.Б.	Школа	Ф	%
1.	„Драгиша Ивановић“ — Подгорица	37	12,5
2.	„21. Мај“ — Подгорица	49	16,5
3.	„Браћа Рибар“ – Никшић	59	19,9
4.	„Олга Головић“ – Никшић	24	8,1
5.	„Милан Вуковић“ – Х. Нови	28	9,4
6.	„Вукашин Радуновић“ – Беране	50	16,8
7.	„Радован Митровић „– Беране	50	16,8

Узорак овог истраживања чини 147 (49,5%) ученика осмог и 150 (55,5%) ученика деветог разреда. У градским школама смо испитали 151 (50,8%), у приградским 146 (49,2%) ученика. Из структуре узорка ученика по полу може се приметити да је узорком обухваћен приближно исти број ученика женског 157 (52,9%) и ученика мушког пола 140 (47,1%). Већина ученика 213 (71,75%) нису чланови неке секције, а 84 (28,3%) ученика похађа неку секцију.

Узорак наставника:

Табела 4. Дистрибуција узорка наставника по школама

Р.б.	Школа	F	%
1.	„Драгиша Ивановић „— Подгорица	17	12,9
2.	„21. Мај“ — Подгорица	14	10,5
3.	„Браћа Рибар“ – Никшић	19	14,3
4.	„Олга Головић“ – Никшић	15	14,9
5.	„Милан Вуковић“ – Х. Нови	25	18,9
6.	„Вукашин Радуновић“ — Беране	19	14,3
7.	„Радован Митровић „– Беране	19	14,3

Узорак овог истраживања чини 128 наставника. У градским школама смо испитали 73 (58,5%), у приградским 55 (41,5%) наставника. Из структуре по полу може се уочити да је узорком обухваћено скоро 70% наставника жена и 30% наставника мушкараца, што је у складу са општим стањем у наставничкој професији у којој су жене заступљеније у односу на мушкарце. У структури узорка у односу на дужину радног стажа може се приметити да је процентуално највећи број наставника 32 (27,8%) са радним стажом 1-5 година, а затим 34 (25,6%) наставника са радним стажом дужим од 22 године, што указује да постоји један складан баланс између младог и старог наставног кадра.

Занимљив је податак да се ради о веома малом проценту наставника свега 31 (27,1%) који су похађали неке од облике стручног усавршавања са циљем развоја комуникационих компетенција ученика. Наилазимо на индентичан податак 31 (27,1%) који говори о веома малом проценту наставника који су били ангажовани у другим професијама и занимањима до почетка професионалног ангажовања у настави у школи.

Кад је реч о степену стручне спреме, већина наставника 96 (72,2%) је са високом стручном спремом, док је 28 (24,28%) наставника са вишом школом. Једнак је број наставника 2 (1,5%) који су завршили магистарске и докторске студије. Више од половине наставника 73 (54,9%) чине они који су свој професионални ангажман у настави започели одмах након завршених студија. Трећина наставника 50 (37,6%) свој професионални ангажман у настави је започела у периоду 1-5 године након завршених студија, док је веома низак проценат 5 (3%) оних који су свој професионални наставни рад започели у периоду 6-15 година након завршених студија.

4.7. Организација и ток истраживања

Истраживање је почело марта 2012. године израдом пројекта истраживања, проучавањем литературе, израдом библиографије и израдом инструмената за емпиријски део. Истраживање је спроведено фебруара и марта 2014. године на узорку од 297 ученика осмих и деветих разреда и 128 наставника. Испитивање је спроведено по одељењима у току редовних часова наставе и трајало је један школски час. Наставници су упитник попуњавали у слободном времену. Уз саме упитнике за ученике и наставнике дато је и упутство за њихово попуњавање. Истраживање је било анонимно. Статистичка обрада података обављена је априла 2014. године, а писање извештаја о обављеном истраживању у периоду од маја до августа 2014. године.

4.8. Статистичка обрада података

За статистичку обраду добијених података употребљен је програмски пакет SPSS for Windows 17.0. У обради података употребљено је више врста техника.

- Дескриптивна статистика – израчунавање мере фреквенције између различитих сегмената варијабли, аритметичка средина, стандардна девијација;
- Хи-квадрат тест - за утврђивање нормалности расподеле фреквенција;

- Т-тест за независне узорке - утврђивање значајности разлика аритметичких средина између два независна узорка;

- Анализа варијансе - (АНОВА) за утврђивање разлика између аритметичких средина више узорака

- Двофакторске анализе - (испитивање утицаја две независне варијабле и могући утицај њихове интеракције на једну зависну варијаблу).

- Mann-Withney тест - за утврђивање значајности разлика у ранговима;

- Тау коефицијент корелације- за утврђивање корелације између низа рангова;

- Факторска анализа - за утврђивање да ли у основи различитих процена одговора постоји некакав заједнички фактор (или више њих);

- Корелациона анализа - Пирсонов коефицијен корелације;

Прилоком приказа резултата свих анализа је дат табеларни приказ у циљу боље прегледности и аналитичности.

6. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У овом делу рада биће приказани резултати истраживања према постављеним истраживачким задацима. У оквиру сваког истраживачког задатка прво су приказани резултати добијени од стране наставника, а затим резултати добијени од стране ученика. Приликом приказа резултата прво су анализирани резултати на основу добијених контингенцијских табела, затим резултати просечених вредности, факторска анализа, анализа варијансе, т-тест и иза тога следи укрштање наведених зависних варијабли са одговарајућим независним варијаблама. Због великог броја и обима извршених анализа и добијених података, у самом тексту овог поглавља наведени су само основни статистички показатељи изведених анализа.

6.1. Процена комуникационих компетенција

Први истраживачки задатак је гласио: *Испитати процене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама*. У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе: *Претпоставља се да ће процене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама бити позитивне*. У прилогу прихватање ове хипотезе говоре следећи добијени статистички резултати. Прво су приказани резултати добијени од стране наставника, а затим резултати добијени од стране ученика.

Проценом наставника о комуникационим компетенцијама ученика, на основу анализе добијених резултата из *Контингенцијске табеле дистрибуције одговора наставника – Скала процене комуникационих компетенција ученика* (видети Табелу 1. у Прилозима), утврђено је да је процентуално највећи број наставника проценио да већина ученика на наставним часовима поседују комуникациону компетентност. Наставници су проценили да: *већина* ученика говори јасно и разумљиво (56,3%), употребљава адекватан речник (55,5%), вербално показују колико су разумели садржај (48,8%), садржај говора прилагођава комуникационим ситуацијама (43,7%), поставља питања наставнику (42,2%) и разумљиво одговара на питања која им поставља наставник (40,6%). Када је у питању *гласовна инфлекција* (промена боје и висине гласа) код ученика 35,2% наставника је

оценило да *већина* ученика док говори мења боју и висину гласа. Што се тиче *емпатије* ученика у току комуникације наилазимо на мало другачију процену у односу на вербалне способности ученика. Већина наставника (36,5%) се изјаснила да само *око 50%* ученика обраћа пажњу на туђа осећања и да се саосећа са другима у комуникацији. Процентуално највећи број наставника је проценио да се: *већина* ученика укључује у дискусије (45,3%), у разговор са наставницима (43,8), са ученицима (60,9%), размењују своја мишљења са наставницима (39,4) и ученицима (51,6%). Што се тиче *невербалне комуникације* ученика на основу процене наставника можемо закључити да *већина* ученика разуме гестове које им наставник упућује и изразом лица прати излагање наставника, а да се само *око 50%* ученика користи невербалним сигнаlima у току комуникације. *Већина* ученика по процени наставника поседује способност *флексибилности* у комуникацији, а то значи да су ученици способни да наставе комуникацију и када им нешто у тој комуникацији не одговара, прихватају нове идеје и прилагођавају се променљивим комуникационим ситуацијама. На основу резултата овог дела истраживања можемо закључити да се треба више пажње посветити развоју емпатије и оспособљавању ученика да се на адекватан начин користе невербалним сигнаlima у комуникацији.

Добијене вредности $\chi^2=688,248$, за $df=29$ су статистички значајне на оба нивоа значајности ($p<.001$, $p<.005$). Из таблице χ^2 види се да граничне вредности χ^2 уз 29 степен слободе, а ниво значајности од 5% износи 42,557. Вредност добијеног хи-квадрата $\chi^2=688,248$ је већа чак и од граничне вредности χ^2 на нивоу значајности од 1% па зато одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама наставника) и закључујемо да разлика постоји.

У Табели 5. приказане су просечне вредности наставника на свакој појединачној ставци у оквиру Скале процене комуникационих компетенција ученика.

Табела 5. Просечне вредности наставника на Скали процене комуникационих компетенција ученика (на скали од 1- сви, до 5 – око 20%).

Комуникационе компетенције ученика	М	SD
1. Ученици говоре јасно и разумљиво.	2,35	0,694
2. Ученици употребљавају речник који одговара њиховом узрасту и ситуацији.	2,30	0,767
3. Ученици вербално показују колико су разумели садржај.	2,45	0,794
4. Ученици садржај говора прилагођавају комуникацији и ситуацији.	2,59	0,851
5. Ученици мењају висину и боју гласа док говоре.	3,08	1,091
6. Ученици имају трему док излажу садржаје.	3,66	1,100
7. Ученици постављају питања наставнику уколико им је нешто нејасно.	2,76	1,071
8. Ученици разумљиво одговарају на питања која им поставља наставник.	2,64	0,811
9. У комуникацији ученици обраћају пажњу на туђа осећања.	3,41	1,002
10. У комуникацији ученици се саосећају са другима.	3,05	0,929
11. Ученици се укључују у дискусије које се воде на наставном часу.	2,70	0,910
12. Ученици пажљиво слушају излагање наставника.	2,20	0,703
13. Ученици се са лакоћом укључују у разговор с наставницима.	2,56	0,858
14. Ученици се са лакоћом укључују у разговор са ученицима.	2,10	0,886
15. Ученици причају опуштено.	2,61	0,898
16. Ученици размењују своја мишљења са наставницима.	2,77	0,919
17. Ученици размењују своја мишљења са ученицима.	2,34	0,899
18. Ученици изразом лица прате садржаје које излажу.	2,80	0,981

19. Ученици у комуникацији користе покрете руку.	3,08	1,120
20. Ученици разумеју гестове које им наставник упућује на наставном часу.	2,13	0,725
21. Ученици гестовима прате излагање наставника.	3,28	1,075
22. Ученици у току излагања садржаја праве паузе, мењају јачину и брзину гласа.	3,15	0,993
23. Ученици да би задобили пажњу наставника, користе се невербалном комуникацијом.	3,62	1,237
24. Ученици гестовима изражавају своја осећања.	3,06	1,006
25. Ученици слободно одговарају на питања које им поставља наставник.	2,35	0,749
26. Ученици настављају комуникацију и када им нешто у тој комуникацији не одговара.	3,02	0,934
27. Ученици прихватају нове идеје и предлоге у комуникацији.	2,46	0,850
28. Ученици прилагођавају интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици.	2,60	0,925
29. Ученици су љубазни у комуникацији с наставницима.	2,13	0,826
30. Ученици прилагођавају своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама.	2,48	0,773

Као што се из приказане табеле може видети, за већину наведених ставки комуникационих компетенција ученика просечни резултати наставника су изнад просечне вредности.¹ Највећи просечан резултат наставника остварен је на ставци под редним бројем 14 (*ученик се са лакоћом укључује у разговор са ученицима*), а најмањи просечан резултата остварен је на ставци под редним бројем 23 (*ученици да би задобили пажњу наставника користе се невербалном комуникацијом*). Наставници су добро проценили вербалне способности ученика: *говоре јасно и разумљиво, користе адекватан речник у комуникацији, разумљиво постављају и одговарају на питања наставника*.

¹ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Сви; 2-Већина; 3-Око 50%; 4-Око 30%; Испод-20%).

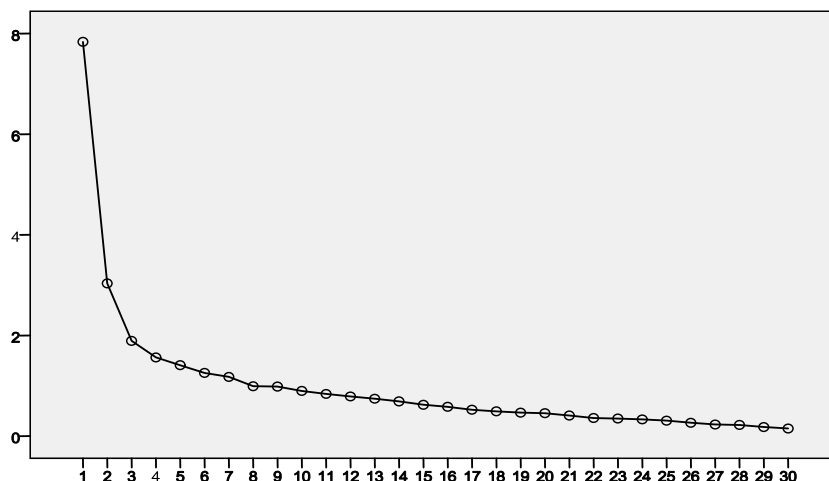
Путем **факторске анализе**² (методе главних компонената уз косоуглу Облимин ротацију) издвојена је седмофакторска структура којом је објашњено 60,53% варијансе, а на основу Кајзер-Гумановог критеријума и Scree plotа (својствене вредности веће од 1). Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају (Табела 6.).

Табела 6. Процент објашњене варијансе

Бр. Фактора	Ејгенвредност	%варијансе	Кумулативни%
1.	7,835	26,118	26,118
2.	3,034	10,113	36,232
3.	1,891	6,304	42,535
4.	1,562	5,207	47,743
5.	1,408	4,694	52,436
6.	1,254	4,181	56,617
7.	1,176	3,919	60,536

² Факторска анализа је статистички поступак којим се открива оно што је заједничко у активностима које се изазивају различитим тестовима. Израчунава се коефицијентом корелације, у нашем случају интерајтемском корелацијом, који показује да ли у основи различитих процена одговора постоји некакав заједнички фактор (или више њих). Суштина факторске анализе је да се са што мањим бројем фактора објасни што већи део варијансе у матрици.

Дијаграм 1. Cattellov scree test



Факторском анализом првог реда добили смо седам фактора: *социјална изражајност ученика; невербална комуникација ученика; вербална комуникација ученика; когнитивна комплексност ученика у комуникацији; гласовна инфлексија ученика; флексибилност и адаптивност ученика у комуникацији и емпатија ученика*. Коефицијенти интерставске корелације (корелације одговора-процена свих наставника и за све ставке у скали) показују да наставници слично одговарају и процењују неке ставке, а те ставке на којима одговарају слично можемо груписати и тих седам фактора. Први фактор објашњава највећи проценат варијансе (преко 26%), док преостали фактори објашњавају преосталих 34% до укупног процента објашњене варијансе од 60,53%. У табели 7. је приказано седам фактора који објашњавају довољно висок проценат укупне варијансе. Добијена структура приказана је у матрици факторског склопа.

Табела 7. Матрица факторског склопа ТПИ-Н

Ставке	1	2	3	4	5	6	7
Ученици размењују своја мишљења са наставницима.	.804						
Ученици се укључују у дискусије које се воде на наставном часу.	.799						
Ученици размењују своја мишљења са ученицима.	.765						
Ученици се са лакоћом укључују у разговор са наставницима.	.705						
Ученици се са лакоћом укључују у разговор са ученицима.	.665						
Ученици у комуникацији користе покрете руку.		.740					
Ученици гестовима изражавају своја осећања.		.715					
Ученици разумеју гестове које им упућује наставник на наставном часу.		.604					
Ученици да би задобили пажњу наставника, користе се нев. комуникацијом.		.549					
Ученици гестовима прате излагање.		.535					
Ученици вербално показују колико су разумели садржај.			.779				
Ученици употребљавају речник који одговара њиховом узрасту.			.749				
Ученици одговарају разумљиво на питања која им поставља наставник.			.706				
Ученици говоре јасно и разумљиво.			.689				
Ученици садржај говора прилагођавају комуникацији.			.658				
Ученици су љубазни у комуникацији с наставницима.			.646				
Ученици прилагођавају своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама.				.662			
У комуникацији ученици обраћају пажњу на туђа осећања.				.637			
Ученици имају трему док излажу наставне садржаје.				.430			
Ученици мењају висину и боју гласа док говоре.					.741		

Ученици у току излагања садржаја праве паузе, мењају јачину и боју гласа.					.712		
Ученици изразом лица прате садржаје које излажу.					.496		
Ученици настављају комуникацију и када им нешто у тој комуникацији не одговара.						.741	
Ученици прилагођавају интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици.						.589	
У комуникацији ученици се саосећају с другима							.620

У даљој анализи приказаћемо поједине факторе и ставке које их описују:

Први фактор објашњава преко 26% варијансе и дефинисан је следећим комуникационим способностима: ученици размењују своја мишљења са наставницима; ученици се укључују у дискусије које се воде на наставном часу; ученици размењују своја мишљења са ученицима; ученици се са лакоћом укључују у разговор са наставницима; ученици се са лакоћом укључују у разговор са ученицима; ученици пажљиво слушају излагање наставника; ученици слободно одговарају на питања која им поставља наставник; ученици прихватају нове идеје и предлоге у настави; ученици причају опуштено; ученици постављају питања наставнику уколико им је нешто нејасно. Овај фактор ћемо назвати **социјална изражајност ученика**. У теоријском делу рада смо споменули да је Риђио (Riggio, 1984) као битну вештину комуникационе компетентности навео социјалну изражајност. Социјална изражајност подразумева способност вербалног изражавања и способност укључивања осталих учесника комуникације у комуникацију. То су ученици који започињу разговор са наставницима, ученицима, саопштавају своје ставове, мишљења, говоре без устезања, укључују се у разговор.

Табела 8. Структура првог фактора

Социјална изражајност ученика	Корелација
Ученици размењују своја мишљења са наставницима	.804
Ученици се укључују у дискусије које се воде на наставном часу.	.799
Ученици размењују своја мишљења са ученицима.	.765
Ученици се са лакоћом укључују у разговор са наставницима.	.705

Ученици се са лакоћом укључују у разговор са ученицима.	.665
Ученици пажљиво слушају излагање наставника.	.659
Ученици слободно одговарају на питања која им поставља наставник.	.646
Ученици прихватају нове идеје и предлоге у настави.	.594
Ученици причају опуштено.	.529
Ученици постављају питања наставнику уколико им је нешто нејасно.	.517

Други фактор је дефинисан следећим комуникационим способностима: ученици у комуникацији користе покрете руку; ученици гестовима изражавају своја осећања; ученици разумеју гестове које им упућује наставник на наставном часу; ученици да би задобили пажњу наставника користе се невербалном комуникацијом; ученици гестовима прате излагање. Овај фактор објашњава 10,11% укупне варијансе. Овај фактор ћемо назвати *способност невербалног комуницирања*.

Табела 9. Структура другог фактора

Невербална комуникација ученика	Корелација
Ученици у комуникацији користе покрете руку.	.740
Ученици гестовима изражавају своја осећања.	.715
Ученици разумеју гестове које им упућује наставник на наставном часу.	.604
Ученици да би задобили пажњу наставника, користе се невербалном комуникацијом.	.549
Ученици гестовима прате излагање.	.535

Трећи фактор објашњава 6,30 укупне варијансе и чине га следеће комуникационе способности ученика: ученици вербално показују колико су разумели садржај; ученици употребљавају речник који одговара њиховом узрасту; ученици говоре јасно и разумљиво; ученици одговарају разумљиво на питања која им поставља наставник; ученици садржај говора прилагођавају комуникацији; ученици су љубазни у комуникацији с наставницима. Сви ови елементи указују на способност вербалног комуницирања, па ћемо овај фактор назвати *вербална комуникација ученика*.

Табела 10. Структура трећег фактора

Вербална комуниција ученика	Корелација
Ученици вербално показују колико су разумели садржај.	.779
Ученици употребљавају речник који одговара њиховом узрасту.	.749
Ученици одговарају разумљиво на питања која им поставља наставник.	.706
Ученици говоре јасно и разумљиво.	.689
Ученици садржај говора прилагођавају комуникацији.	.658
Ученици су љубазни у комуникацији с наставницима.	.646

У четврти фактор улазе следеће способности комуникације: ученици прилагођавају своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама; у комуникацији ученици обраћају пажњу на туђа осећања; ученици имају трему док излажу садржаје. Овај фактор објашњава 5,2% варијансе. Овај фактор ћемо назвати способност прилагођавања ученика у комуникацији или **когнитивна комплексност ученика**. Реардон је когнитивну комплексност навео као вештину комуникационо компетенте особе. Она представља способност ученика да своја понашања, излагања прилагоде комуникационим ситуацијама (узрасту, способностима ученика) са више аспеката.

Табела 11. Структура четвртог фактор

Когнитивна комплексност ученика у комуникацији	Корелација
Ученици прилагођавају своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама	.662
У комуникацији ученици обраћају пажњу на туђа осећања	.637
Ученици имају трему док излажу садржаје	.430

Пети фактор обухвата следеће комуникационе способности ученика: ученици мењају висину и боју гласа док говоре; ученици у току излагања садржаја праве паузе, мењају јачину и боју гласа; ученици изразом лица прате садржаје које излажу. Овај фактор објашњава 4,69% укупне варијансе. Овај фактор ћемо назвати **гласовна инфлексција ученика**.

Табела 12. Структура петог фактора

Гласовна инфлексција ученика	Корелација
Ученици мењају висину и боју гласа док говоре.	.741
Ученици у току излагања садржаја праве паузе, мењају јачину и боју гласа.	.712
Ученици изразом лица прате садржаје које излажу.	.496

Шести фактор објашњава преко 4% укупне варијансе и дефинисан је следећим ставкама: ученици настављају комуникацију и када им нешто у тој комуникацији не одговара; ученици прилагођавају интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици. Овај фактор ћемо назвати **флексибилност и адаптивност ученика у комуникацији**.

Табела 13. Структура шестог фактора

Флексибилност и адаптивност ученика у комуникацији	Корелација
Ученици настављају комуникацију и када им нешто у тој комуникацији не одговара.	.741
Ученици прилагођавају интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици.	.589

Седми фактор обухвата само један елемент комуникационе компетентности ученика а то је: у комуникацији ученици се саосећају с другима. Овај фактор објашњава 3,9% укупне варијансе и односи се на способност ученика да се уживи у осећањима других у комуникацији. Овај фактор смо назвали **емпатија ученика**.

Табела 14. Структура седмог фактора

Емпатија ученика	Корелација
У комуникацији ученици се саосећају с другима	.620

Анализом варијансе утврђено је да статистички значајне разлике постоје:

- у односу на пол наставника на фактор *емпатија ученика* **.037** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници различитог пола различито процењују емпатију код ученика);

- у односу на ниво стручне спреме наставника на фактор *емпатија ученика* **.008** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници различитих нивоа стручне спреме различито процењују емпатију код ученика):

- у односу на почетак професионалног ангажовања наставника на фактор *невербална комуникација ученика* **.065** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници са различитим почетком професионалног ангажовања различито процењују невербалну комуникацију ученика);

- у односу на ангажовање наставника у другим професијама на фактор *когнитивна комплексност ученика* **.002** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници са ангажовањем у другим професијама различито процењују интеракцијску укљученост ученика).

У табели приказани су резултати **Т-теста** за фактор социјална изражајност ученика у односу на пол наставника.

Табела 15. Т-тест за фактор социјална изражајност ученика у односу на пол наставника

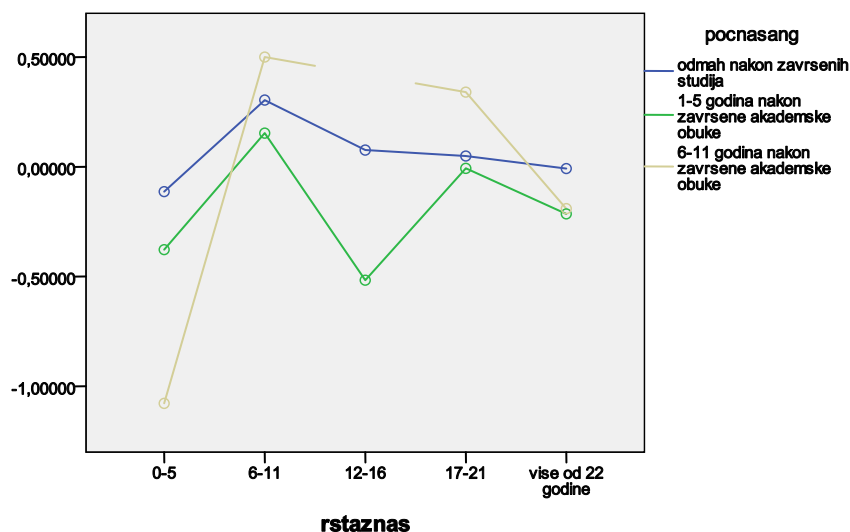
Т-тест пол наставника и фактор соц.израж. уче.	N	AS	SD	t	Sig
Мушки	30	,308	,849	-1,981	,050
Женски	87	-,091	,981		

Приказани резултати Табела 15. показују да постоји статистички значајна разлика на фактору *социјална изражајност ученика* у односу на пол наставника на нивоу 0,05 тј. наставници и наставнице се разликују значајно у процени *социјалне изражајности ученика*. Тако што социјалну изражајност ученика боље процењују наставници него наставнице.

У даљем тексту приказани су резултати **двофакторске анализе** (испитивање утицаја две независне променљиве и могући утицај њихове интеракције на једну зависну променљиву).

Радни стаж и почетак наставног ангажовања на фактору *Невербална комуникација ученика*. На ајтемима (ставкама) који стоје у структури овог фактора слично одговарају наставници на почетку радног стажа и професионалне каријере и они при њеном крају. Дакле, невербалну комуникацију ученика процењују слично наставници, који су професионално ангажовани одмах и од 1-5 године након завршених студија, на почетку радног стажа и професионалне каријере и они при њеном крају. Невербалну комуникацију ученика најслабије процењују наставници који су свој професионални ангажман у настави започели у периоду 6-11 година након завршених студија. Међутим, њихова процена невербалне комуникације ученика нагло и расте у периоду 6-16 година радног стажа и затим постепено опада. Наставници почетници који су професионално ангажовани одмах након завршених студија најбоље процењују невербалну комуникацију ученика. Са годинама радног стажа разлике међу наставницима (на овом фактору и за наведене варијабле) су све израженије, до пред сам крај професионалне каријере (када су те разлике мање изражене).

Дијаграм 2. Линијски дијаграм добијених вредности фактора невербална комуникација и варијабла радни стаж и почетак професионалног ангажовања наставника



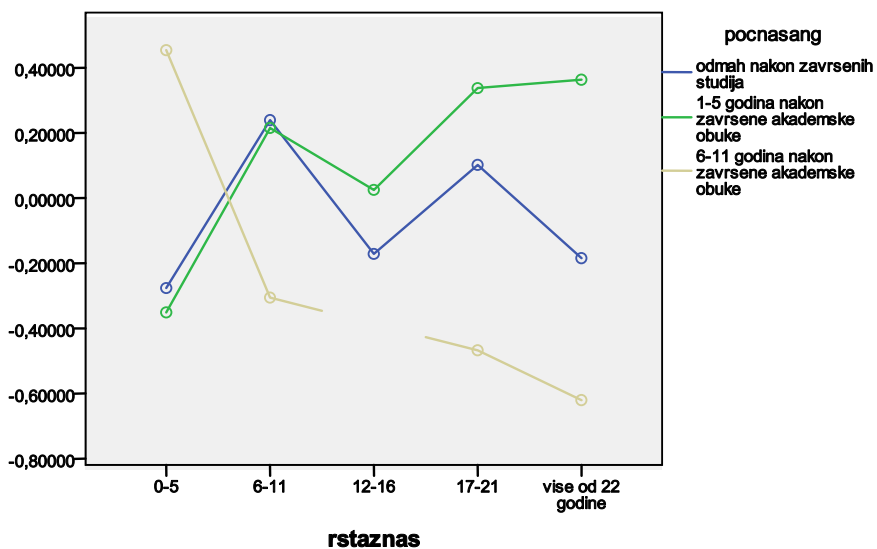
Табела 16. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Невербална комуникација					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,008 ^a	13	,462	,428	,956
Intercept	,237	1	,237	,220	,640
Staz	3,333	4	,833	,772	,546
roc.ang.	1,450	2	,725	,672	,513
Staz*roc	1,450	2	,725	,672	,513
Error	106,826	99	1,079		
Total	112,971	113			
Corrected Total	112,835	112			
a. R Squared = .053 (Adjusted R Squared = .071)					

У испису резултата провере интеракције независних варијабле и добијеног фактора, проверава се претпоставка о хомогености регресије. У овој Табели 16. налази се податак о интеракцији независних варијабли и добијеног фактора, тај ред је осенчен и види се да та интеракција није статистички значајна ($F=0.672$, за степен слободe $df=2$ и 99 , $p=0.531$). Тиме смо добили потврду да фактор има „подједнак“ утицај код провераваних група испитаника, односно да постоји хомогеност регресија.

Радни стаж и почетак наставног ангажовања на фактору *Вербална комуникација ученика*. Наставници који су професионално ангажовани у периоду 6-11 година након завршене академске обуке најбоље процењују *навербалну комуникацију ученика* у првим годинама радног стажа у односу на остале наставнике, али са годинама радног стажа њихова процена невербалне комуникације ученика опада. Наставници почетници који су професионално ангажовани одмах или у периоду 1-5 године након завршених студија слично процењују *невербалну комуникацију ученика*. Међутим, са годинама радног стажа бољу процену на овом фактору показују наставници који су ипак професионално ангажовани у периоду 1-5 година након завршене академске обуке. Дакле, можемо закључити да се процена мења након 10 година радног стажа; процене оних који су се касније ангажовали у настави опадају, а оних наставника који су се ангажовали у настави одмах након студија расту – све до краја радног стажа.

Дијаграм 3. Лينيјски дијаграм добијених средњих вредности фактора вербална комуникација и варијабла радни стаж и почетак професионалног ангажовања наставника



Табела 17. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

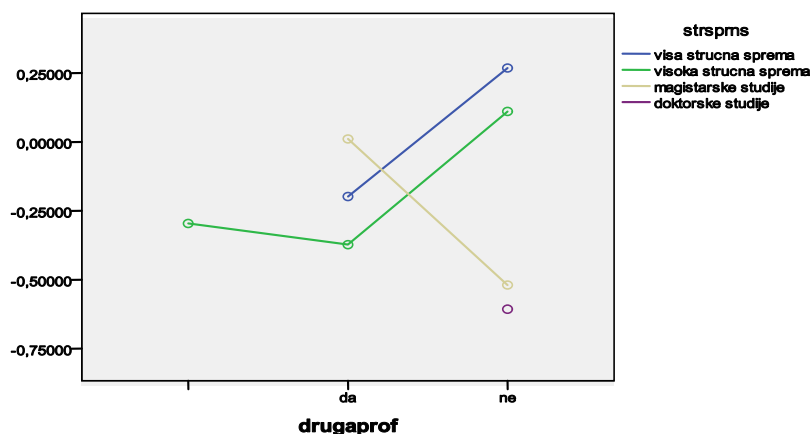
Dependent Variable: Вербална комуникација					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8,253 ^b	13	,635	,604	,846
Intercept	,115	1	,115	,110	,741
Staz	,302	4	,075	,072	,990
poc.ang.	,990	2	,495	,471	,626
Staz*poc	3,011	7	,430	,409	,895
Error	104,035	99	1,051		
Total	112,299	113			
Corrected Total	112,288	112			

a.R Squared = .073 (Adjusted R Squared = .048)

На основу дате Табеле 17. можемо уочити да интеракција независних варијабли и добијеног фактора није статистички значајана ($F=0,409$, за степен слободе $df=7$ и 99 , $p=0,895$). Тиме смо добили потврду да фактор има „подједнак“ утицај код провераваних група испитаника, односно да постоји хомогеност регресија.

Ангажовање у другим професијама и стручна спрема наставника на фактору Когнитивна комплексност ученика. Они наставници који су имали искуства у другим професијама слабије процењују когнитивну комплексност ученика од оних наставника који су се радно ангажовали у настави одмах након академске обуке. Са степеном стручне спреме, ова разлика расте (и за оне који се јесу и оне који се нису ангажовали у другим професијама). Можемо констатовати, свест о когнитивној комплексности ученика у комуникацији израженија је код оних наставника који нису „мењали“ професију; у односу на стручну спрему – обрнуто пропорцијална.

Дијаграм 4. Лينيјски дијаграм добијених средњих вредности фактора когнитивна комплексност и варијабла почетак професионалног ангажовања и стручна спрема наставника



Табела 18. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

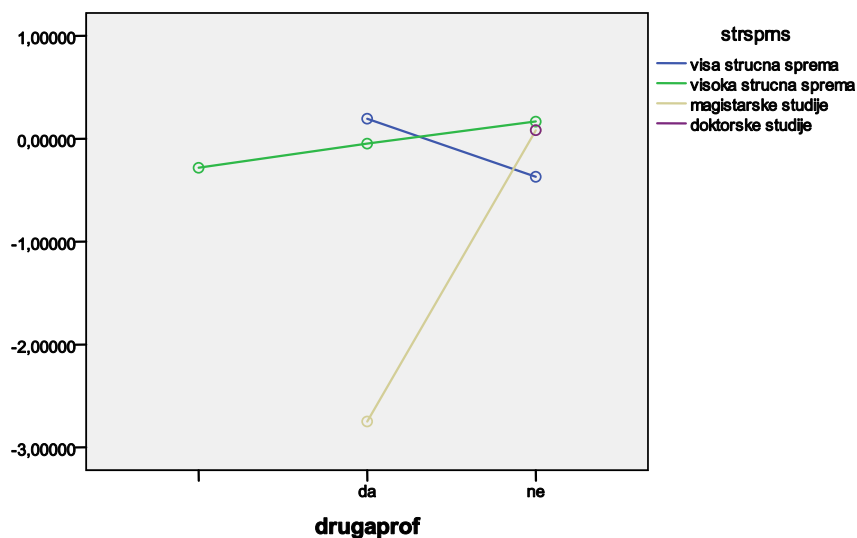
Dependent Variable: когнитивна комплексност ученика					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,831 ^a	7	,976	,963	,462
Intercept	,608	1	,608	,600	,440
друга професија	,102	2	,051	,050	,951
стручна спрема	,982	3	,327	,323	,809
друга проф*стр.спрема	,500	2	,250	,247	,782
Error	113,475	112	1,013		
Total	120,315	120			
Corrected Total	120,315	120			

a. . R Squared = .057 (Adjusted R Squared = .002)

У овој Табели 18. налази се податак о интеракцији независних варијабли и добијеног фактора, тај ред је осенчен и види се да та интеракција није статистички значајна ($F = 0,247$ за степен слободе $df=2$ и 112 , $p=0.782$). Тиме смо добили потврду да фактор има „подједнак“ утицај код провераваних група испитаника, односно да постоји хомогеност регресија.

Ангажовање у другим професијама и стручна спрема наставника на фактору Емпатија ученика. Наставници у односу на ангажовање у другим професијама и стручну спрему различито процењују емпатију ученика. *Емпатија ученика*, слично процењују скоро све категорије сем оних наставника који су се последипломски усавршавали. Код ових наставника процене на овом фактору, за независну варијаблу „друга професија“ значајно варирају. Најбоље *емпатију ученика* процењују наставници са високом школом који су били професионално ангажовани у другим занимањима. Занимљиво је да су *емпатију ученика* најслабије проценили наставници који су завршили магистарске студије и били су ангажовани у другим професијама, док наставници са истим степеном образовања а нису били ангажовани у другим професијама боље процењују *емпатију ученика*.

Дијаграм.5. Линијски дијаграм добијених средњих вредности фактора емпатија и варијабла почетак професионалног ангажовања и стручна спрема наставника



Табела 19. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Емпатија ученика					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	12,468 ^b	7	1,781	1,848	,085
Intercept	1,985	1	1,985	2,059	,154
друга професија	2,737	2	1,369	1,420	,246
стручна спрема	4,092	3	1,364	1,415	,242
друга проф.*стр.спрема	5,366	2	2,683	2,784	,066
Error	107,955	112	,964		
Total	120,427	120			
Corrected Total	120,424	119			

a. R Squared = .104 (Adjusted R Squared = .048)

Анализом варијансе је утврђено да постоје статистички значајне разлике у резултату на емпатији ученика с обзиром на ангажовање наставника у другој професији и стручној спреми наставника (између група) (F=2.78, за df=2 и 112 p=0.066). У Табели 19.

се налази податак о интеракцији, и тај ред је осенчен. Види се да је интеракција статистички значајна. Добијени фактор нема „подједнак“ утицај код сваке групе испитаника односно не постоји хомогеност регресија.

Проценом ученика о комуникационим компетенцијама наставника, на основу добијених података у Контигенцијској табели (видети Табелу 2 у Прилозима), уочили смо да се процентуално највећи број ученика преко 75% изјаснио да *сви* и *већина* наставника јасно и разумљиво говоре када презентују садржаје, постављају питања ученицима, одговарају на питања ученика. *Емпатију* наставника, односно њихову способност да се саосећају са ученицима и воде рачуна о њиховим осећањима, процентуално највећи број ученика је проценио да је *већина* наставника емпатична, док се преко 20% ученика определило за опцију 50%, око 15% ученика за опцију око 30% и око 10% ученика за опцију да је мало наставника који се саосећају са ученицима. Ученици су веома добро оценили *социјалну изражајност наставника*. Дакле, можемо закључити да испитивани ученици процењују да се наставници интересују и слушају оно шта ученик жели да им каже, прате ток разговора, укључују се и размењују мишљења у дискусијама са ученицима. Процентуално највећи број ученика сматра да се наставници на адекватан начин користе *невербалном комуникацијом*. Преко 15% ученика (то је и највећи проценат у овој скали за опцију *мало*), определило се за опцију да је *мало* наставника који се користе гестовима да би задобили пажњу ученика. У резултатима самопроцене комуникационих компетенција које смо добили од наставника, наилазимо да се 6,3% наставника определило за опцију да се *никада* не користе *невербалном комуникацијом* да би задобили пажњу ученика. Прилагођавање наставника комуникацији, односно њихову *флексибилност*, такође, ученици и наставници су слично проценили.

Добијена вредност $\chi^2=572,805$, за $df=24$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама ученика) и закључујемо да разлика постоји. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 572,805. Из табеле видимо да статистичка значајност χ^2 за 24 степена слободe на нивоу 0.05 износи 36,415, а на нивоу 0,01 износи 42,980. Израчунати $\chi^2= 572,805$ већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности.

Просечне вредности процене ученика за сваку наведену ставку, наведене су у следећој табели.

Табела 20. Просечне вредности ученика на Скали процене комуникационих компетенција наставника (на скали од 1-сви, до

Комуникационе компетенције наставника	М	SD
1.Наставници говоре јасно и разумљиво.	2,06	.969
2.Наставници предају садржаје тако да их ученици разумеју.	2,17	1,077
3.Садржаје онога што говоре наставници прилагођавају разговору и ситуацији.	2,18	1,077
4.Наставници мењају висину и боју гласа док говоре (нпр.: када је нешто важно у садржају, повисују тон и тим наглашавају значење садржаја).	2,20	1,181
5.Наставници ученицима постављају јасна питања.	2,06	1,084
6.Наставници разумљиво одговарају на питања која им ученици постављају.	2,06	1,102
7.У разговору наставници обраћају пажњу на осећања ученика.	2,61	1,220
8.У разговору наставници се саосећају са ученицима (знају како се ученици осећају).	2,81	1,209
9.Наставници пажљиво слушају излагање ученика.	2,14	1,096
10.Наставници се са лакоћом укључују у разговор с ученицима.	2,04	.989
11.Наставници прате и усмеравају ток разговора на часу.	1,91	1,013
12.Наставници размењују своја мишљења са ученицима.	2,29	1,128
13.Наставници се интересује шта ученици хоће да им кажу.	2,31	1,174
14.Наставници изразом лица прате садржаје које излажу.	2,52	1,133
15.Наставници користе покрете руку док предају.	2,60	1,226

16.Наставници разумеју гестове које им ученици упућују на наставном часу.	2,45	1,091
17.Наставници гестовима прате излагање ученика (нпр.: уколико су одговори ученика нетачни, они се мрште или главу померају лева надесно).	2,68	1,255
18.Наставници у току излагања садржаја праве паузе, мењају јачину и брзину гласа.	2,61	1,134
19.Да би задобили пажњу ученика, наставници се користе гестовима.	2,99	1,216
20.Наставници гестовима подстичу ученике на разговор (нпр. осмехом, климањем главе....).	2,45	1,120
21.Наставници се у разговору углавном прилагођавају ученицима, њиховом узрасту и способностима (нпр.: од одличног ученика наставници захтевају више у разговору у односу на ученика који има слабији успех).	2,15	1,233
22.Наставници прихватају идеје и предлоге ученика у разговору.	2,40	1,108
23.Наставници прилагођавају интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици (нпр.: ако је у учионици бука, тада и наставници говоре гласније).	2,03	1,19
24.Наставници помажу ученицима у разговору.	2,20	1,023
25.Наставници прилагођавају своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама.	2,34	1,042

Као што се из приказане табеле може видети, за већину наведених ставки комуникационих компетенција наставника просечан резултат ученика је изнад просечне вредности.³ Резултате изнад просечне вредности ученици су остварили на ставкама које

³ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Увек ; 2-Често; 3-И да и не;4-Ретко; 5-Никад).

се односе на вербалну способност, социјалну изражајност и флексибилност наставника. Резултете испод просечне вредности ученици су остварили на ставкама које се односе на невербалну комуникацију наставника (да би задобили пажњу ученика, наставници се користе гестовима; наставници гестовима прате излагање ученика) и емпатију наставника у комуникацији (у разговору наставници обраћају пажњу на осећања ученика).

Анализом варијансе добијено је да статистички значајне разлике постоје:

- у односу на пол ученика на фактору *невербална комуникација наставника* **.043** (добијена вредност је статистички значајна и показује да ученици различитог пола различито процењују невербалну комуникацију наставника);

- у односу на разред који ученици похађају на фактору *емпатија наставника* **.008** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници различитог разреда различито процењују емпатију код наставника);

- у односу на разред који ученици похађају на фактору *вербална комуникација наставника* **.004** (добијена вредност је статистички значајна и показује да ученици различитог разреда различито процењују вербалну комуникацију наставника);

T- тестом је утврђено да статистички значајне разлике постоје у односу на пол ученика на факторима *интеракцијска укљученост и емпатија наставника*.

Табела 21. T-тест за фактор *интеракцијска укљученост наставника* у односу на пол ученика

Т-тест пол ученика и фактор интерк. укљ.	N	AS	SD	T	Sig
Мушки	140	-,147	,955	-2,272	,024
Женски	157	,124	1,023		

Приказани резултати из Табеле 21. показују да постоји статистички значајна разлика на фактору *интеракцијска укљученост наставника* у односу на пол ученика на нивоу 0,05 тј. дечаци и девојчице се разликују значајно у процени *интеракцијске укључености*

наставника. Тако што интеракцијску укљученост наставника боље процењују девојчице него дечаци.

Табела 22. Т-тест за фактор емпатија наставника у односу на пол ученика

Т-тест пол ученика и фактор емпатија наст.	N	AS	SD	T	Sig
Мушки	140	,238	,968	3,726	,000
Женски	157	-,200	,985		

Приказани резултати (Табела 22.) показују да постоји статистички значајна разлика на фактору *емпатија наставника* у односу на пол ученика на нивоу 0,01 тј. дечаци и девојчице се разликују значајно у процени емпатије *наставника*. Тако што *емпатију наставника* боље процењују дечаци него девојчице.

Т- тестом је, такође, утврђено да статистички значајне разлике постоје у односу на разред ученика на факторима вербална и невербална комуникација *наставника*.

Табела 23. Т-тест за фактор вербална комуникација наставника у односу на разред ученика

Т-тест пол ученика и фактор вер. ком. наст.	N	AS	SD	T	Sig
8. разред	147	-,208	,826	-3,992	,000
9. разред	150	-,256	1,08		

Приказани резултати у Табели 23. показују да постоји статистички значајна разлика на фактору *вербална комуникација наставника* у односу на разред ученика на нивоу 0,01 тј. ученици 8. и 9. разреда се разликују значајно у процени *вербалне комуникације наставника*. Тако што *вербалну комуникацију наставника* боље процењују ученици 9. разреда у односу на ученике 8. разреда.

Табела 24. Т-тест за фактор невербална комуникација наставника у односу на разред ученика

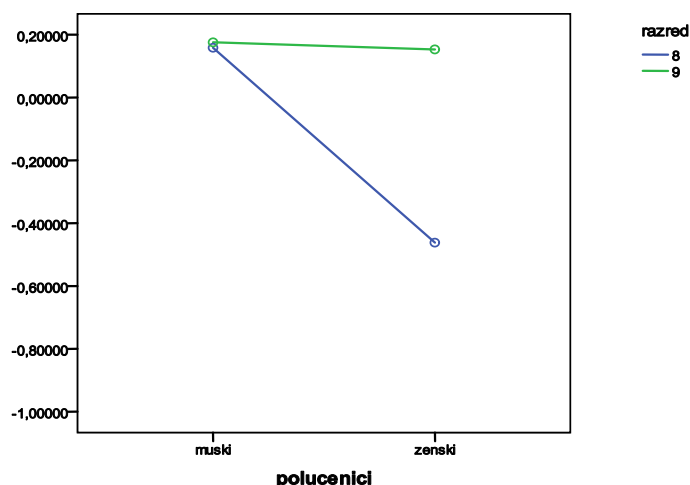
Т-тест пол ученика и фактор невер. ком. наст.	N	AS	SD	T	Sig
8. разред	147	-,263	,924	-4,441	,000
9. разред	150	,255	1,008		

Приказани резултати у Табели 24. показују да постоји статистички значајна разлика на фактору *невербална комуникација наставника* у односу на разред ученика на нивоу 0,01 тј. ученици 8. и 9. разреда се разликују значајно у процени *невербалне комуникације наставника*. Тако што *невербалну комуникацију наставника* боље процењују ученици 9. разреда у односу на ученике 8. разреда.

У даљем тексту приказани су резултати **двофакторске анализе** (испитивање утицаја две независне променљиве и могући утицај њихове интеракције на једну зависну променљиву).

Пол и разред ученика на фактору Емпатија наставника. Ученици и ученице осмог и девог разреда различито процењују емпатију код наставника. Ученици старијих разреда боље процењују емпатију наставника у односу на ученике млађих разреда. Можемо закључити да дечаци боље процењују емпатију наставника него девојчице.

Дијаграм 6. Лiniјски дијаграм добијених средњих вредности фактора емпатија наставника и варијабла пол и разред ученика



Табела 25. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Емпатија код наставника					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	27,215 ^b	5	5,443	5,972	,000
Intercept	5,970	1	5,970	6,551	,011
Пол	,003	1	,003	,003	,955
Разред	22,851	2	11,425	12,536	,000
пол*разред	,569	2	,284	,312	,732
Error	239,689	263	,911		
Total	266,910	269			
Corrected Total	266,903	268			

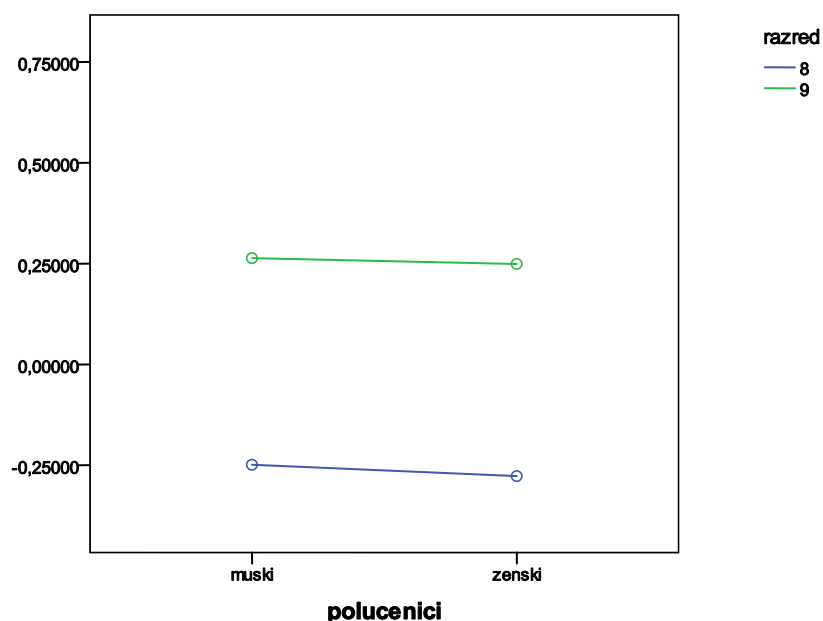
a. R Squared = .102 (Adjusted R Squared = .085)

На основу Табеле 25. може се уочити да постоје статистички значајне разлике у резултату на емпатију наставника с обзиром на пол ученика али не и на разред ученика. Када је у питању интеракција независних варијабли (пол и разред ученика) и добијеног фактора (емпатија наставника), на основу податак који се налазе у табели (F= 0,312 за

степен слободe $df=2$ и 263 , $p=0.732$), може се утврдити да интеракција између независних варијабли и добијеног фактора није статистички значајна.

Пол и разред ученика на фактору Вербална комуникација наставника. Ученици и ученице осмог и деветог разреда различито процењују фактор *вербална комуникација наставника*. Ученици мушког и женског пола деветог разреда слично процењују *вербалну комуникацију наставника* и истовремено много боље у односу на ученике осмог разреда. Најслабије вербалну комуникацију наставника процењују девојчице нижег разреда. Генерално, ученици мушког пола боље процењују вербалну комуникацију наставника него ученице женског пола.

Дијаграм 7. Линијски дијаграм добијених средњих вредности фактора вербална комуникација наставника и варијабла пол и разред ученика



Табела 26. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

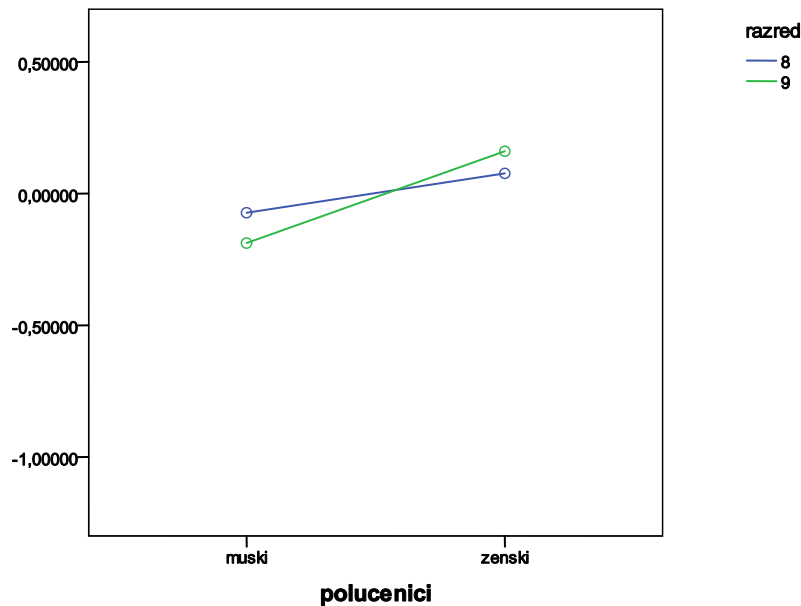
Dependent Variable: Вербална комуникација					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	19,596 ^a	5	3,919	4,141	,001
Intercept	,133	1	,133	,141	,708
Пол	,479	1	,479	,506	,478
Разред	18,369	2	9,185	9,705	,000
пол*разред	,423	2	,212	,224	,800
Error	257,404	272	,946		
Total	277,000	278			
Corrected Total	277,000	277			

a. R Squared = .071 (Adjusted R Squared = .054)

У Табели 26. утврђено да постоје статистички значајне разлике у резултату на вербалну комуникацију наставника с обзиром на разред ученика али не и на пол ученика. Када је у питању интеракција независних варијабли (пол и разред ученика) и добијеног фактора (вербална комуникација наставника), на основу податак који се налазе у табели ($F=0,224$ за степен слободе $df=2$ и 272 , $p=0,800$), може се утврдити да интеракција између независних варијабли и добијеног фактора није статистички значајна.

Пол и разред на фактору *Невербална комуникација наставника*. У односу на процену вербалне комуникације наставника, ученици мушког и женског пола, осмог и деветог разреда слично и много боље процењују *невербалну комуникацију* наставника. Најбоље невербалну комуникацију процењују девојчице деветог разреда, а најслабије дечаци деветог разреда. Генерално, девојчице боље процењују *невербалну комуникацију наставника* него дечаци.

Дијаграм 8. Лينيјски дијаграм добијених средњих вредности фактора невербална комуникација наставника и варијабле пол и разред ученика



Табела 27. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Невербална комуникација					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8,463 ^b	5	1,693	1,714	,131
Intercept	,164	1	,164	,167	,683
Пол	3,278	1	3,278	3,320	,070
Разред	,163	2	,081	,082	,921
пол*разред	2,106	2	1,053	1,066	,346
Error	268,537	272	,987		
Total	277,000	278			
Corrected Total	277,000	277			

a. R Squared = .031 (Adjusted R Squared = .013)

У Табели 27. можемо уочити да постоје статистички значајне разлике у резултату на невербалну комуникацију наставника с обзиром на пол ученика али не и на разред ученика. Када је у питању интеракција независних варијабли (пол и разред ученика) и добијеног фактора (невербална комуникација наставника), на основу податак који се

налазе у табели ($F= 1,066$ за степен слободе $df=2$ и 272 , $p=0.346$), може се утврдити да интеракција између независних варијабли и добијеног фактора није статистички значајна.

6.2.Самопроцена комуникационих компетенција

Други истарживачки задатак је гласио: *Испитати самопроцене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама*. У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе: *Претпоставља се да ће самопроцене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама бити позитивне*. У прилогу прихватање ове хипотезе говоре следећи добијени статистички резултати. Прво су приказани резултати добијени од стране наставника, а затим резултати добијени од стране ученика.

Самопроценом комуникационих компетенција наставника, на основу дате *Контингенцијске табеле дистрибуције одговора наставника – Скала самопроцене комуникационих компетенција наставника* (видети Табелу 3. у Прилозима), може се уочити да се процентувано највећи број наставника изјаснио да *увек* наставне садржаје излажу јасним и разумљивим језиком, користе гласовну инфлексију при излагању, разумљиво постављају питања ученицима и разумљиво одговарају на постављена питања од стране ученика. Дакле, можемо закључити да наставници добре процењују своје *вербалне способности*. Када је у питању способност наставника да се саосећа са ученицима у комуникацији наилазимо на веома низак проценат наставника (4,7%) који су се изјаснили за опцију *и да и не*, док су се остали наставници (95,3%) изјаснили да се **увек** и **често** саосећају са ученицима у комуникацији. Процентуално се највећи број наставника изјаснио (93,8%) да *увек* пажљиво слушају излагање ученика. На табели можемо уочити да постоји мали проценат наставника свега (2,4%) који никада гестовима не прате излагање ученика и (6,3%) који се никада не користе невербалном комуникацијом да би задобили пажњу ученика. Већина наставника се изјаснила да *увек* и *често* користи и разуме невербалне сигнале које им ученици шаљу. Морамо споменути да је познавање невербалних сигнала и њихових функција веома важно за наставнички позив. Коришћење и разумевање невербалних сигнала је предуслов за успешну педагошку комуникацију. Употреба и праћење невербалних сигнала је способност наставника коју треба стално да развија и усавршава. А с друге стране наставнику се

намеће задатак да ученике оспособи за разумевање и контролисање невербалних сигнала. И на крају можемо уочити да већина наставника (59,1%) процењуј да су спремни да се *прилагођавају комуникационим ситуацијама*.

Добијена вредност $\chi^2=945,787$, за $df=24$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у самопроценама наставника) и закључујемо да разлика постоји. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 945,787. Статистичка значајност χ^2 за 24 степена слободе на нивоу 0.05 износи 36,415, а на нивоу 0,01 износи 42,980. Израчунати $\chi^2= (945,787)$ већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности.

Просечне вредности самопроцене наставника за сваку наведену ставку, наведене у следећој табели.

Табела 28. Просечне вредности наставника на Скали самопроцене комуникационих компетенција наставника (на скали од 1- сви, до 5 – око 20%).

Комуникационе компетенције наставника	М	SD
1. Говорим јасно и разумљиво.	1,11	0,313
2. Трудим се да дате садржаје вербално изложим што разумљивије.	1,10	0,373
3. Садржај говора прилагођавам комуникацији и ситуацији.	1,24	0,430
4. У току излагања мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем.	1,41	0,582
5. Ученицима постављам јасна и разумљива питања.	1,14	0,371
6. Разумљиво одговарам на питања која ми постављају ученици.	1,13	0,341
7. У комуникацији обраћам пажњу на осећања ученика.	1,37	0,531
8. У комуникацији се саосећам са учеником.	1,47	0,589
9. Пажљиво слушам излагање ученика.	1,06	0,243
10. С лакоћом се укључујем у разговор са	1,22	0,501

ученицима.		
11. Пратим и усмеравам ток разговора на часу.	1,12	0,368
12. Размењујем своје мишљење са ученицима.	1,69	0,624
13. Показујем интересовање за оно шта ученици жели да ми кажу.	1,34	0,492
14. Изразом лица пратим садржаје које излажем.	1,64	0,720
15. Гестикулирам у комуникацији (користим руке) .	2,09	0,968
16. Разумем гестове које ми ученици упућује на наставном часу.	1,81	0,794
17. Гестовима пратим излагање ученика	2,29	0,954
18. У току излагања садржаја правим паузе, мењам јачину и брзину гласа.	1,77	0,865
19. Да бих задобио пажњу ученика, користим се невербалном комуникацијом.	2,39	1,124
20. Гестовима подстичем ученика на комуникацију.	2,14	0,994
21. У комуникацији прилагођавам се ученицима, њиховом узрасту и способностима.	1,23	0,478
22. Прихватам идеје и предлоге ученика у комуникацији.	1,67	0,641
23. Прилагођавам интензитет гласа у зависности од промене удаљености ученика и буке у учионици.	1,60	0,787
24. Помажем ученицима у комуникацији.	1,28	0,486
25. Прилагођавам своја понашања променљивим комуникационим ситауцијама.	1,50	0,700

Као што се из приказане табеле може видети, за већину наведених ставки комуникационих компетенција наставника просечне вредности наставника су изнад

просечне вредности.⁴ Наставници су највећи просечан резултат дали ставци које се односе на њихову способност *вербалне комуникације*: трудим се да дате садржаје вербално изложим што разумљивије (1,10). Најмањи просечан резултат дали су ставци које се односе на њихову *невербалну комуникацију* односно на коришћење гестова при излагању: да бих задобио пажњу ученика користим се невербалном комуникацијом (2,39).

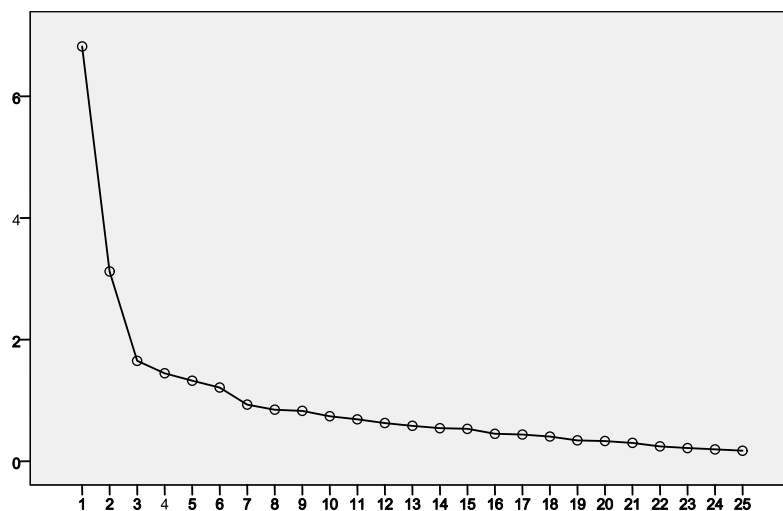
Путем **факторске анализе** (методе главних компонената уз косоуглу Varimax ротацију) издвојена је шестофакторска структура којом је објашњено 62,28% варијансе. Избор шест фактора извршен је на основу Кајзер-Гумановог критеријума и Scree plotа (ејгенвредности веће од 1). Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају.

Табела 29. Процент објашњене варијансе

Бр. Фактора	Ејгенвредност	%варијансе	Кумулативни%
1.	6,819	27,275	27,275
2.	3,121	12,482	39,757
3.	1,651	6,603	46,361
4.	1,446	5,782	52,143
5.	1,324	5,297	57,440
6.	1,212	4,847	62,288

⁴ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Увек ; 2-Често; 3-И да и не;4-Ретко; 5-Никад).

Дијаграм 9. Cattellov scree test



Факторском анализом првог реда добили смо шест фактора: *вербална комуникација наставника; невербална комуникација наставника; интеракцијска укљученост наставника; емпатија код наставника; гласовна инфлексција и фацијална експресија сигнала код наставника и флексибиланост наставника у комуникацији*. Први фактор објашњава највећи проценат варијансе од 27,25% док сви преостали фактори објашњавају преосталих 35% до укупног процента објашњене варијансе од 62, 28%. У табели 30. Матрица факторског склопа приказано је шест фактора који објашњавају довољно висок проценат укупне варијансе.

Табела 30. Матрица факторског склопа ТПИ-Н

Ставке	1	2	3	4	5	6
Ученицима постављам јасна и разумљива питања.	.860					
Разумљиво одговарам на питања која ми постављају ученици.	.783					
Говорим јасно и разумљиво.	.657					
Пажљиво слушам излагања ученика.	.643					
Трудим се да дате садржаје вербално изложим што разумљивије.	.629					
Садржаје говора прилагођавам комуникацији и ситуацији.	.586					
Да бих задобио пажњу ученика, користим се невербалном комуникацијом.		.806				

Гестовима подстичем ученика на комуникацију.		.797				
Гестовима пратим излагање ученика.		.652				
Размењујем своја мишљења са ученицима.			.656			
Пратим и усмеравам ток разговора на часу.			.621			
Показујем интересовања за оно што ученици желе да ми кажу.			.575			
Прихватам идеје и предлоге ученика у комуникацији.			.546			
У комуникацији се саосећам са ученицима.				.828		
У комуникацији обраћам пажњу на осећања ученика.				.822		
У комуникацији прилагођавам се ученицима њиховом узрасту и способностима.				.489		
Изразом лица пратим садржаје које излажу.					.610	
У току излагања мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем.					.551	
Прилагођавам интезитет гласа у зависности од промене удаљености и буке у учионици.						.777
Помажем ученицима у комуникацији.						.545

У даљој анализи приказаћемо поједине факторе и ставке које их описују:

Први фактор објашњава преко 27,5% варијансе и дефинисан је следећим комуникационим способностима наставника: ученицима постављам јасна и разумљива питања; говорим јасно и разумљиво; пажљиво слушавам излагања ученика; разумљиво одговарам на питања која ми постављају ученици; трудим се да дате садржаје вербално изложим што разумљивије; садржаје говора прилагођавам комуникацији и ситуацији. Сви ови фактори указују на вербалне способности наставника на наставном часу, па ћемо овај фактор назвати *вербална комуникација наставника*.

Табела 31. Структура првог фактора

Вербална комуникација наставника	Корелације
Ученицима постављам јасна и разумљива питања.	.860
Говорим јасно и разумљиво.	.783
Пажљиво слушам излагања ученика.	.657
Разумљиво одговарам на питања која ми постављају ученици.	.643
Трудим се да дате садржаје вербално изложим што разумљивије.	.629
Садржаје говора прилагођавам комуникацији и ситуацији.	.586

Други фактор засићују шест варијабли: да бих задобио пажњу ученика, користим се невербалном комуникацијом; гестовима подстичем ученика на комуникацију; гестовима пратим излагање ученика; гестикулирам у комуникацији; у току излагања садржаја мењам боју и висину гласа и зависности од онога што желим да истакнем; разумем гестове који ми ученици упућују на наставном часу. Овај фактор исцрпљује 12,4% укупне варијансе. Све ово указује на оспособљеност наставника за примену гестова у комуникацији, па ћемо овај фактор назвати *невербална комуникација наставника*.

Табела 32. Структура другог фактора

Невербална комуникација наставника	Корелације
Да бих задобио пажњу ученика, користим се невербалном комуникацијом.	.806
Гестовима подстичем ученика на комуникацију.	.797
Гестовима пратим излагање ученика.	.652
Гестикулирам у комуникацији.	.603
У току излагања садржаја мењам боју и висину гласа и зависности од онога што желим да истакнем.	.569
Разумем гестове који ми ученици упућују на наставном часу.	.469

Трећи фактор објашњава 6,6% укупне варијансе и чине га следеће комуникационе способности наставника: размењујем своја мишљења са ученицима; пратим и усмеравам ток разговора на часу; с лакоћом се укључујем у разговор са ученицима; показујем

интересовања за оно што ученици желе да ми кажу; прихватам идеје и предлоге ученика у комуникацији. Овај фактор назваћемо социјална изражајност или **интеракцијска укљученост наставника**.

Табела 33. Структура трећег фактора

Интеракцијска укљученост наставника	Корелације
Размењујем своја мишљења са ученицима.	.656
Пратим и усмеравам ток разговора на часу.	.621
С лакоћом се укључујем у разговор са ученицима.	.612
Показујем интересовања за оно што ученици желе да ми кажу.	.575
Прихватам идеје и предлоге ученика у комуникацији.	.546

Четврти фактор објашњава 5,7% варијансе и дефинисан је следећим елементима комуникационих компетенција наставника: у комуникацији се саосећам са ученицима; у комуникацији обраћам пажњу на осећања ученика; у комуникацији прилагођавам се ученицима њиховом узрасту и способностима. Сви наведени елементу указују на емпатичност као компоненту комуникационе компетентности наставника. Из тог разлога овај ћемо фактор назвати **емпатија код наставника**.

Табела 34. Структура четвртог фактора

Емпатија код наставника	Корелације
У комуникацији се саосећам са ученицима.	.828
У комуникацији обраћам пажњу на осећања ученика.	.822
У комуникацији прилагођавам се ученицима њиховом узрасту и способностима.	.489

Пети фактор објашњава 5,29 % варијансе и дефинисан је следећим елементима: изразом лица пратим садржаје које излажу ученици; у току излагања мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем. Овај фактор ћемо назвати **гласовна инфлексија и фацијална експресија сигнала код наставника**.

Табел 35. Структура петог фактора

Гласовна инфлексија и фацијална експресија сигнала	Корелације
Изразом лица пратим садржаје које излажу.	.610
У току излагања мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем.	.551

Шести фактор објашњава преко 4,84 % варијансе и дефинисан је следећим комуникационим способностима наставника: прилагођавам своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама; помажем ученицима у комуникацији. Овај фактор указује на способност наставника да се прилагођава комуникационим ситуацијама, па ћемо овај фактор назвати *флексибилност наставника у комуникацији*.

Табела 36. Структура шестог фактора

Флексибилност наставника у комуникацији	Корелације
Прилагођавам своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама.	,589
Помажем ученицима у комуникацији.	,545

Анализом варијансе утврђено је да статистички значајне разлике постоје :

- у односу на пол наставника на фактору *вербална комуникација наставника* **.017** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници различитог пола различито процењују вербалну комуникацију наставника);

- у односу на радни стаж наставника на фактору *невербална комуникација наставника* **.028** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници различитог радног стажа различито процењују невербалну комуникацију наставника);

- у односу на ангажовање у другој професији наставника на фактору *флексибилност наставника у комуникацији* **.021** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници са ангажовањем у другим професијама различито процењују флексибилност наставника у комуникацији);

- у односу на стручно усавршавање наставника на фактору *флексибилност наставника у комуникацији* **.007** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници са учешћем у стручним облицима усавршавања различито процењују флексибилност наставника у комуникацији).

Т- тестом је утврђено да статистички значајне разлике постоје у односу на пол наставника на факторима *вербална комуникација наставника и гласовна инфлексција наставника*.

Табела 37. Т-тест за фактор вербална комуникација наставника у односу на пол наставника

Т-тест пол наставника и фактор верб. ком.наст.	N	AS	SD	T	Sig
Мушки	35	,477	1,435	-2,260	,030
Женски	93	-,145	,780		

Приказани резултати из Табеле 37. показују да постоји статистички значајна разлика на фактору *вербална комуникација наставника* у односу на пол наставника на нивоу 0,05 тј. наставници и наставнице се разликују значајно у процени вербалне комуникације. Тако што вербалну комуникацију боље процењују наставници него наставнице или је она изражајнија код наставника.

Табела 38. Т-тест за фактор гласовна инфлексција наставника у односу на пол наставника

Т-тест пол наставника и фактор гласв. инфл.нас.	N	AS	SD	T	Sig
Мушки	35	,427	1,149	-2,622	,010
Женски	93	-,119	,925		

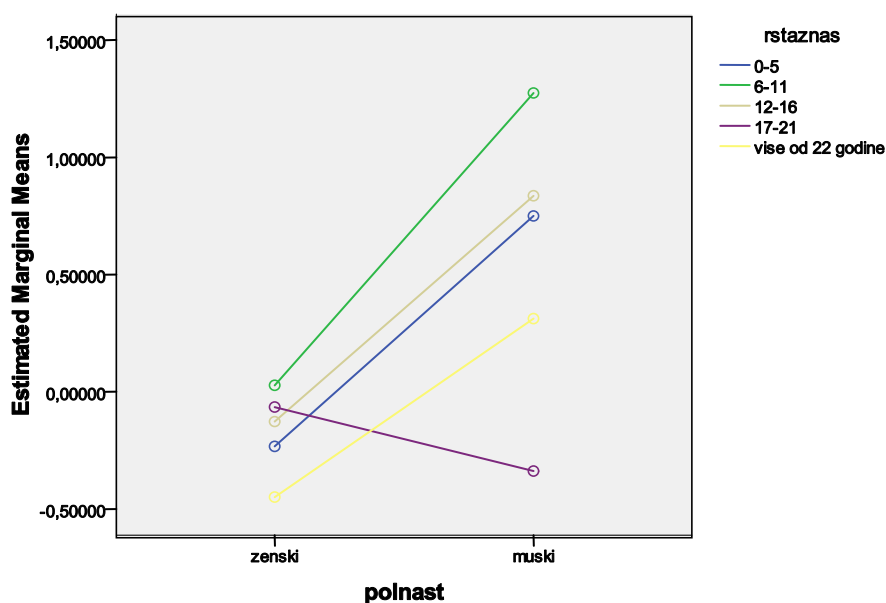
Приказани резултати из Табеле 38. показују да постоји статистички значајна разлика на фактору *гласовна инфлексција наставника* у односу на пол наставника на нивоу 0,05 тј. наставници и наставнице се разликују значајно у процени гласовне инфлексције. Тако што

гласовну инфлексију боље процењују наставници него наставнице или је она изражајнија код наставника.

У даљем тексту приказани су резултати **двофакторске анализе** (испитивање утицаја две независне променљиве и могући утицај њихове интеракције на једну зависну променљиву).

Пол и радни стаж наставника на фактору *Вербална комуникација наставника*. Наставници мушког пола показују виши ниво процене вербалне комуникације него наставнице женског пола. Највиши ниво процене вербалне комуникације показују наставници мушког пола са радним искуством од 6-11 година. Сличан ниво процене вербалне комуникације код наставница и за варијабле пол и године радног стажа док се код наставника разликује. Као да постоји већа наклоност и оријентација наставника на вербалну компоненту и облик комуникације, него што је та оријентација присутна код наставница.

Дијаграм 9. Линијски дијаграм добијених средњих вредности фактора вербална комуникација наставника и варијабла пол и радни стаж наставника



Табела 39. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

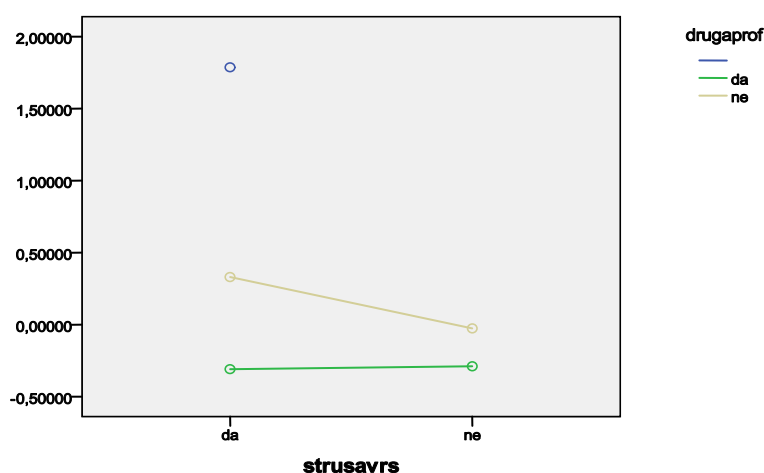
Dependent Variable: Вербална комуникација					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	17,217 ^b	9	1,913	1,980	,049
Intercept	2,574	1	2,574	2,664	,106
пол наставника	8,812	1	8,812	9,121	,003
радни стаж	6,606	4	1,651	1,709	,154
пол наставника*радни стаж	3,764	4	,941	,974	,425
Error	98,540	102	,966		
Total	115,757	112			
Corrected Total	115,757	111			

a. R Squared = .149 (Adjusted R Squared = .074)

У овој Табели 39. налази се податак о интеракцији независних варијабли и добијеног фактора, тај ред је осенчен и види се да та интеракција није статистички значајна ($F= 0,941$ за степен слободе $df=4$ и 102 , $p=0.425$). Тиме смо добили потврду да фактор има „подједнак“ утицај код провераваних група испитаника, односно да постоји хомогеност регресија.

Друга професија и стручно усавршавање на фактору *Невербална комуникација*. Наставници који нису били ангажовани у другим професијама показују виши ниво прцене невербалне комуникације у односу на наставнике који су били ангажовани у другим професијама. Наставници који су похађали одређене облике стручног усавршавања такође, имају виши процене невербалне комуникације у односу на оне наставнике који нису. Наставници који су били ангажовани у другим професијама изражавају сличан ниво процене невербалне комуникације без обзира да ли су или нису похађали неки од облика стручног усавршавања.

Дијаграм 10. Лينيјски дијаграм добијених средњих вредности фактора невербална комуникација наставника и варијабла друга професија и стручно усавршавање наставника



Табела 40. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Невербална комуникација					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,677 ^a	4	1,919	2,005	,099
Intercept	2,092	1	2,092	2,185	,142
стручно усавршавање	,492	1	,492	,514	,475
Друга професија	6,205	2	3,103	3,241	,043
Стр. усавр.*др.професија	,614	1	,614	,642	,425
Error	109,132	114	,957		
Total	116,869	119			
Corrected Total	116,809	118			

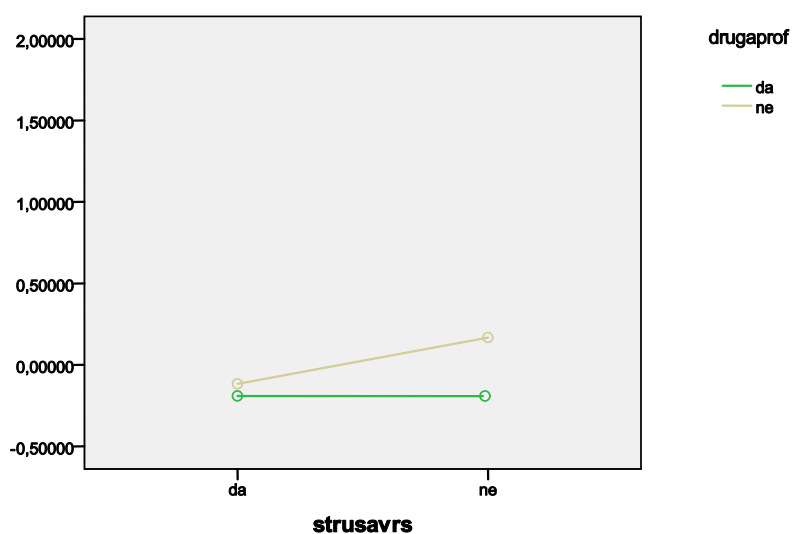
a. R Squared = .066 (Adjusted R Squared = .033)

На основу дате Табеле 40. можемо уочити да постоји статистичка значајност независне варијабле друга професија и фактора невербална комуникација, али када је реч

о интеракцији наведених независних варијабли и добијеног фактору, тај ред је осенчен и види се да та интеракција није статистички значајна ($F=0.642$, за степен слободе $df=1$ и 114 , $p=0,425$). Тиме смо добили потврду да фактор има „подједнак“ утицај код провераваних група испитаника, односно да постоји хомогеност регресија.

Стручно усавршавање и друга професија на фактору *Флексибилност наставника у комуникацији*. Виши ниво процене *флексибилност у комуникацији* показују наставници без искуства у другим професијама у односу на наставнике који су били ангажовани у другим професијама. Занимљиво је да највиши ниво процене *флексибилност у комуникацији* показују наставници који нису били ангажовани у другим професијама а при том нису ни похађали неке од облика стручног усавршавања. Наставници који су похађали неке од облика стручног усавршавања без обзира на радно искуство имају слични и нижи ниво процене *флексибилности у комуникацији*.

Дијаграм 11. Линијски дијаграм добијених средњих вредности фактора *флексибилност наставника у комуникацији* и варијабла *друга професија* и *стручно усавршавање наставника*



Табела 41. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Флексибилност наставника у комуникацији					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,631 ^b	4	1,908	2,070	,089
Intercept	1,636	1	1,636	1,775	,185
стручно усавршавање	,075	1	,075	,082	,776
друга професија	4,442	2	2,221	2,410	,094
стр. усавр.*др. професија	,823	1	,823	,893	,347
Error	105,065	114	,922		
Total	112,765	119			
Corrected Total	112,696	118			

a. R Squared = .068 (Adjusted R Squared = .035)

На основу приказане Табеле 41. уочавамо да интеракција независних варијабли и добијеног фактора није статистички значајна ($F=0.893$, за степен слободе $df=1$ и 114 , $p=0,347$). Тиме смо добили потврду да фактор има „подједнак“ утицај код провераваних група испитаника.

Самопроценом комуникационих компетенција ученика, на основу дате *Контингенцијске табеле дистрибуције одговора ученика – Скала самопроцене комуникационих компетенција ученика* (видети Табелу 4. у Прилозима), можемо закључити да је већина ученика добро проценила своје вербалне способности. Процентуално највећи број ученика се определио за опцију *увек* и *често* кад су у питању њихове *вербалне способности*: да говоре јасно и разумљиво, користе адекватан речник у комуникацији, разумљиво одговарају на питања наставника, разумљиво постављају питања. На основу претходно дате контингенцијске табеле процене ученикових *вербалних способности* од стране наставника, можемо закључити да су њихове процене сличне. Када је у питању примена *гласовне инфлекције* код ученика (*промена боје и висине гласа*) и наставници и ученици су дали сличну процену. Око 60% ученика је проценило да мења боју и висину гласа у зависности од онога што жели да истакне, док је такође већина наставника проценило да се *већина* ученика користи гласовном инфлесијом у комуникацији, док има ученика који је не користе што је и потврдила процена самих ученика (око 17% ученика *ретко* и *никад* не мења боју и висину гласа у току

комуникације). Процентуално највећи број ученика 58% се определио да *увек* и *често* у разговору са другима обраћају пажњу на њихова осећања, а преко 60% се саосећа са другима у разговору. Највећи број наставника је, такође, оценио да преко 50% ученика обраћа пажњу на туђа осећања и да се саосећа са саговорником у комуникацији. Међутим, имамо око 14, 8% ученика који су се изјаснили да *никад* не обраћају пажњу на туђа осећања у комуникацији и такође 16,7% наставника који су проценили да испод 20% ученика не обраћа пажњу на туђа осећања. Дакле, можемо закључити да су *емпатију* код ученика слично проценили и ученици и наставници. Када је у питању *социјална изражајност* ученика, односно њихова способност да се укључе у разговор, дискусију, размењују мишљења, прате ток разговора, процентуално највећи број ученика се изјаснио за опцију *увек* и *често*. Ученикову процену *социјалне изражајности* потврдили су и наставници. Процентуално највећи број наставника је проценио да *већина* ученика поседује способност социјалне изражајности. Већина ученика је проценила да се *увек* и *често* користе гестовима у комуникацији. Такође, већина наставника је потврдила ученикову процену примене гестова у комуникацији, односно да се већина ученика користи невербалном комуникацијом. Ставку *да бих задобио пажњу других, користим разне гестове* и наставници и ученици су слично проценили. 36,7% наставника је проценило да се испод 20% ученика тиме не користи, док је 21,8% ученика проценило да *никад* не користе невербалну комуникацију да би задобили пажњу других. *Флексибилност* ученика у комуникацији су слично проценили и наставници и ученици. Већина ученика се изјаснила да су оспособљени да наставе комуникацију и када им нешто у тој комуникацији не одговара, прихватају нове идеје, предлоге, прилагођавају променљивим комуникационим ситуацијама. На основу добијених резултата можемо закључити да је процена комуникационих компетенција ученика од стране ученика и наставника приближна.

Добијена вредност $\chi^2=2654,76$, за $df=39$, са корекцијом за тестирање значајности за број степена слободе већи од 30 ($\sqrt{(2 \cdot \chi^2)} - \sqrt{(2 \cdot \text{степен слободе}) - 1}$), значајна је на нивоу од 5%, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама испитаника) и закључујемо да разлика постоји.

Просечне вредности самопроцене ученика за сваку наведену ставку, наведене у следећој табели, такође, потврђују раније изнета становишта.

Табела 42. Просечне вредности ученика на Скали самопроцене комуникационих компетенција ученика (на скали од 1- увек, до 5 – никад)

Комуникационе компетенције ученика	М	SD
1. На наставном часу говорим јасно и разумљиво.	1,66	.807
2. Употребљавам речник који одговара датом разговору.	1,46	1,006
3. Вербално (речима, говором) показујем колико сам разумео-ла садржај.	1,85	889
4. Трудим се да оно што говорим прилагодим разговору која се води на наставном часу.	1,62	.758
5. Док говорим мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем (нпр.: кад рецитијем песму).	2,25	1,182
6. Док говорим имам трему.	3,27	1,665
7. Разумем садржаје које наставник излаже на наставном часу.	1,91	.864
8. Постављам питања наставнику уколико ми је нешто нејасно.	2,22	1,148
9. Одговарам јасно на питања која ми наставник поставља.	1,72	.811
10. Кад нешто објашњавам трудим се да будем јасан како би ме други разумели.	1,43	.703
11. Често ми се дешава да ме наставник или ученици не разумеју оно што причам.	3,78	.988
12. У разговору обраћам пажњу на туђа осећања.	2,53	1,385
13. У разговору се саосећам с другима (нпр.: срећан сам и ја ако је саг. срећан)	2,14	1,173
14. У разговору остајем миран и кад се сви око мене свађају.	2,69	1,254
15. У разговору на основу израза лица мојих		

саговорника ја знам како се они осећају.	1,99	1,003
16. Умем да осетим расположење саговорника у току разговора.	2,37	1,247
17. У разговору моје лице показује осећања, ништа не могу да сакријем.	2,90	1,378
18. Разговор који се води на часу не пратим у потпуности.	3,43	1,257
19. Пажљиво пратим друге шта причају док разговарам са њима.	1,73	.957
20. Укључујем се у дискусије када се воде на наставном часу.	2,40	3,231
21. Дobar сам слушалац на предавањима.	1,93	.965
22. С лакоћом се укључујем у разговор са другарима.	1,73	.920
23. С лакоћом се укључујем у разговор са наставницима.	2,27	1,078
24. Кад разговарам с другима опуштено причам.	1,48	.728
25. Размењујем своје мишљење са другарима током разговора.	1,66	.888
26. Размењујем своје мишљење са наставницима током разговора.	2,31	1,086
27. Изразом лица пратим садржаје које излажем (нпр.: уколико је садржај који излажем смешан, и ја се осмехујем).	1,88	.984
28. Док говорим гестикулирам рукама (нпр.: ако кажем да је дрво високо а при том подижем руке увис).	3,29	1,349
29. Разумем гестове које ми упућује наставник на часу (нпр. ако наставник клима главом горе-доле, то схватам да је мој одговор на постављено питање добар).	1,61	.924
30. Док разговарам са наставником гледам га у очи.	1,66	.972
31. Док разговарам са другарима гледам их у очи.	1,48	.695

32. У току излагања садржаја правим паузе, мењам јачину гласа и брзину говора.	2,65	1,170
33. Да бих задобио пажњу других, користим разне гестове.	3,35	1,243
34. Гестовима изражавам своја осећања (нпр.: кад сам љут мрштим се).	2,63	1,245
35. Гестовим пратим излагање наставника и показујем колико сам разумео садржај (нпр.: климам главом као знак да сам разумео, осмехујем се).	2,16	1,026
36. Слободно одговарам на постављена питања од стране ученика.	1,73	.925
37. Трудим се да наставим разговор и када се са многим стварима не слажем.	2,43	1,074
38. Прихватам нове идеје и предлоге у разговору.	2,01	.979
39. Прилагођавам интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици.	2,16	1,206
40. Волим да будем љубазан у комуникацији с другима.	1,60	1,010

Из добијених података произилази да су процене ученика у већини груписане изнад просечне вредности, што заправо значи да су ученици своје комуникационе компетенције добро проценили.⁵ Најбољи просечан резултат ученици су дали ставкама које се односе на њихове вербалне способности: *употређавам речник који одговара датом разговору; кад нешто објашњавам трудим се да будем јасан како би ме други разумели; на наставном часу говорим јасно и разумљиво*. Најмањи просечан резултата дали су ставци која се односи на невербалну комуникацију: *док говорим гестикулирам рукама*. Ова табела потврђује претходно изнете констатације које су донете на основу контингенцијске табеле.

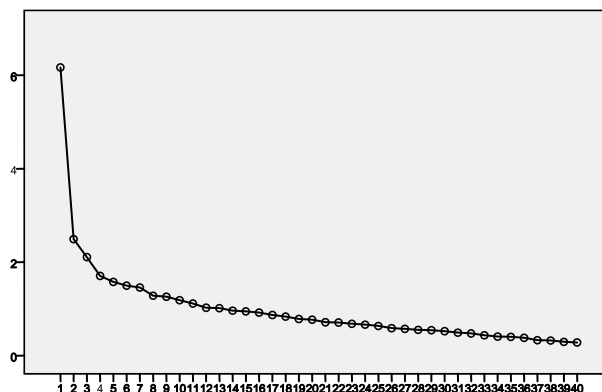
⁵ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Увек; 2-Често; 3-Понекад; 4-Ретко; 5-Никад).

Путем **факторске анализе** другог реда, методом главних компонената, уз ротању оса и Кајзер-Гутманову нормализацију, из скале комуникационе компетенције ученика екстраховано је пет фактора који објашњавају 35,13 % варијансе. Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају.

Табела 43. Процент објашњене варијансе

Бр. Фактора	Ејгенвредност	%варијансе	Кумулативни %
1.	6,168	15,419	15,419
2.	2,494	6,236	21,655
3.	2,108	5,271	26,926
4.	1,706	4,264	31,190
5.	1,578	3,945	35,136

Дијаграм 12. Cattellov scree test



Факторском анализом другог реда добили смо пет фактора: *вербална комуникација ученика; социјална изражајност; емпатија код ученика; невербална комуникација ученика; флексибилност ученика у комуникацији*. Први фактор објашњава највећи проценат варијансе (15,41%), док сви остали фактори објашњавају преосталих 20% до укупног процента објашњене варијансе од 35,13%. У табели је приказано пет фактора који

објашњавају довољно висок проценат укупне варијансе. Добијена структура приказана је у матрици факторског склопа.

Табела 44. Матрица факторског склопа ТПИ-Н

Ставке	1	2	3	4	5
Добар сам слушалац на предавањима.	.611				
Одговарам јасно на питања која ми наставник поставља.	.571				
Кад нешто објашњавам трудим се да будем јасан како би ме други разумели.	.554				
На наставном часу говорим јасно и разумљиво.	.537				
Трудим се да оно што говорим прилагодим разговору који се води на наставном часу	.516				
Разумем садржаје које наставник излаже на наставном часу.	.461				
Постављам питања наставнику уколико ми је нешто нејасно.	.348				
Употребљавам речник који одговара датом разговору.	.343				
С лакоћом се укључујем у разговор са другарима.		.606			
Слободно одговарам на постављена питања од стране ученика.		.569			
Размењујем своје мишљење са другарима током разговора.		.524			
Изразом лица пратим садржаје које излажем (нпр.: уколико је садржај који излажем смешан, и ја се осмехујем).		.420			
С лакоћом се укључујем у разговор са наставницима.		.385			
Вербално (речима, говором) показујем колико сам разумео-ла садржај.		.381			
Кад разговарам с другима опуштено причам.		.355			
У разговору обраћам пажњу на туђа осећања.			.551		
У разговору се саосећам с другима (нпр.: срећен сам и ја ако је саговорник срећан).			.532		
У разговору моје лице показује осећања, ништа не могу да сакријем.			.510		
Док говорим имам трему.			.469		
У току излагања садржаја правим паузе, мењам јачину гласа и брзину говора.				.708	
Да бих задобио пажњу других, користим разне гестове.				.664	
Док говорим мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем (нпр.: кад рецитијем песму).				.587	
Док говорим гестикулирам рукама (нпр.: ако кажем да је дрво високо а при том подижем руке увис).				.576	
Док разговарам са другарима гледам их у очи.					.600

Волим да будем љубазан у комуникацији с другима					.487
Пажљиво пратим друге шта причају док разговарам са њима.					.432
Разговор који се води на часу пратим у потпуности.					.335
Често ми се дешава да ме наставник или ученици не разумеју оно што причам.					.272
Укључујем се у дискусије када се воде на наставном часу.					.205

У даљој анализи приказаћемо поједине факторе и ставке које их описују:

Први фактор објашњава 15,41% варијансе и дефинисан је следећим ставкама: добар сам слушалац на предавањима; одговарам јасно на питања која ми наставник поставља; кад нешто објашњавам трудим се да будем јасан како би ме други разумели; на наставном часу говорим јасно и разумљиво; трудим се да оно што говорим прилагодим разговору који се води на наставном часу; у разговору остајем миран и када се сви око мене свађају; размењујем своја мишљења са наставницима током разговора; разумем садржаје које наставник излаже на наставном часу; постављам питања наставнику уколико ми је нешто нејасно; употребљавам речник који одговара датом разговору. Дакле, сви ови фактори указују на вербалне способности ученика у комуникацији, па ћемо овај фактор назвати **вербална комуникација ученика**.

Табела 45. Структура првог фактора

Вербална комуникација ученика	Корелација
Добар сам слушалац на предавањима.	.611
Одговарам јасно на питања која ми наставник поставља.	.571
Кад нешто објашњавам трудим се да будем јасан како би ме други разумели.	.554
На наставном часу говорим јасно и разумљиво.	.537
Трудим се да оно што говорим прилагодим разговору који се води на наставном часу.	.516
У разговору остајем миран и када се сви око мене свађају.	.498
Размењујем своја мишљења са наставницима током разговора.	.476
Разумем садржаје које наставник излаже на наставном часу.	.461
Постављам питања наставнику уколико ми је нешто нејасно.	.348
Употребљавам речник који одговара датом разговору.	.343

Други фактор објашњава 6,23 укупне варијансе и обухвата следеће комуникационе способности ученика: с лакоћом се укључујем у разговор са другарима; слободно одговарам на постављена питања од стране ученика; размењујем своје мишљење са другарима током разговора; изразом лица пратим садржаје које излажем (нпр.: уколико је садржај који излажем смешан, и ја се осмехујем); с лакоћом се укључујем у разговор са наставницима; вербално (речима, говором) показујем колико сам разумео-ла садржај; кад разговарам с другима опуштено причам. Овај фактор ћемо назвати **социјална изражајност код ученика** у комуникацији.

Табела 46. Структура другог фактора

Социјална изражајност ученика	Корелација
С лакоћом се укључујем у разговор са другарима.	.606
Слободно одговарам на постављена питања од стране ученика.	.569
Размењујем своје мишљење са другарима током разговора.	.524
Изразом лица пратим садржаје које излажем (нпр.: уколико је садржај који излажем смешан, и ја се осмехујем).	.420
С лакоћом се укључујем у разговор са наставницима.	.385
Вербално (речима, говором) показујем колико сам разумео-ла садржај	.381
Кад разговарам с другима опуштено причам.	.355

Трећи фактор објашњава 4,26% укупне варијансе и указује на способности ученика да се саосећа са учесницима у комуникацији: у разговору обраћам пажњу на туђа осећања; у разговору се саосећам с другима (нпр.: срећан сам и ја ако је саговорник срећан); у разговору моје лице показује осећања, ништа не могу да сакријем; док говорим имама трему; умем да осетим расположење саговорника у току разговора; гестовима пратим излагање наставника и показујем колико сам разумео садржај (нпр.: климам главом као знак да сам разумео, осмехујем се); разумем гестове које ми упућује наставник на часу (нпр. ако наставник клима главом горе-доле, то схватам да је мој одговор на постављено питање добар). Овај фактор ћемо назвати **емпатија код ученика**.

Табела 47. Структура трећег фактора

Емпатија код ученика	Корелација
У разговору обраћам пажњу на туђа осећања.	.551
У разговору се саосећам с другима (нпр.: срећен сам и ја ако је саговорник срећан).	.532
У разговору моје лице показује осећања, ништа не могу да сакријем.	.510
Док говорим имама трему.	.469
Умем да осетим расположење саговорника у току разговора.	.455
Гестовим пратим излагање наставника и показујем колико сам разумео садржај (нпр.: климам главом као знак да сам разумео, осмехујем се).	.432
Разумем гестове које ми упућује наставник на часу (нпр. ако наставник клима главом горе-доле то схватам да је мој одговор на постављено питање добар)	.428

Четврти фактор објашњава 4,26% укупне варијансе и обухвата следеће способности ученика у комуникацији: у току излагања садржаја правим паузе, мењам јачину гласа и брзину говора; да бих задобио пажњу других, користим разне гестове; док говорим мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем (нпр.: кад рецитујем песму); док говорим гестикулирам рукама (нпр.: ако кажем да је дрво високо а при том подижем руке увис); гестовима изражавам своја осећања (нпр.: кад сам љут мрштим се); прилагођавам интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици; трудим се да наставим разговор и када се са многим стварима не слажем. Ови елементи указују на способност ученика да се прилагођава комуникационим ситуацијама, па ћемо овај фактор назвати **невербална комуникација ученика**

Табела 48. Структура четвртог фактора

Невербална комуникација ученика	Корелација
У току излагања садржаја правим паузе, мењам јачину гласа и брзину говора.	.708
Да бих задобио пажњу других, користим разне гестове.	.664
Док говорим мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем (нпр.: кад рецитујем песму).	.587
Док говорим гестикулирам рукама (нпр.: ако кажем да је дрво високо а при том подижем руке увис).	.576

Гестовима изражавам своја осећања (нпр.: кад сам љут мрштим се).	.456
Прилагођавам интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици.	.365
Трудим се да наставим разговор и када се у многим стварима не слажем.	.357

Пети фактор објашњава 3,94% укупне варијансе и дефинишу га следеће комуникационе способности ученика: док разговарам са другарима гледам их у очи; волим да будем љубазан у комуникацији с другима; пажљиво пратим друге шта причају док разговарам са њима; разговор који се води на часу пратим у потпуности; често ми се дешава да ме наставник или ученици не разумеју оно што причам; укључујем се у дискусије када се воде на наставном часу. Овај фактор ћемо назвати **флексибилност ученика у комуникацији**.

Табела 49. Структура петог фактора

Флексибилност ученика у комуникацији	Корелација
Док разговарам са другарима гледам их у очи.	.677
Волим да будем љубазан у комуникацији с другима.	.600
Пажљиво пратим друге шта причају док разговарам са њима.	.487
Разговор који се води на часу пратим у потпуности.	.432
Често ми се дешава да ме наставник или ученици не разумеју оно што причам.	.335
Укључујем се у дискусије када се воде на наставном часу.	.272

Анализом варијансе утврђено је да статистички значајне разлике постоје:

- у односу на место у коме се школа налази коју ученици похађају на фактору *социјална изражајност ученика* **.014** (добијена вредност је статистички значајна и показује да ученици из различитих школа различито процењују социјалну изражајност ученика);

-у односу да ли похађају неку школску секцију на фактору *социјална изражајност ученика* **.049** (добијена вредност је статистички значајна и показује да ученици у зависности од тога да ли похађају школску секцију различито процењују социјалну изражајност ученика

- у односу на образовање оца на фактору *социјална изражајност ученика* **.046** (добијена вредност је статистички значајна и показује да ученици у односу на образовање оца различито процењују социјалну изражајност ученика);

У табели **Т-теста** приказни су резултати за фактор вербална комуникација ученика у односу на пол ученика.

Табела 50. Т-тест за фактор вербална комуникација ученика у односу на пол ученика

Т-тест пол ученика и фактор верб. ком.	N	AS	SD	T	Sig
Мушки	140	,221	1,104	3,319	,000
Женски	157	-,184	,886		

Приказани резултати показују Табела 50. да постоји статистички значајна разлика на фактору *вербална комуникација ученика* у односу на пол ученика на нивоу 0,01 тј. дечаци и девојчице се разликују значајно у процени вербалне комуникације. Тако што је вербалну комуникацију боље процењују дечаци него девојчице односно она је изражајнија код дечака.

Табела 51. Т-тест за фактор вербална комуникација у односу на разред ученика

Т-тест пол ученика и фактор верб. ком.	N	AS	SD	T	Sig
8.разред	147	-227	,945	-3,952	,000
9. разред	150	,236	1,011		

Т-тестом је, (Табела 51.) утврђено да постоје статистички значајне разлике на фактору вербална комуникација у односу на разред ученика на нивоу 0,01 тј. ученици 9.

разреда боље процењују вербалну комуникацију од ученика 8. разреда, односно она је израженија код старијих ученика.

Табела 52. Т-тест за фактор емпатија у односу на учешће у школ. секци. ученика

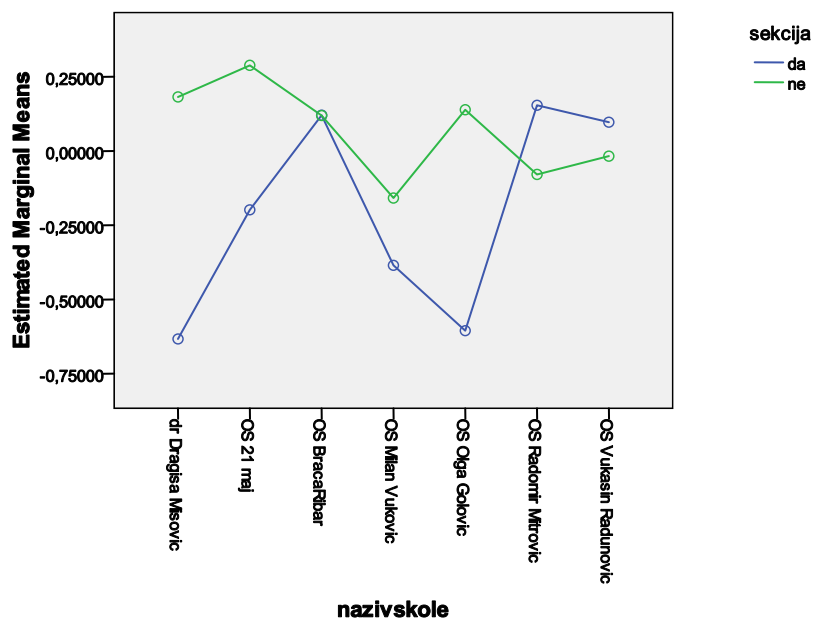
Т-тест шко. сек. ученика и фактор емпатија	N	AS	SD	t	Sig
Ученици који пох. ш.с	84	,214	1,13	2,024	,045
Ученици који не пох. ш.с.	213	-,080	,937		

Т-тестом је, (Табела 52.) утврђено да постоји статистички значајна разлика на фактору *емпатија ученика* у односу на школску секцију ученика на нивоу 0,05 тј. они који похађају школске секције и они који их не похађају се разликују значајно у процени емпатије ученика. Емпатију ученика боље процењују ученици који похађају школске секције у односу на оне ученике који не похађају школске секције.

У даљем тексту приказани су резултати **двофакторске анализе** (испитивање утицаја две независне променљиве и могући утицај њихове интеракције на једну зависну променљиву).

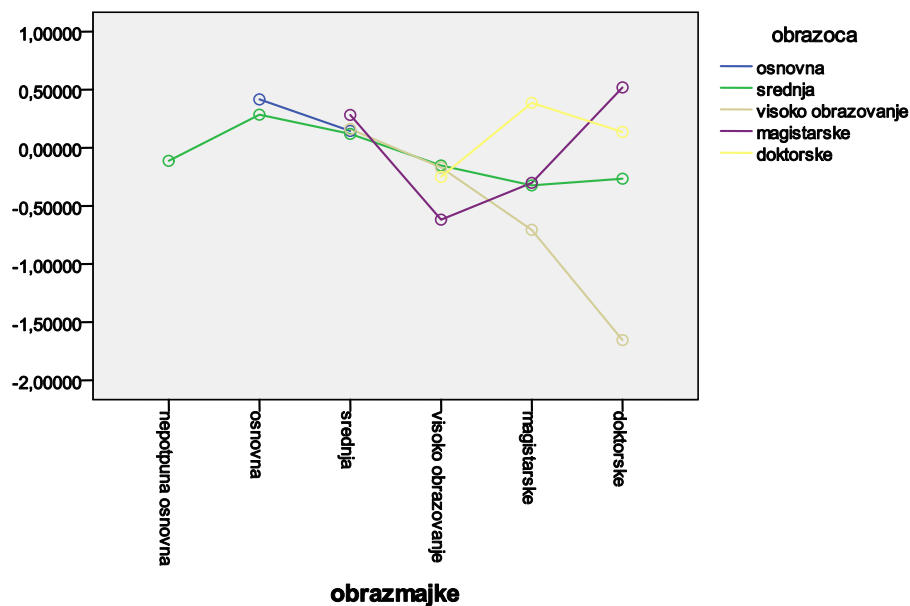
Школска секција и место у коме се школа налази на фактору социјална изражајност ученика. На основу датог линијског дијаграма можемо уочити да ученици који су чланови неке од школских секција и они који нису показују различити ниво процене *социјалне изражајности*. Такође, разлике постоје у нивоу процене *социјалне изражајности* између ученика градских и приградских школа. Виши ниво процене социјалне изражајност показују ученици који нису чланови неке од школских секција у односу на ученике који похађају неку од школских секција. Ученици градских школа (ОШ „21 мај“ из Подгорице; О.Ш. „Б. Рибар“ из Никшића; О.Ш. „Р. Митровић из Берана) показују виши ниво процене социјалне изражајност у односу на ученике приградских школа који нису чланови школских секција (О.Ш. „ Драгиша Ивановић Подгорици и О. Ш. „Олга Головић“ у Никшићу).

Дијаграм 13. Линејски дијаграм добијених средњих вредности фактора социјална изражајност ученика и варијабла школска секција и место у коме се школа налази



Образовање оца и мајке на фактору Социјална изражајност ученика. На основу линејског дијаграма можемо уочити да постоје разлике у процени нивоа *социјалне изражајности* код ученика у зависности од степена образовања њихових родитеља. Виши ниво процене *социјалне изражајности* показују ученици чији родитељи имају највећи степен образовања (докторат и магистеријум), а затим ученици чији родитељи имају средње образовање, а најнижи ниво процене социјалне изражајности показали су ученици чији родитељи имају високо образовање.

Дијаграм 14. Линејски дијаграм добијених средњих вредности фактора социјална изражајност ученика и варијабла образовање оца и образовање мајке



Табела 53. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Социјална изражајност					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	20,764 ^a	18	1,154	1,191	,268
Intercept	,219	1	,219	,226	,635
образовање мајке	5,758	5	1,152	1,190	,315
образовање оца	5,837	4	1,459	1,507	,201
обрз.мајке*обрз.оца	9,105	9	1,012	1,045	,405
Error	239,133	247	,968		
Total	259,897	266			
Corrected Total	259,897	265			

a. R Squared = .080 (Adjusted R Squared = .013)

На основу Табеле 53. може се уочити да интеракција независних варијабли и добијеног фактора, није статистички значајна ($F=1.045$, за степен слободе $df=9$ и 247 , $p=0.405$). Тиме смо добили потврду да фактор има „подједнак“ утицај код провераваних група испитаника, односно да постоји хомогеност регресија.

6.3. Процена квалитета комуникације

Трећи истарживачки задатак је гласио: *Испитати како наставници и ученици процењују комуникацију која се одвија у процесу наставе.* У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе: *Претпоставља се да се комуникација у настави заснива на узајамном поштовању, поверењу између ученика и наставника, и на адекватној примени дидактичко-методичких облика наставниг рада.* У прилогу прихватање ове хипотезе говоре следећи добијени статистички резултати. Прво су приказани резултати добијени од стране наставника, а затим резултати добијени од стране ученика.

Проценом наставника о квалитету комуникације, на основу добијених резултата (видети Табелу 5. у Прилозима), можемо закључити да је комуникација у зависности од постојања повратне информације у настави двосмерна и да је према природи комуникацијских односа између наставника и ученика демократска. Дакле, највећи број наставника дозвољава да ученици питају и износе своја мишљења (80,5%); поштују ученика као личност (94,5) и активно слушају излагања ученика (95,3).

Добијена вредност $\chi^2=135,32$ за $df=7$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама наставника) и закључујемо да разлика постоји. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 135,33. Статистичка значајност χ^2 за 7 степена слободе на нивоу 0.05 износи 14,067, а на нивоу 0,01 износи 18,475. Израчунати χ^2 (135,33) већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности.

Просечне вредности наставника за сваку наведену ставку у скали, наведене су у следећој табели:

Табела 54. Просечне вредности наставника на Скали процене квалитета комуникације у настави (на скали од 1- увек, до 5 – никад).

Комуникација у току наставе	М	SD
1. У настави подстичете ученике на комуникацију (нпр.: у току предавања постављате питања да бисте утврдили колико су ученици разумели садржај).	1,36	,513
2. Организујете комуникацију у настави у којој ученици могу слободно и самостално да изражавају своје мисли, да постављају питања.	1,45	,586
3. У комуникацији поштујете ученика као личност.	1,06	,275
4. У комуникацији Ваш однос према ученику је топао и пријатан.	1,24	,448
5. У комуникацији активно слушате ученика док излаже.	1,05	,260
6. У комуникацији са ученицима успостављате партнерски однос.	1,61	,655
7. Дозвољавате ученицима да питају и износе своје мисли и ставове.	1,23	,536
8. Трудите да све ученике подједнако укључите у комуникацију (и оне који су мање заинтересовани).	1,41	,622

На основу резултата приказаних у табели, можемо закључити да су просечне вредности наставника о квалитету комуникације у току наставе високе.⁶ Највећи просечан резултат наставника остварен је на ставкама које се односе на *поштовање личности ученика и активно слушање излагања ученика*. Табела просечне вредности потврђује раније изнето становиште да у настави влада демократска комуникација и однос поштовања и уважавања личности ученика од стране наставника.

Путем **факторске анализе** (методе главних компонената уз косоуглу Varimax ротацију) издвојена је двофакторска структура којом је објашњено 49,58% варијансе.

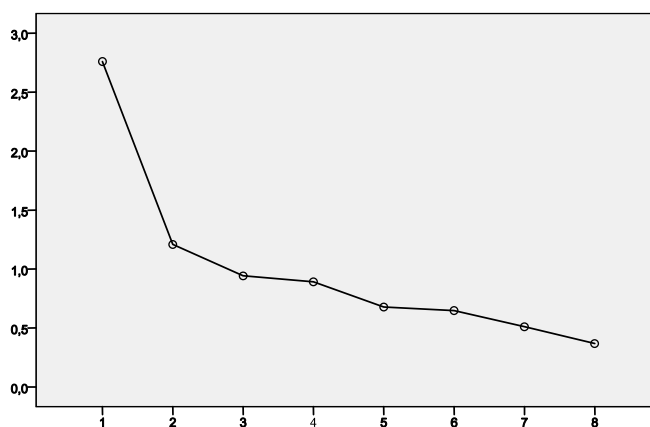
⁶ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Увек; 2-Често; 3-И да и не; 4-Ретко; 5-Веома ретко).

Избор два фактора извршен је на основу Кајзер-Гумановог критеријума и Scree plota (својствене вредности веће од 1). Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају.

Табела 55. Процент објашњене варијансе

Бр. Фактора	Ејгенвредност	%варијансе	Кумулативни %
1.	2,759	34,488	34,488
2.	1,208	15,097	49,585

Дијаграм 15. Cattellov scree test



Факторском анализом првог реда добили смо два фактора: *демократска комуникација* и *отвореност за вербалну интеракцију*. Први фактор објашњава највећи проценат варијансе преко 34%, док други фактор објашњава нешто више од 15% од укупног процента објашњене варијансе 49,58%. У табели су приказана два фактора који објашњавају проценат укупне варијансе. Добијена структура фактора приказана је у матрици факторског склопа.

Табела 56. Матрица факторског склопа скале ТПИ-Н

Ставке	1	2
У настави подстичете ученика на комуникацију.	.774	
Трудите се да све ученике подједнако укључите у комуникацију.	.688	
У комуникацији активно слушате ученика док излаже.	.630	
У комуникацији поштујете ученика као личност.	.595	
Организујете комуникацију у настави у којој ученици могу слободно и самостално да изражавају своје мисли.	.550	
У комуникацији са ученицима успостављате партнерски однос.		.724
Дозвољавате ученицима да питају и износе своје мисли и ставове.		.601
У комуникацији Ваш однос према ученику је топао и пријатан.		.579

Први фактор објашњава 34,48% варијансе и дефинисан је следећим елементима: у настави подстичете ученика на комуникацију; трудите се да све ученике подједнако укључите у комуникацију; у комуникацији активно слушате ученика док излаже; у комуникацији поштујете ученика као личност; организујете комуникацију у настави у којој ученици могу слободно и самостално да изражавају своје мисли. Сви ови елементи указују на демократски стил наставника у комуникацији, па ћемо овај фактор назвати **демократска комуникација**.

Табела 57. Структура првог фактора

Демократска комуникација	Корелација
Трудите се да све ученике подједнако укључите у комуникацију.	.774
У комуникацији активно слушате ученика док излаже.	.688
У комуникацији поштујете ученика као личност.	.630
Организујете комуникацију у настави у којој ученици могу слободно и самостално да изражавају своје мисли.	.595
	.550

Други фактор засићује три варијабле: у комуникацији са ученицима успостављате партнерски однос; дозвољавате ученицима да питају и износе своје мисли и ставове; у комуникацији Ваш однос према ученику је топао и пријатан. Овај фактор исцрпљује

нешто више од 15% укупне варијансе. Овај фактор ћемо назвати **отвореност за вербалну интеракцију**.

Табела 58. Структура другог фактора

Отвореност за вербалну интеракцију	Корелација
У комуникацији са ученицима успостављате партнерски однос. Дозвољавате ученицима да питају и износе своје мисли и ставове.	.724
У комуникацији Ваш однос према ученику је топао и пријатан.	.601
	.579

Анализом варијансе добијено је да статистички значајне разлике постоје:

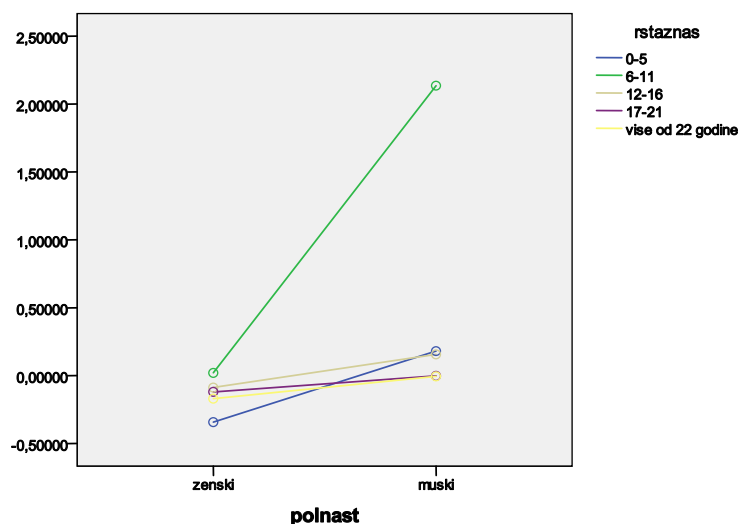
- у односу на пол наставника на фактору *демократска комуникација* **.030** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници различитог пола различито процењују фактор демократска комуникација);

- у односу на место у коме се школа налази на фактору *демократска комуникација* **.040** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници из различитих школа различито процењују фактор демократска комуникација).

У даљем тексту приказани су резултати **двофакторске анализе** (испитивање утицаја две независне променљиве и могући утицај њихове интеракције на једну зависну променљиву).

Пол и радни стаж наставника на фактору *Демократска комуникација*. Наставници различитог пола и радног стажа различито процењују *демократску комуникацију*. Највиши ниво процене демократске комуникације показују наставници мушког пола са радним искуством 6-11 година. Наставници мушког пола са радним искуством преко 17 година показују нижи ниво процене *демократске комуникације*. Из тога можемо закључити да се старији наставници мање користе методама демократског комуницирања у настави са ученицима. Најнижи ниво процене демократске комуникације показују наставнице са радним искуством од 0-5 година. Генерално посматрано, наставници мушког пола различитог радног стажа показују већу наклоност ка демократској комуникацији од наставника женског пола (наставница).

Дијаграм 16. Линејски дијаграм добијених средњих вредности фактора демократска комуникација и варијабла пол и радни стаж



Табела 59. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Демократска комуникација					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	21,251 ^a	9	2,361	2,594	,010
Intercept	2,023	1	2,023	2,223	,139
пол наставника	6,507	1	6,507	7,147	,009
радни стаж	14,366	4	3,591	3,945	,005
пол наставника*радни стаж	9,941	4	2,485	2,730	,033
Error	92,863	102	,910		
Total	114,148	112			
Corrected Total	114,115	111			

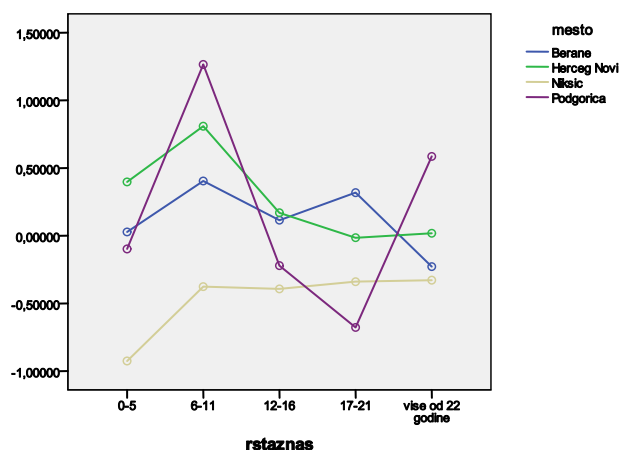
a. R Squared = .186 (Adjusted R Squared = .114)

На основу Табеле 59. утврђено да постоје статистички значајне разлике у резултату на демократску комуникацију с обзиром на пол и радни стаж наставника ($F = 2.730$ за степен слободе $df=4$ и 102 , $p=0.033$). У табели се налази податак о интеракцији, и тај ред је

осенчен. Види се да је интеракција статистички значајна. Добијени фактор нема „подједнак“ утицај код сваке групе испитаника односно не постоји хомогеност регресија.

Радни стаж и територијална ситуираност школе на фактору *Демократска комуникација*. Наставници из Подгорице са радним стажом од 6-11 год., и стажом више од 22 године показују највиши ниво процене *демократске комуникације*. Најнижи ниво процене демократске комуникације показују наставници приградске школе из Никшића. Наставници са радним стажом од 6 и преко 22 године показују сличне ниво процене демократске комуникације. Генерално посматрано, наставници са дужим радним стажом из Подгорице и Никшића показују виши ниво процене демократске комуникације у односу на наставнике почетнике. Код наставника из Херцег Новог и Берана виши ниво процене демократске комуникације показали су наставници са мање година радног стажа у односу на наставнике са радним стажом преко 22 године.

Дијаграм 17. Линијски дијаграм добијених средњих вредности фактора демократска комуникација и варијабла радни стажи и место у коме се школа налази



Табела 60. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Демократска комуникација					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	25,067 ^a	19	1,319	1,407	,141
Intercept	,063	1	,063	,067	,796
радни стаж	6,921	4	1,730	1,846	,126
Место	9,047	3	3,016	3,217	,026
радни стаж*место	9,640	12	,803	,857	,593
Error	90,941	97	,938		
Total	116,045	117			
Corrected Total	116,009	116			

a. R Squared = .216 (Adjusted R Squared = .063)

У Табели 60. се може уочити да постоје статистички значајне разлике у резултату на демократску комуникацију с обзиром на место у којем се школа налази али не и на радни стаж наставника. Када је у питању интеракција независних варијабли (место и радни стаж наставника) и добијеног фактора (демократска комуникација), на основу податак који се налазе у табели ($F= 0,857$ за степен слободe $df=12$ и 97 , $p=0.593$), може се утврдити да интеракција између независних варијабли и добијеног фактора није статистички значајна. Тиме смо добили потврду да фактор има „подједнак“ утицај код провераваних група испитаника.

Проценом ученика о квалитету комуникације, на основу података које смо добили из контингенцијске табеле (види Табелу 6. у Прилозима), можемо закључити да у настави влада комуникација у којој се ученик поштује као личност (око 75% ученика се изјаснило за опцију *увек* и *често*), подстиче на комуникацију (око 78% ученика се изјаснило за опцију *увек* и *често*) и на слободно изражавање свог мишљења (око 67% ученика се изјаснило за опцију *увек* и *често*). На основу процене ученика може се рећи да према природи комуникацијских односа између ученика и наставника влада демократска комуникација, која подразумева сараднички однос и право ученика на властити став који може бити другачији од наставниковог. Сличне резултате добили смо и код наставника, који су се изјаснили да је комуникација у настави углавном демократска. Морамо

споменути да се око 70% ученика изјаснило да *увек и често* наставник комуникацију своди на вербално излагање у којој он води главну реч. Дакле, можемо закључити да је ипак присутна једносмерна комуникација, која доводи до слабости која је у дидактици позната као вербализам. Да би се то избегло, неопходно је да наставници користе разноврсне методске поступке који ће бити примерени природи градива. Овај став ученика потврђује и претходни став наставника у процени да је најпримењенији облик рада у настави фронтални. Бројна педагошка и психолошка истраживања указала су на низ недостатака у комуникацији у школама. Нејчешће примедбе се односе на доминацију једносмерне комуникације која се креће од наставника ка ученику (Хавелка, 1996, Влаховић, 1995, Шевкушић-Мандић, 1991). Хавелака наводи да се на рецептивно-репродуктивне активности (слушање излагања наставника, читање лекција из уџбеника, гледање филмова) утроши више од 80% наставног времена, а на продуктивне-креативне (трагање за информацијама у разним изворима, рад у пару, рад у тиму) око 5% или 10% времена проведеног у настави. Влаховић је истако да наставник на усмено излагање садржаја утроши 90% расположивог времена наставника. Шевкушић-Мандић истражујући облике вербалне комуникације између учитеља и ученика је истакла је да је једносмерна комуникација најприсутнија.

Добијена вредност $\chi^2=145,89$ за $df=7$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама ученика) и закључујемо да разлика постоји. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 145,89. Статистичка значајност χ^2 за 7 степена слободе на нивоу 0.05 износи 14,067, а на нивоу 0,01 износи 18,475. Израчунати (145,89) већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности.

Просечне вредности ученика за сваку наведену ставку у скали, наводе су у следећој табели:

Табела 61. Просечне вредности ученика на Скали процене квалитета комуникације у настави (на скали од 1- увек, до 5 – никад).

Комуникација у току наставе	М	SD
1.Комуникација у настави се своди на вербално излагање наставника (наставник прича, води главну реч, ученик слуша).	1,82	,970
2.У настави наставник подстиче ученике на комуникацију (нпр.: у току предавања наставник поставља питања да би утврдио колико су ученици разумели садржај).	1,86	,927
3.Наставник организује комуникацију у настави у којој можемо слободно и самостално да изражавамо своје мисли, да постављамо питања.	2,16	,996
4.Наставник поштује ученика као личност у комуникацији.	1,97	1,090
5.У комуникацији наставник активно слуша ученика док прича.	1,89	1,013
6.У комуникацији однос наставника према ученику је пријатан и љубазан (помаже, охрабрује, позитивно коментарише).	2,13	1,029
7.Наставник у комуникацији са ученицима успоставља равноправан однос	2,18	1,066
8.Излагање наставника је јасно и разумљиво без двосмислености и збуњујућих израза.	2,20	1,096
9.У комуникацији наставник користи невербалне гестове као знак подстицаја ученика на комуникацију (климање главе, осмех...).	2,40	1,096
10.Наставник Вас подстиче да се укључите у комуникацију и када нисте за то заинтересовани.	2,16	1,115

Из добијених података у Табели 61. произилази да су просечне вредности ученика у већини груписане изнад просечне вредности, што истовремено потврђује претходно

изнете констатације које су донете на основу контингенцијске табеле.⁷ Највећи просечан резултат ученика остварен је на ставци под редним бројем 1 (*комуникација у настави се своди на вербално излагање наставника (наставник прича, води главну реч, ученик слуша)*), а најмањи просечни резултат је остварен је на ставци број 9. (*у комуникацији наставник користи невербалне гестове као знак подстицаја ученика на комуникацију (климање главе, осмех...)*).

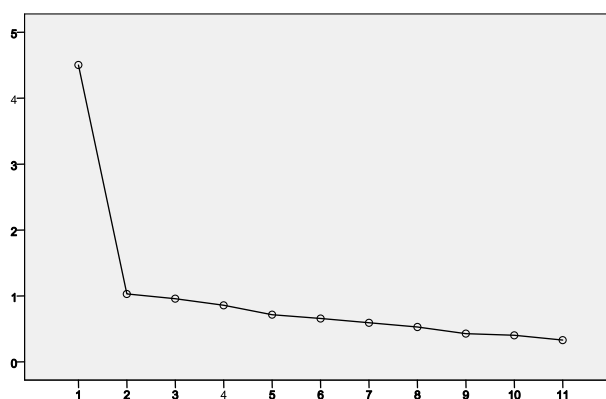
Путем **факторске анализе** (методе главних компонената уз косоуглу Varimax ротацију) издвојена је двофакторска структура којом је објашњено 50,29% варијансе. Избор два фактора извршен је на основу Кајзер-Гумановог критеријума и Scree plotа (својствене вредности веће од 1). Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају.

Табела 62. Процент објашњене варијансе

Бр. Фактора	Ејгенвредност	%варијансе	Кумулативни %
1.	4,503	40,938	40,938
2.	1,029	9,358	50,296

⁷ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Увек; 2-Често; 3-Понекад; 4-Ретко; 5-Никад).

Дијаграм 18. Cattellov scree test



Факторском анализом првог реда добили смо два фактора: *демократска комуникација* и *једносмерна комуникација*. Први фактор објашњава највећи проценат варијансе (40,93%), док сви остали фактори објашњавају преосталих 10% до укупног процента објашњене варијансе од 50,29%. У табели су приказана два фактора који објашњавају довољно висок проценат укупне варијансе. Добијена структура фактора приказана је у матрици факторског склопа.

Табела 63. Матрица факторског склопа ТПИ-Н

Ставке	1	2
У комуникацији однос наставника према ученику је пријатан и љубазан (помаже, охрабрује, позитивно коментарише).	.729	
Наставник у комуникацији са ученицима успоставља равноправан однос.	.693	
У комуникацији наставник користи невербалне гестове као знак подстицаја ученика на комуникацију (климање главе, осмех...).	.665	
Наставник поштује ученика као личност у комуникацији.	.658	
Наставник вас подстиче да се укључите у комуникацију и када нисте за то заинтересовани.	.655	
У настави наставник подстиче ученике на комуникацију (нпр.: у току предавања наставник поставља питања да би утврдио колико су ученици разумели садржај).	.617	
Излагање наставника је јасно и разумљиво без двосмислености и збуњујућих		

израза	.578
У комуникацији наставник активно слуша ученика док прича.	.564
Наставник организује комуникацију у настави у којој он води главну реч.	.466
Комуникација у настави се своди на вербално излагање наставника (наставник прича, ученик слуша).	.777

Први фактор објашњава 40,93% варијансе и дефинисан је следећим елементима: у комуникацији однос наставника према ученику је пријатан и љубазан (помаже, охрабрује, позитивно коментарише); наставник у комуникацији са ученицима успоставља равноправан однос; у комуникацији наставник користи невербалне гестове као знак подстицаја ученика на комуникацију (климање главе, осмех...); наставник поштује ученика као личност у комуникацији; наставник вас подстиче да се укључите у комуникацију и када нисте за то заинтересовани; у настави наставник подстиче ученике на комуникацију (нпр.: у току предавања наставник поставља питања да би утврдио колико су ученици разумели садржај); излагање наставника је јасно и разумљиво без двосмислености и збуњујућих израза; у комуникацији наставник активно слуша ученика док прича; наставник организује комуникацију у настави у којој он води главну реч. Сви ови елементи указују на демократски стил наставника у комуникацији, па ћемо овај фактор назвати *демократска комуникација*.

Табел 64. Структура првог фактора

Демократска комуникација	Корелација
У комуникацији однос наставника према ученику је пријатан и љубазан (помаже, охрабрује, позитивно коментарише).	.729
Наставник у комуникацији са ученицима успоставља равноправан однос.	.693
У комуникацији наставник користи невербалне гестове као знак подстицаја ученика на комуникацију (климање главе, осмех...).	.665
Наставник поштује ученика као личност у комуникацији.	.658
Наставник вас подстиче да се укључите у комуникацију и када нисте за то заинтересовани.	.655
У настави наставник подстиче ученике на комуникацију (нпр.: у току предавања наставник поставља питања да би утврдио колико су ученици	

разумели садржај).	.617
Излагање наставника је јасно и разумљиво без двосмислености и збуњујућих израза.	.578
У комуникацији наставник активно слуша ученика док прича.	.564
Наставник организује комуникацију у настави у којој он води главну реч.	.466

Други фактор засићују једну варијаблу: комуникација у настави се своди на вербално излагање наставника (наставник прича, води главну реч, ученик слуша). Овај фактор исцрпљује 9% укупне варијансе. У оквиру овог фактора издвојен је елеменат који се односе на једносмерну комуникацију, па ћемо овај фактор назвати *једносмерна комуникација*.

Табела 65. Структура другог фактора

Једносмерна комуникација	Корелација
Комуникација у настави се своди на вербално излагање наставника (наставник прича, ученик слуша).	.777

Анализом варијансе утврђено је да статистички значајне разлике постоје:

- у односу на пол ученика на фактору *демократска комуникација* **.057** (добијена вредност је статистички значајна и показује да ученици различитог пола различито процењују фактор демократска комуникација);

- у односу на разред ученика на фактору *демократска комуникација* **.050** (добијена вредност је статистички значајна и показује да ученици различитог узраста различито процењују фактор демократска комуникација).

T- тестом је утврђено да статистички значајне разлике постоје у односу на пол ученика за фактор *демократска комуникација*.

Табела 66. Т-тест за фактор демократска комуникација у односу на пол ученика

Т-тест пол ученика и фактор демок.ком	N	AS	SD	T	Sig
Мушки	140	,130	,932	2,013	,045
Женски	157	-,108	1,044		

Приказани резултати показују Табела 66. да постоји статистички значајна разлика на фактору *демократска комуникација* у односу на пол ученика на нивоу 0,05 тј. дечаци и девојчице се разликују значајно у процени демократске комуникације. Тако што је демократску комуникацију боље процењују дечаци него девојчице.

Табела 67. Т-тест за фактор демократска комуникација у односу на разред ученика

Т-тест пол ученика и фактор демок.ком	N	AS	SD	T	Sig
8.разред	147	-,181	,922	-3,262	,001
9.разред	150	,203	1,043		

Приказани резултати показују Табела 67. да постоји статистички значајна разлика на фактору *демократска комуникација* у односу на разред ученика на нивоу 0,01 тј. ученици 8. разреда и ученици 9. разреда се разликују значајно у процени демократске комуникације. Тако што демократску комуникацију боље процењују ученици 9. разреда него ученици 8. разреда.

Табела 68. Т-тест за фактор једносмерна комуникација у односу на разред ученика

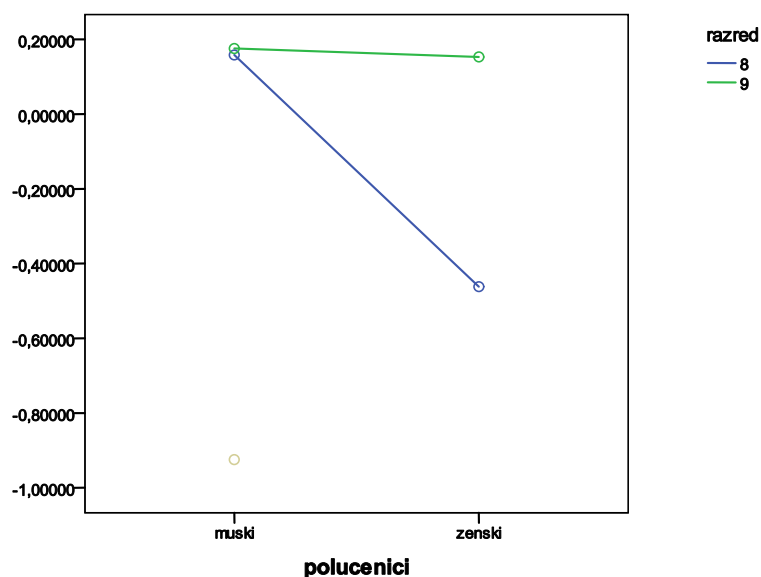
Т-тест пол ученика и фактор једн.ком	N	AS	SD	T	Sig
8.разред	147	-,227	,945	-3,951	,000
9.разред	150	,236	1,011		

Приказани резултати показују Табела 68. да постоји статистички значајна разлика на фактору *једносмерна комуникација* у односу на разред ученика на нивоу 0,01 тј. ученици 8. разреда и ученици 9. разреда се разликују значајно у процени демократске комуникације. Тако што једносмерну комуникацију боље процењују ученици 9. разреда него ученици 8. разреда.

У даљем тексту приказани су резултати **двофакторске анализе** (испитивање утицаја две независне променљиве и могући утицај њихове интеракције на једну зависну променљиву).

Пол и разред на фактору *Демократска комуникација*. На основу датог линијског дијаграма можемо закључити да дечаци боље процењују демократску комуникацију него девојчице. Ученици мушког пола осмог и деветог разреда слично процењују демократску комуникацију. Девојчице осмог разреда слабије процењују демократску комуникацију у односу на девојчице деветог разреда.

Дијаграм 19. Линијски дијаграм добијених средњих вредности фактора демократска комуникација и варијабла пол и разред ученика



Табела 69. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Демократска комуникација					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22,995 ^a	5	4,599	5,163	,000
Intercept	1,566	1	1,566	1,758	,186
Пол	,063	1	,063	,070	,791
Разред	8,148	2	4,074	4,574	,011
пол*разред	6,131	2	3,065	3,442	,033
Error	234,261	263	,891		
Total	257,347	269			
Corrected Total	257,256	268			

a. R Squared = .089 (Adjusted R Squared = .072)

У Табели 69. се може уочити да постоје статистички значајне разлике у резултату на демократску комуникацију с обзиром на разред ученика. У табели се налази податак о интеракцији, и тај ред је осенчен ($F = 3.442$ за степен слободе $df=2$ и 263 , $p=0.033$). Види се да је интеракција статистички значајна. Добијени фактор нема „подједнак“ утицај код сваке групе испитаника односно не постоји хомогеност регресија.

6.3.1. Ставови наставника и ученика о примени облика наставног рада у настави

Да би смо утврдили квалитет комуникације у оквиру овог истраживачког задатка испитивали смо мишљења наставника и ученика који је од наведених облика наставног рада најчешће присутан у настави и који облик наставног рада најбоље подстиче ученика на комуникацију.

Просечне вредности наставника о примени појединих облика наставног рада приказане су у следећој табели:

Табела 70. Просечне вредности наставника о примени облика наставног рада у настави

Облици наставног рада	М	SD
Фронтални облик рада	2,31	1,012
Групни облик рада	2,44	,722
Рад у пару	2,45	,806
Индивидуални облик рада	2,52	1,010

Као што се из приказане Табеле 70. може уочити највећи просечан резултата остварен је на фронталном облику рада, што значи да је он и најчешће примењиван облик рада у настави.⁸ Ова просечна вредност поклапа се са просечном вредношћу коју смо добили од ученика у процени комуникације у настави, где су ученици највећи просечан резултата дали ставци која се односи на то да се комуникација у настави своди на вербално излагање наставника (наставник прича, води главну реч, ученик слуша). Најмањи просечан резултата наставника остварен је на индивидуалном облику рада. Резултате које смо добили могу се довести у вези са резултатима досадашњих истраживања. Резултати истраживања које је Ланшер добио указују да је највећи део часа (75,5%) посвећен излагању наставног градива, значајан део припада организовању рада ученика.⁹ Шевкушић-Мандић у свом истраживању облика вербалне комуникације између ученика и наставника утврдила је „више од 80% часа протиче у фронталном облику рада“ (Шевкушић-Мандић, 1991). Иста ауторка је у оквиру рада „Стил понашања учитеља и социјално емоционална клима у одељењу“ дошла на основу истраживања до закључка да највећи део часова протекне у фронталном и индивидуалном раду, при којем је комуникација између ученика онемогућена. Сузић, је у свом истраживању смерова комуникације утврдио да се за смер комуникације наставник-одељење и наставник-ученик троши преко 90% времена на наставним часовима (Сузић, 2000). Ови резултати истраживања показују да наставници недовољно познају облике и моделе комуникације са ученицима, као и развојне могућности и потребе учесника комуникације. „Чињеница да је комуникација типично асиметрична, тј. зависна од наставника је донекле разумљива

⁸ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Увек; 2-Често; 3-Понекад; 4-Ретко; 5-Веома ретко).

⁹ Професор Г. де Ланшер (Gilbert De Landsheer, 1969) на Универзитету у Лијежу у Белгији објавио је систематско истраживање чије је резултате објавио под називом „Како учитељи поучавају.“

јер наставник дефинише ситуацију и одређује правила, што произилази из његовог статуса одраслог и ауторитета знања“ (Шевкушић, 1995:157).

Висина израчунатог χ^2 у овом случају износи 7,74. Статистичка значајност χ^2 за 3 степена слободе на нивоу 0,05 износи 7,815, а на нивоу 0,01 износи 11,345. Израчунати χ^2 (7,74) мањи је од ових вредности и није статистички значајан. Прихватамо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама испитаника) и закључујемо да разлика не постоји.

Табела 71. Интерајтемска корелација примене облика наставног рада

Облици рада	Фронтални облик рада	Групни облик рада	Рад у пару	Индивидуални облик рада
Фронтални		-,102	-,221	,038
Групни			,257	,041
Рад у пару				,084
Индивидуални				

У Табела 71. приказана је повезаност између примене различитих облика наставног рада наставника (фронталног, групног, рада у пару и индивидуалног рада). Повезаност је значајна на нивоу 0,05 и 0,01 и изражена Пирсоновим коефицијентом корелације.

- Фронтални облик рада и индивидуални облик рада су значајно и позитивно повезани на нивоу 0.05 а коефицијент корелације износи ,038 (између фронталног и индивидуалног облик рада постоји позитивна повезаност ниског интезитета. То значи док наставници примењују фронтални облик рада присутан је али не изражајно и индивидуални рад ученика). Фронтални облик рада је негативно и значајно повезан са групним обликом рада и радом у пару на нивоу 0,01 а коефицијенти износе -,102 и -,221

-Групни облик рада и рад у пару су значајно и позитивно повезани на нивоу 0.01 а коефицијент корелације износи ,257 (између групног и тандемског облика рада постоји позитивна слаба повезаност . Када наставници примењује групни облика рада, јавља се тандемски облик рада у слабијем интезитету).

- Индивидуални облик рада и рад у пару су значајно и позитивно повезани на нивоу 0.05 а коефицијент корелације износи ,084 (између индивидуалног и тандемског облика

рада постоји позитивна ниска повезаност. Што више наставници примењују тандемски облик рада ту је и присутан и индивидуални рад ученика али нижег интезитета и обратно).

Табела 72. Просечан ранг

Облици наставног рада	Mean Rank
Фронтални облик рада	2,27
Индивидуални облик рада	2,57
Групни облик рада	2,58
Рад у пару	2,59

Такође, и на основу дате Табеле 72. Просечног ранга можемо уочити да је по рангирању¹⁰ наставника најчешће примењиван фронтални облик рада, затим индивидуални, групни, док је рад у пару најмање примењиван у настави.

Да би смо утврдили колико се наставници слажу или не слажу у рангирању примене облика наставног рада користили смо Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности. Одређен Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности $W=0,021$, показује даје корелација статистички значајана али није изражена, што значи да разлике између наставника у рангирању примене облика наставног рада постоје али нису изражајне.

Табела 73. Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности

N	126
Kendall's W ^a	,021
Chi-Square	7,774
Df	3
Asymp. Sig.	,051

¹⁰ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Увек ; 2-Често; 3-И да и не;4-Ретко; 5-Никад).

По мишљењу наставника просечне вредности појединих облика наставног рада који подстичу ученика на комуникацију, приказане су Табели 74.:

Табела 74. Просечна вредност ставова наставника о облику наставног рада који подстиче ученика на комуникацију $\chi^2=7,47$; $df=3$ ($p<.005$); $C=0.05$

Облици наставног рада	М	SD
Фронтални облик рада	2,80	1,166
Групни облик рада	2,02	,769
Рад у пару	2,14	,883
Индивидуални облик рада	2,87	1,290

Висина израчуаног χ^2 у овом случају износи 7,47. Статистичка значајност χ^2 за 3 степена слободе на нивоу 0,05 износи 7,815, а на нивоу 0,01 износи 11,345. Израчунасти χ^2 (7,47) мањи је од ових вредности и није статистички значајан. Дакле, може се прихватити нулта хипотеза (тј. да нема разлике у проценама наставника) и закључујемо да разлика не постоји.

Као што се из приказане Табеле 75. Просечан ранг може уочити, највећи просечан резултатат остварен је на групном облику рада. Можемо закључити да добијени резултати потврђују теоријску поставку на којој смо наишли у литератури да је групни облик рада најефикаснији за подстицање ученика на комуникацију. Дакле, можемо уочити да и ако су фронтални и индивидуални облик рада наставници оценили за облике који најмање подстичу ученике на комуникацију, ипак су најчешће коришћени.

Табела 75. Просечан ранг

Облици наставног рада	Mean Rank
Групни облик рада	2,09
Рад у пару	2,19
Фронтални облик рада	2,82
Индивидуални облик рада	2,89

Да би смо утврдили колико се наставници слажу или не слажу у рангирању облика наставног рада који подстичу ученика на комуникацију користили смо Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности. Одређен Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности $W=0,125$, (Табела 76.) показује да је корелација статистички значајана али није изражена, што значи да разлике између наставника, у рангирању примене облика наставног рада у зависности од тога колико наведени облик наставног рада подстиче ученике на комуникацију, постоје али нису изражајне.

Табела 76. Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу конкордације

N	126
Kendall's W ^a ,	,125
Chi-Square	47,315
Df	3
Asymp.Sig.	,000

Испитујући мишљење ученика о облицима наставног рада који се најчешће примењују у настави, уочили смо да се добијени резултати од стране ученика не разликују од резултата које смо добили од наставника. Процентуално 26,5% ученика се изјаснило да наставници користе фронтални облик рада, 22,1% ученика да наставници у току наставе инсистирају на индивидуалном облику рада и најмање заступљен облик рада који наставници примењују у настави по процени ученика (19,1%) је групни облик рада рада.

На основу Табеле 77. Просечан ранг, по процени ученика, можемо уочити да се на првом месту као најзаступљенији облик рада налази фронтални облик рада, затим индивидуални, групни и на последњем месту се налази тандемски облик рада. На основу добијених резултата можемо утврдити да су ученици и наставници исто рангирали примену облика наставног рада.

Табела 77. Просечан ранг

Облици наставног рада	Mean Rank
Наставници усмено излажу нову наставну јединицу.	3,07
Наставници захтевају да ученици раде и уче самостално на часу.	2,82
Наставници захтевају да ученици раде и уче у групама на часу.	2,07
Наставници захтевају да ученици раде и уче у паровима на часу.	2,04

Да би смо утврдили колико се ученици слажу или не слажу у рангирању примене облика наставног рада користили смо Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности. Одређен Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности $W=0,20$, показује да корелација је статистички значајана али није изражена (постоји али није висока), што значи да разлике између ученика у рангирању примене облика наставног рада постоје али нису изражајне.

Табела 78. Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу конкордације

N	291
Kendall's W ^a	,201
Chi-Square	175,112
Df	3
Asymp.Sig.	,000

6.4. Мишљења ученика о проблемима на које наилазе у комуникацији

Четврти истраживачи задатак је гласио: *Испитати ставове ученика о адекватности поступака наставника у процесу наставе као и о потешкоћама које они имају у успостављању комуникације.* У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе: *Претпоставља се да ће ученици правилно идентификовати пожељне и непожељне поступке наставника и указати на потешкоће на које наилазе у комуникацији у процесу наставе.* У прилогу прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати.

У оквиру овог истраживачког задатка прво смо испитивали **ставове ученика о непожељним и пожељним поступцима наставника у комуникацији**, а затим мишљења ученика шта им представља највећи проблем да успоставе комуникацију у току наставе. Начин прикупљање података који треба да покаже став ученика према томе шта им највише смета и одговара у комуникацији са наставником, захтевало је од ученика да направе сопствену ранг листу од понуђених 7 ставки. У табели 80. види се како изгледа коначна ранг листа непожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима. **Највише рангиран као најнепожељнији поступак наставника у комуникацији са ученицима је оштар и хладан однос наставника према ученику.** На другом месту налази се поступак која се односи на *потцењивање и вређање ученика* (2,96); затим *не дозвољава да ученици изразе своје мишљење* (3,84); *не жели да ученика саслуша до краја* (4,18); *не дозвољава да ученици постављају питања уколико им је градиво нејасно* (4,24); *наставник говори нејасно и неразумљиво* (4,91); и на последњем месту налази се поступак који се односи на *прекидање ученика док прича* (4,95). На основу добијених резултата можемо закључити да је ученицима у комуникацији са наставницима веома битан лични однос наставника према ученику, дакле однос пун поштовања и уважавања ученика као личности, представља полазну основу за успешну комуникацију у настави између наставника и ученика. Резултате које смо добили могу се довести у вези са резултатима досадашњих истраживања особине наставника које ученици воле или не воле. Сумирајући резултате истраживања које је извршио Kratz (1896), Bush (1942), Taylor (1962), Hargreaves (1974), може се извести закључак да деца не воле наставнике који су саркастични, који вређају, непријатељски се односе према ученицима, који доминирају и имају негативне карактеристике личности.

Табела 79. Рангови непожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима

Непожељни поступци наставника у комуникацији	Mean Rank
Оштар и хладан однос наставника према ученику.	2,93
Потцењивање и вређање ученика.	2,96
Не дозвољава да ученици изразе своје мишљење.	3,84
Не жели да ученика саслуша до краја.	4,18

Не дозвољава да ученици постављају питања уколико им је градиво нејасно.	4,24
Наставник говори нејасно и неразумљиво.	4,91
Прекида ученика док прича.	4,95

Одрађен Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности $W=0,14$ је статистички значајна али није изражена (постоји али није висока). Дакле, између ученика у рангирању непожељних поступка наставника у комуникацији са ученицима, постоје статистички значајне разлике али нису изражајне.

Табела 80. Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу конкордације

N	297
Kendall'sW ^a	,146
Chi-Square	259,935
Df	6
Asymp.Sig.	,000

Значајност разлика у рангирању непожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима утврђивана је MWU тестом (Mann-Whitney U-test). Статистички значајне разлике показују се у проценама рангирања у односу на пол ученика (значајне на нивоу $p<0,05$) за ајтеме респективно: *потцењивање и вређање ученика, не дозвољава да ученици изразе своје мишљење; оштар и хладан однос наставника према ученицима*. Дакле, ове тврдње дечаци и девојчице различито рангирају. Девојчице статистички значајно више рангирају *потцењивање и вређање ученика и оштар и хладан однос наставника према ученицима* него дечаци. Док дечаци као непожељан поступак наставника у комуникацији, *не дозвољава да ученици изразе своје мишљење*, значајно више рангирају него девојчице.

У табели 81. види се како изгледа коначна ранг листа пожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима. **Највише рангиран као најпожељнији поступак наставника у комуникацији са ученицима** је *топао и пријатан однос наставника према ученику (2,52)*, затим *наставник прихвата мишљење ученика (3,76)*, *дозвољава ученицима да постављају питања (3,80)* *поштовање ученика као личности*

(4,04); наставник активно слуша ученика док излаже (4,29); наставник говори јасно и разумљиво (4,69) и на последњем месту је ставка дозвољава ученицима да изразе своје мишљење (4,89). Дакле, ове процене се слажу и са претходно изнетим проценама, а то је да ученици у комуникацији са наставником највише цене однос наставника према ученику. Резултате које смо добили могу се довести у вези са резултатима досадашњих истраживања особине наставника које ученици воле или не воле. Сумирајући резултате истраживања које је извршио Kratz (1896), Bush (1942), Taylor (1962), Hargreaves (1974), може се извести закључак да деца воле наставнике који су љубазни, весели, отворени, стрпљиви, поштују ученика као личност, пријатељски се опходе према ученицима, дозвољавају ученичке активности, имају пријатан глас, на занимљив и разумљив начин предаје лекцију. Истраживања наших аутор показала су сличне резултате (Нагулић, 1980, Ђорђевић и Ђорђевић, 1988, Сузић, 1995).

Табела 81. Рангови пожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима

Пожељни поступци наставника у комуникацији	Mean Rank
Топео и пријатан однос наставника према ученицима	2,52
Кад наставник прихвата мишљење ученика	3,76
Дозвољава ученицима да постављају питања	3,80
Кад наставник поштује ученика као личност	4,04
Кад наставник активно слуша ученика док излаже	4,29
Кад наставник говори јасно и разумљиво	4,69
Дозвољава ученицима да изразе своје мишљење	4,89

Одрађен је Тау коефицијент корелације са Кенделовом вредношћу подударности $W=0,13$ и она је статистички значајна, али није изражена (постоји али није висока). Између ученика у рангирању пожељних поступака наставника у комуникацији постоје статистички значајне разлике али нису изражајне.

Табела 82. Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу конкордације

N	297
Kendall's W ^a	,130
Chi-Square	231,566
Df	6
Asymp. Sig.	,000

Значајност разлика у рангирању пожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима утврђивана је MWU тестом (Mann-Whitney U-test). „Mann-Whitney U-test показује да постоје статистички значајне разлике у проценама рангирања пожељних поступака наставника у комуникацији у односу на пол ученика (значајне на нивоу $p < 0,05$) за ајтем: *дозвољава ученицима да постављају питања*. Дакле, овај пожељан поступак наставника у комуникацији, дечаци статистички више рангирају у односу на девојчице, што значи да је дечацима у настави дозвола да постављају питања битнија од девојчица. Такође, наилазимо на статистички значајне разлике у проценама ученика у односу на степен образовања мајке (значајне на нивоу $p < 0,05$) на ајтему: *топао и пријатан однос наставника према ученицима*.. Ученици чије мајке имају високу стручну спрему овај пожељан поступак наставника у комуникацији више рангирају у односу на ученике чије мајке имају нижи степен образовања.

Мишљења ученика о проблемима на које наилазе у комуникацији, на основу добијених података из контигенцијске табеле (видети Табелу 7. у Прилозима), указују да ученицима највећи проблем да се укључе у комуникацију представља *страх од слабе оцене*, преко 65% ученика се определило за опцију *веома много* и *много*. Међутим, мишљења наставника се разликује од мишљења ученика. Процентуално највећи број наставника (56,3%) се изјаснио да слаб речник ученика *много* представља проблем ученику у комуникацији, док су ученици другачијег мишљења. Преко 19% ученика се изјаснило за ову опцију *много* када је у питању њихов речник-вокабулар, а 33,3% сматра да им то *понекад* представља проблем. На основу добијених резултата можемо закључити да су наставници били много критичнији у односу на ученике кад је у питању ставка која се односи на речник ученика.. Наставници су проценили да су незнање, незаинтересованост ученика за комуникацију и пасивно слушање проблеми који су *много*

присутни код ученика, док ученици не деле такво мишљење са наставницима. За све ове ставке процентуално се највећи број ученика определио за опцију *понекад*. Трему ученика као проблем у комуникацији приближно су проценили и ученици и наставници

Добијена вредност $\chi^2=505,516$, за $df=9$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама ученика) и закључујемо да разлика постоји. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 505,516. Статистичка значајност χ^2 за 9 степена слободe на нивоу 0.05 износи 16,919, а на нивоу 0,01 износи 21,666. Израчунати χ^2 (505,516) већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности.

Табела 83. Просечне вредности ученика на Скали самопроцене присутности проблема ученика у комуникацији (на скали од 1- веома много, до 5 – уопште не)

Проблеми ученика у комуникацији	М	SD
1.Страх од слабе оцене	2,21	1,208
2.Незнање градива	2,97	1,118
3.Немогућност да изразим оно што мислим – слаб речник	3,16	1,125
4.Исмејавање од стране наставника ако кажем нешто што није исправно	3,71	3,282
5.Исмејавање од стране ученика ако кажем нешто што није исправно	3,14	1,321
6.Галама, бука у учионици	2,87	1,212
7.Незаинтересованост за комуникацију	3,37	1,227
8.Присутност треме	2,73	1,328
9.Недостатак културе изражавања	3,89	1,207
10.Непажљиво слушавам саговорника	3,81	1,177

Приказани резултата у Табели 83. показују да су ученици највећи просечан резултата¹¹ остварили на ставци под редним бројем 1. која се односи на *страх од слабе*

¹¹ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-веома много ; 2-Много; 3-Осредње;4-Мало; 5-Уопште не).

оцене, а најмањи просечан резултат ученици су остварили на ставци под редним бројем 9. Каја се односи на *недостатак културе изражавања*. На основу добијених резултата просечне вредности ученика можемо закључити да ученицима највећи проблем да се укључе у комуникацију представља страх од слабе оцене а најмањи недостатак културе изражавања.

Анализом варијансе нису утврђене статистички значајне разлике између ученика у односу на независне варијабле на ометајуће факторе комуникације. Сви ученици, без обзира на пол, разред, место у којем се школа налази, образовање родитеља су слично проценили ометајуће факторе у комуникацији.

6.5. Мишљења наставника о проблемима у комуникацији

Пети истраживачи задатак је гласио: *Испитати ставове наставника о проблемима укључивања ученика у комуникацију као и о потешкоћама које они имају у успостављању комуникације са ученицима у процесу наставе*. У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе: *Претпоставља се да ће наставници реално указати на одређене проблеме које ученици имају у комуникацији и на њихове потешкоће да успоставе комуникацију са ученицима*. У пилог прихватање ове хипотезе говоре следећи резултати.

Ставови наставника о проблему укључивања ученика у комуникацију, на основу добијених резултати из табеле контингенције (видети Табела 8. у Прилозима), показују да је *слаб речник* ученика *највећи* проблем да се успостави добра комуникација у настави, а затим *недостатак културе изражавања*. Незнање, незаинтересованост ученика за комуникацију и пасивно слушање су следећи проблеми који су такође *много* присутни код ученика и отежавају комуникацију у настави. Говорне сметње ученика и трема при излагању по процени наставника су најмање присутне у настави у односу на остале наведене проблеме.

Добијена вредност $\chi^2=157,751$ за за $df=7$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 157,751. Из табеле видимо да статистичка значајност χ^2 за 7 степена слободе на нивоу 0.05 износи 14,067, а на нивоу 0,01

износи 18,475. Израчунати $\chi^2(157,751)$ већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама наставника) и закључујемо да разлика постоји.

Табела 84. Просечне вредности наставника на Скали процене присутности проблема ученика у комуникацији

Проблеми ученика у комуникацији	М	SD
1. Слаб речник ученика	2,20	.787
2. Незнање ученика	1,98	.883
3. Недостатак културе изражавања код ученика	2,27	.902
4. Ученик не прати предавања	2,38	.964
5. Превелика трема код ученика	3,03	.947
6. Сметње у говору код ученика	3,12	1,246
7. Незаинтересованост ученика за комуникацију	2,59	1,061
8. Пасивно слушање ученика	2,63	1,081

Из приказане Табеле 84. можемо уочити да су наставници највећи просечан резултата дали ставкама које се односе на *незнање, недостатак културе изражавања и слаб речник ученика*. А најмањи просечан резултат остварен је на ставци која се односи на *сметње у говору ученика*. По процени наставника трема и сметње при говору не представљају толико велики проблем за успостављање комуникације колико незнања ученика и ученички вокабулар.

Резултати Т- теста потврђују да статистички значајне разлике постоје у односу на пол наставника на слаби речник ученика. Наставници мушког пола статистички значајно више процењују слаби речник ученика као ометајући фактор за успостављање комуникације у односу на наставнице женског пола.

Ставови наставника о потешкоћама које они имају у комуникацији са ученицима. На основу датих резултата у табели контингенције (видети Табелу 9. у Прилозима) можемо закључити да се процентуално највећи број наставника (88,9%)

изјаснио да им наставни садржаји предмета који предају не представљају *нимало* проблем у комуникацији. Дакле, наставници се осећају компетентним за рад у подручју знања, односно дисциплине коју предају. У мањем проценту који се креће 14% - 26% наставници су се изјаснили да им *много* проблема у комуникацији представљају незнања ученика, недовољна мотивисаност, недисциплина у учионици и недовољна култура изражавања. Што се тиче њихове педагошко-психолошке оспособљености и познавања правила успешне комуникације, процентувано је око 80% наставника истакло да са тим никада немају проблема и да су у том погледу компетентни. Добијена вредност $\chi^2=602,101$, за $df=9$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама испитаника) и закључујемо да разлика постоји. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 602,101. Статистичка значајност χ^2 за 9 степена слободе на нивоу 0.05 износи 16,919, а на нивоу 0,01 износи 21,666. Израчунати $\chi^2=602,101$ већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности.

Просечне вредности наставника за сваку наведену ставку из скале, наведене су у следећој табели, такође, потврђују раније изнета становишта:

Табела 85. Просечне вредности наставника на Скали самопроцене присутности проблема у комуникацији (на скали од 1- веома много, до 5 – уопште не)

Проблеми наставника у комуникацији	М	SD
1.Недостатак педагошко-психолошке оспособљености	4,48	.807
2.Недовољно педагошко искуство	4,47	.817
3.Недовољно познавање захтева и правила за комуникацију са ученицима	4,51	.756
4.Недостатак стрпљења за разговор са ученицима	4,60	.694
5.Недовољно познавање наставних садржаја	4,82	.571
6.Преобимност наставних садржаја не дају ми довољно времена за комуникацију са ученицима	3,47	1,124
7.Недисциплина у учионици	3,97	1,124
8.Недовољна мотивисаност ученика	3,30	1,140
9.Недовољна знања ученика	3,10	1,056

10.Недовољна култура изражавања ученика	3,00	1,027
---	------	-------

Као што се из приказане Табеле 85. може видети, највећи просечан резултат¹² наставника остварен је на ставци под редним бројем 10. која се односи на *недостатак културе изражавања ученика*, а најмањи просечан резултат остварен је на ставци под редним бројем 1. која се односи на *недостатак педагошко-психолошке оспособљености наставника*. Дакле, можемо закључити да наставници процењују да немају проблема у комуникацији са ученицима што се тиче њихове дидактичко-методичке, педагошко-психолошке и комуникационе оспособљености, проблеми у комуникацији долазе од стране ученика узроковани незнањем, недисциплином, недостатком културе изражавања, немотивисаношћу ученика.

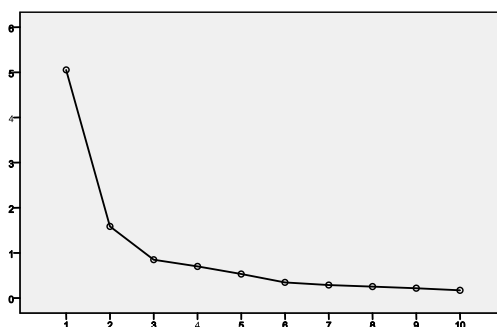
Путем **факторске анализе** (методе главних компонената уз косоуглу Varimax ротацију) издвојена је двофакторска структура којом је објашњено 66,40% варијансе. Избор два фактора извршен је на основу Кајзер-Гумановог критеријума и Scree plotа (ејгенвредности веће од 1). Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају.

Табела 86. Процент објашњене варијансе

Бр. Фактора	Ејгенвредност	%варијансе	Кумулативни %
1.	5,053	50,534	50,534
2.	1,587	15,869	66,403

¹² С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Веома много; 2-Много; 3-Осредње; 4-Мало; 5-Нимало).

Дијаграм 20. Cattellov scree test



Факторском анализом првог реда добили смо два фактора: *педагошка некомпетентност, проблеми ученика у комуникацији*. Први фактор објашњава највећи проценат варијансе од преко 55%, док други фактор објашњава нешто више од 15% до укупног процента објашњене варијансе 66,40. У табели су приказани фактори који објашњавају довољно висок проценат укупне варијансе. Добијена структура фактора приказана је у матрици факторског склопа.

Табела 87. Матрица факторског склопа скале ТПИ-Н

Ставке	1	2
Недостатак педагошко-психолошке оспособљености	.845	
Недовољно познавање наставних садржаја	.829	
Недовољно педагошко искуство	.818	
Недовољно познавање захтева и правила за комуникацију са ученицима	.766	
Недостатак стрпљења за разговор са ученицима	.686	
Недисциплина у учионици	.541	
Недовољно знања ученика		.902
Недовољна мотивисаност ученика		.886
Недовољна култура изражавања		.869
Преобимност наставних садржаја не дају му довољно времена за комуникацију		.451

Први фактор објашњава преко 50% варијансе и дефинисан је следећим проблемима које наставник има у комуникацији: недостатак педагошко-психолошке оспособљености; недовољно познавање наставних садржаја; недовољно педагошко искуство; недовољно познавање захтева и правила за комуникацију са ученицима; недостатак стрпљења за разговор са ученицима; недисциплина у учионици. Овај фактор ћемо назвати **педагошка некомпетентност-проблеми наставника у комуникацији**.

Табела 88. Структура првог фактора

Педагошка некомпетентност	Корелације
Недостатак педагошко-психолошке оспособљености	.845
Недовољно познавање наставних садржаја	.829
Недовољно педагошко искуство	.818
Недовољно познавање захтева и правила за комуникацију са ученицима	.766
Недостатак стрпљења за разговор са ученицима	.686
Недисциплина у учионици	.541

Други фактор објашњава 15,8% укупне варијансе и обухвата следеће проблеме: недовољно знања ученика; недовољна мотивисаност ученика; недовољна култура изражавања; преобимност наставних садржаја не дају му довољно времена за комуникацију. Овај фактор ћемо назвати **проблеми ученика у комуникацији**.

Табела 89. Структура другог фактора

Проблеми ученика у комуникацији	Корелације
Недовољно знања ученика	.902
Недовољна мотивисаност ученика	.886
Недовољна култура изражавања	.869
Преобимност наставних садржаја не дају му довољно времена за комуникацију	.451

Анализом варијансе утврђено је да статистички значајне разлике постоје:

- у односу на пол наставника на фактору *проблеми педагошка некомпетентност* **.090**; (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници различитог пола различито процењују *педагошку некомпетентност*);

- у односу на радни стаж наставника на фактору *проблеми ученика у комуникацији* **.030** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници у зависности од почетка професионалног ангажовања различито процењују *проблеми ученика у комуникацији*);

- у односу на место школе у којима наставници раде на фактору *педагошка некомпетентност* **.010** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници из различитих школа различито процењују фактор *педагошка некомпетентност наставника*).

T- тестом је утврђено да статистички значајне разлике постоје на фактору педагошка некомпетентност наставника у односу на пол наставника.

Табела 90. T-тест за фактор педагошка некомпетентност наставника у односу на пол наставника

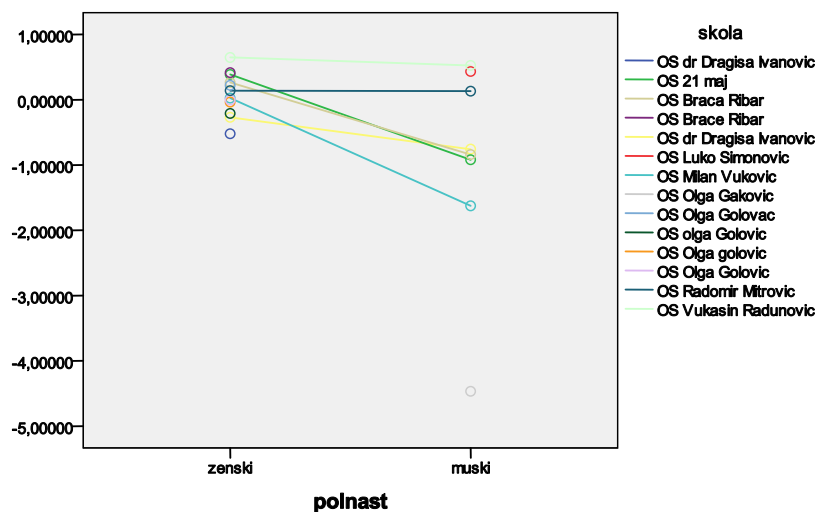
Т-тест пол наставника и фактор педаг. некомп.	N	AS	SD	T	Sig
Мушки	30	-,476	1,557	2,097	,044
Женски	87	,140	,701		

Приказани резултати из Табеле 90. показују да постоји статистички значајна разлика на фактору *педагошка некомпетентност наставника* у односу на пол наставника на нивоу 0,05 тј. наставници и наставнице се разликују значајно у процени педагошке некомпетентности. Тако што педагошку некомпетентност наставника као ометајући фактор у комуникацији више процењују наставнице него наставници.

У даљем тексту приказани су резултати **двофакторске анализе** (испитивање утицаја две независне променљиве и могући утицај њихове интеракције на једну зависну променљиву).

Територијална ситуираност школе и пол наставника на фактору педагошка некомпетентност-проблеми наставника у комуникацији. Педагошку некомпетентност различито процењују наставници женског и мушког пола. Наставнице женског пола из свих наведених школа педагошку некомпетентност као ометајући фактор у комуникацији више рангирају у односу на наставнике мушког пола.

Дијаграм 21. Лينيјски дијаграм добијених средњих вредности фактора педагошка некомпетентност наставника и варијабла школска секција и место у коме се школа налази



Табела 91. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

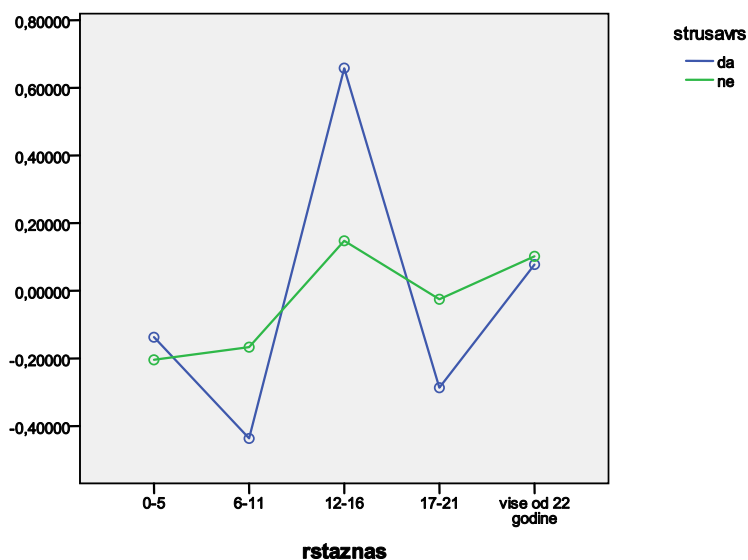
Dependent Variable: Педагошка некомпетентност					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	47,340 ^b	19	2,492	3,323	,000
Intercept	6,645	1	6,645	8,861	,004
пол наставника	11,142	1	11,142	14,858	,000
Школа	35,071	13	2,698	3,597	,000
пол наставника*школа	7,325	5	1,465	1,954	,092
Error	75,740	101	,750		
Total	123,101	121			
Corrected Total	123,080	120			

a. R Squared = .385 (Adjusted R Squared = .269)

У Табели 91. Може се уочити да постоје статистички значајне разлике у резултату на педагошку некомпетентност с обзиром на пол наставника и место у којем се школа налази ($F=1,465$ за $df=5$ и 101 $p=0.092$). У табели се налази податак о интеракцији, и тај ред је осенчен. Види се да је интеракција статистички значајна. Добијени фактор нема „подједнак“ утицај код сваке групе испитаника односно не постоји хомогеност регресија.

Радни стаж и стручно усавршавање наставника на фактору Проблеми ученика у комуникацији. Проблеме ученика као ометајући фактор у комуникацији различито процењују наставници у односу на радни стаж и стручно усавршавање. Проблеме ученика у комуникацији као ометајући фактор више рангирају наставници од 12-16 година радног стажа који се стручно усавршавају у односу на наставнике на почетку и на крају радног стажа.

Дијаграм 22. Линијски дијаграм добијених средњих вредности фактора проблеми ученика у комуникацији и варијабла радни стаж и стручно усавршавање наставника



Табела 92. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Проблеми ученика у комуникацији					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,473 ^a	9	,497	,468	,893
Intercept	,051	1	,051	,048	,827
радни стаж	3,831	4	,958	,902	,397
стручно усавршавање	,000	1	,000	,000	,072
радни стаж*стр.усаврш.	1,163	4	,291	,274	,054
Error	112,487	106	1,061		
Total	117,136	116			
Corrected Total	116,960	115			

a. R Squared = .038 (Adjusted R Squared = .043)

У Табели 92. се налази податак о интеракцији (две независне варијабле: радни стаж и стручно усавршавање и фактора проблеми ученика у комуникацији као зависне

варијабле), и тај ред је осенчен ($F=0,274$ за $df=4$ и 106 $p=0.054$). Види се да је интеракција статистички значајна. Добијени фактор нема „подједнак“ утицај код сваке групе испитаника односно не постоји хомогеност регресија.

6.6. Вербалне сметње ученика у комуникацији

Шести истарживачки задатак је гласио: *Испитати како наставници и ученици процењују присутност вербалних сметњи ученика у комуникацији.* У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе: *Претпоставља се да ће наставници и ученици реално указати на присутност одређених вербалних сметњи ученика у комуникацији.* Прво су приказани резултати добијени од стране наставника, а затим резултати добијени од стране ученика. У прилогу прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати.

Проценом наставника о присутности вербалних сметњи код ученика у комуникацији, добили смо резултате (види Табелу 10. у Прилозима), који потврђују присутност одређених вербалних сметњи. Процентуално (41,4%) наставника је изјавило да је неправилно акцентовање *прилично* присутно код ученика, затим претих и прегласан говор. Што се тиче замуцкивања као говорне мане која је лако уочљива, само је 10% наставника изјавило да је *прилично* присутна код ученика. Процентуално најмањи број наставника (1,6%) је изјавио да је тепање *прилично* присутно код ученика.

Добијена вредност за $\chi^2=202,157$ $df=4$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама наставника) и закључујемо да разлика постоји. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 202,157. Статистичка значајност χ^2 за 4 степена слободе на нивоу 0.05 износи 9,488, а на нивоу 0,01 износи 13,277. Израчунати $\chi^2=202,157$ већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности.

Просечне вредности наставника за сваку наведену ставку из скале, наведене у следећој табели, такође, потврђују раније изнета становишта:

Табела 93. Просечне вредности наставника на Скали процене вербалних сметњи ученика у комуникацији (скали од 1 – веома много, до 5 - уопште не)

Вербалне сметње ученика у комуникацији	М	SD
1.Замуцкивање	3,55	.840
2.Неправилно акцентовање	2,72	.980
3.Прегласан говор	3,34	.941
4.Претих говор	3,13	.939
6.Течање	4,37	.802

Као што се из приказане Табеле 93. може уочити, највећи просечан резултат¹³ наставника остварен је на ставци која се односи на *неправилно акцентовање*, а најмањи просечни резултат остварен је на ставци која се односи на *течање*. Наставници су проценили да је неправилно акцентовање од свих наведених вербалних сметњи код ученика најприсутније у комуникацији.

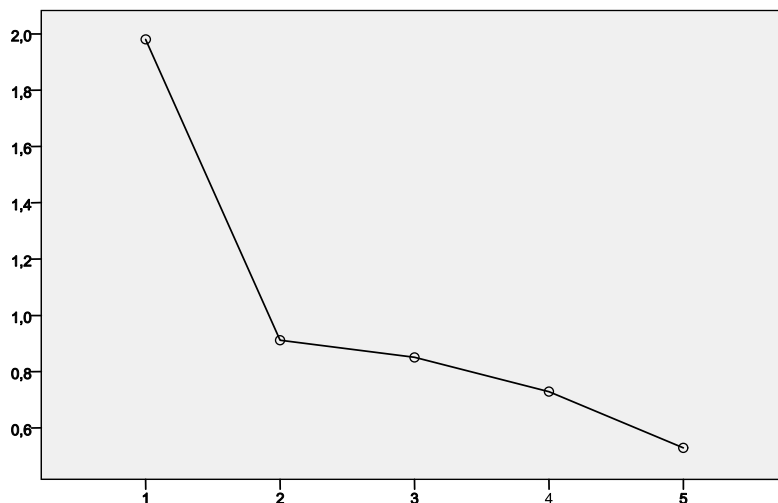
Путем **факторске анализе** (методе главних компонената уз косоуглу Varimax ротацију) издвојена је једнофакторска структура којом је објашњено 39,60% варијансе. Избор једног фактора извршен је на основу Кајзер-Гумановог критеријума и Scree plotа (ејгенвредности веће од 1). Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају.

Табела 94. Процент објашњене варијансе

Бр. Фактора	Ејгенвредност	%варијансе	Кумулативни %
1.	1,980	39,608	39,608

¹³ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Веома много; 2-Прилично; 3-Мало;4-Веома мало; 5-Уопште не).

Дијаграм 23. Cattellov scree test



Факторском анализом првог реда добили смо један фактор. Фактор објашњава укупан проценат објашњене варијансе 39,60%. Добијена структура приказана је у матрици факторског склопа.

Табела 95. Матрица факторског склопа ТПИ-Н

Ставке	
	1
Замуцкивање	.271
Неправилно акцентовање	.382
Прегласан говор	.320
Претих говор	.311
Течање	.294

У даљој анализи приказаћемо добијен фактор и ставке које их описују. Први фактор објашњава 39,6% варијансе и дефинисан је следећим сметњама: замуцкивање, неправилно акцентовање, прегласан говор, претих говор и течање. Овај фактор указује на говорне сметње ученика у комуникацији и из тог разлога, овај фактор ћемо назвати **вербалне препреке ученика у комуникацији**.

Табела 96. Структура првог фактора

Вербалне препреке ученика у комуникацији	Корелације
Замуцкивање	.271
Неправилно акцентовање	.382
Прегласан говор	.320
Претих говор	.311
Течање	.294

Анализом варијансе утврђено је да статистички значајне разлике у односу на све независне варијабле наставника на фактору *вербалне препреке ученика у комуникацији* не постоје.

Самопроценом ученика о присутности вербалних сметњи у комуникацији, добијени резултати у оквиру контингенцијске табеле (Табела 11. види у Прилозима), показују да су ученици присутност вербалних сметњи проценили другачије од наставника. Процентуално се највећи број ученика определио да код њих неведене говорне сметње *уопште нису* присутне. Од 4% до 9% ученика се изјаснило да су наведене сметње *прилично* и *веома много присутне*. Морамо истаћи да је најзначајнија разлика уочена код процене неправилног акцентовања. Процентуално 41,4% наставника је проценило да је неправилно акцентовање *прилично* присутно код ученика, док се само 3,4% ученика определило за ову опцију *прилично*. Дакле, ученици сматрају да немају проблема са акцентовањем при говору, при чему се око 80% ученика определило за опције *уопште не* и *врло мало*. На основу табеле можемо рећи да је код ученика од свих наведених сметњи *прилично* присутан прегласан и претих говор. Наставници су у процени говорних сметњи били критичнији од ученика, што можемо приписати чињеници да ученици нису ни свесни присутности појединих сметњи као што су: неправилно акцентовање, претих и прегласан говор.

Добијена вредност за $\chi^2=53,614$ $df=4$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама ученика) и закључујемо да разлика постоји. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 53,614. Из табеле видимо да статистичка значајност χ^2 за 4 степена слободe на нивоу 0.05 износи

9,488, а на нивоу 0,01 износи 13,277. Израчунати $\chi^2=53,614$ већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности.

Просечне вредности ученика за сваку наведену сметњу дате су у следећој табели:

Табела 97. Просечне вредности ученика на Скали самопроцене говорних сметњи ученика у комуникацији (скали од 1 – Уопште не, до 5- Веома много)

Вербалне сметње ученика у комуникацији	М	SD
1.Замуцкивање	1,67	1,021
2.Неправилно акцентовање	1,89	,916
3.Прегласан говор	2,24	1,216
4.Претих говор	1,98	1,257
6.Течање	1,97	1,348

На основу добијених резултата можемо уочити да су ученици највећи просечан резултат остварили на ставци која се односи на прегласан говор, а најмањи просечан резултат остварен је на ставци која се односи на замуцкивање. Дакле, на основу процене ученика можемо утврдити да је прегласан говор највише присутан као вербална сметња у комуникацији.

Табела 98. Интерајтемска корелација вербалних препрека ученика у комуникацији

Вербалне препреке ученика	Замуцкивање	Неправилно Акцентовање	Прегласан говор	Претих говор	Течање
Замуцкивање		,466	-,261	,377	,240
Неправ. Акцентовање			-,395	,299	,330
Прегласан говор				-,248	-,395
Претих говор					,425

У Табели 98. приказана је повезаност између различитих вербалних препрека у комуникацији (замуцкивање, неправилно акцентовање, прегласан говор, претих говор,

тепање). Повезаност је значајна на нивоу 0,05 и 0,01 и изражена Пирсоновим коефицијентом корелације.

- Замуцкивање и неправилно акцентовање повезани су позитивно и значајно на нивоу 0,01 а коефицијент износи ,466 (између замуцкивања и неправилног акцентовања постоји повезаност средњег интезитета. То значи уколико ученици замуцкују присутно је и неправилно акцентовање). Замуцкивање је значајно и негативно на нивоу 0,01 повезано са прегласним говором а коефицијен износи -,261. Замуцкивање је значајно и позитивно повезано на нивоу 0,01 са претихим говором и тепањем а коефицијенти износе ,277 и ,240.

- Неправилно акцентовање и прегласан говор повезани су негативно и значајно на нивоу 0,01 а коефицијент износи -,395 (између прегласног говора и неправилног акцентовања присутна је повезаност средњег интезитета. Уколико ученик неправилно акцентује ту је прегласан говор мање присутан); Неправилно акцентовање је значајно и позитивно повезано на нивоу 0,01 са претихим говором и тепањем а коефицијенти корелације износе ,299 и ,330 повезаност је средњег интезитета (уз неправилно акцентовање присутно је тепање и претх говор).

- Између прегласног говора присутна је негативна и значајна корелација на нивоу 0,01 са претихим говором и тепањем а коефицијенти корелације износе -,248 и -,395 повезаност је средњег интезитета.

- Претих говор и тепање повезани су значајно и позитивно на нивоу 0,01 а коефицијенти износе ,425 (између претихог говора и тепања присутна је повезаност средњег интезитета. Уколико ученик претихо прича присутно је али у срењем нивоу и тепање).

Анализом варијансе утврђено је да статистички значајне разлике у односу на независне варијабле ученика не постоје на фактору неправилан говор ученика.

6.7. Ставови наставника о задовољству развоја комуникационих компетенција ученика

Седми истарживачки задатак је гласио: *Испитати ставове наставника о њиховом доприносу у развоју комуникационих компетенција ученика.* У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе: *Претпоставља се да су наставници углавном задовољни њиховим доприносом у развоју комуникационих компетенција ученика.* У прилогу прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати.

Табела контингенције (Табела 12. видите у Прилозима) показује да је процентуално највећи број наставника, што се тиче њиховог педагошког, дидактичко-методичког рада на развој комуникационих компетенција ученика, *прилично* задовољна. Када су у питању облици стручног усавршавања и оспособљавање наставника у току студија за развоја комуникационих компетенција ученика, процентуално највећи број наставника се изјаснило да су *осредње* задовољни. Дакле, можемо закључити да су се наставници у току студија а и касније кроз облике стручног усавршавања делимично оспособљавали за развој комуникационих компетенција ученика, а 13.7% сматра да се *мало и веома мало* оспособљавало за развој комуникационих компетенција ученика.

Добијена вредност за $\chi^2=400,137$ $df=8$, значајна је на оба нивоа, тј. хипотезу треба одбацити. Одбацујемо нулту-хипотезу (тј. да нема разлике у проценама наставника) и закључујемо да разлика постоји. Висина израчунатог χ^2 у нашем примеру износи 400,137. Статистичка значајност χ^2 за 8 степена слободе на нивоу 0.05 износи 15,507, а на нивоу 0,01 износи 20,090. Израчунати $\chi^2=400,137$ већи је од ових вредности и статистички је значајан на оба нивоа значајности.

Просечне вредности наставника за сваку ставку наведене су у следећој табели:

Табела 99. Просечне вредности наставника на Скали задовољства наставника развојем комуникационих компетенција ученика

Задовољство наста. разојем .комп. ученика	М	SD
1. У којој сте мери задовољни својим педагошким радом на развијању комуникационих способности ученика	2,16	.673

2. У којој мери сте задовољни развијеношћу комуникационих способности ученика	2,66	.681
3. У којој се мери трудите да развијате комуникационе способности ученика	1,61	.643
4. Колико су ученици заинтересовани за развијање својих комуникационих способности	2,71	.723
5. Колико методе и облици рада које примењујете у настави подстичу развој комуникационих способности ученика	1,91	.608
6. Колико наставни садржаји у оквиру вашег наставног предмета доприносе подучавању ученика комуникационим вештинама	2,16	.788
7. У којој мери сте задовољни облицима стручног усавршавања наставника на тему развоја комуникационих способности ученика	3,08	1,039
8. У којој мери организујете ситуације и наставне активности у току којих ученике подучавате комуникационим вештинама	2,51	.972
9. У којој мери сте за време студија оспособљавани да, као будући наставници, учите своје ученике комуникацијским вештинама	3,09	1,130

На основу резултата приказаних у претходној табели можемо закључити да су просечни резултати наставника у већини груписане изнад просечне вредности.¹⁴ Највећи просечан резултат остварен је на ставци под редним бројем 3. Најмањи просечни резултат од стране наставника је добила ставка *стручног усавршавања на тему развоја комуникационих компетенција ученика* и ставка *оспособљавање за време студија за развој комуникационих компетенција ученика*. Дакле, на основу процене наставника можемо утврдити да се наставници у току студија нису посебно обучавали за развој комуникационих компетенција ученика као и након запошљавања кроз облике стручног усавршавања.

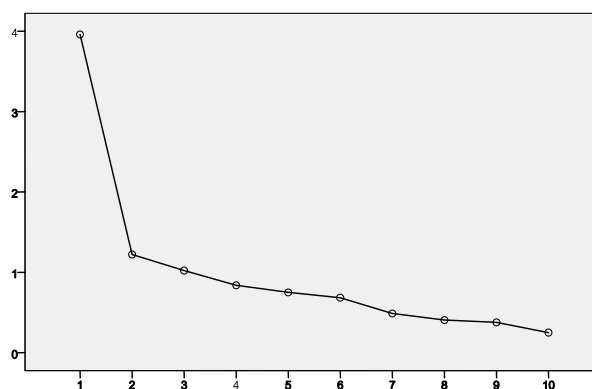
¹⁴ С обзиром на номиналне вредности скале и чињеницу обрнутог скоровања у бази података приликом статистичке обраде (1-Веома много; 2-Прилично; 3-Осредње; 4-Мало; 5-Веома мало).

Путем **факторске анализе** (методе главних компонената уз косоуглу Varimax ротацију) издвојена је трофакторска структура којом је објашњено 62,038 % варијансе. Избор једног фактора извршен је на основу Кајзер-Гумановог критеријума и Scree plota (ејгенвредности веће од 1). Да бисмо одредили број фактора и које факторе можемо издвојити из целог скупа варијабли, установили смо ејгенвредности и проценат варијансе који фактори објашњавају.

Табела 100. Процент објашњене варијансе

	Ејгенвредност	%варијансе	Кумулативни %
1.	3,959	39,590	39,590
2.	1,222	12,221	51,812
3.	1,023	10,227	62,038

Дијаграм 24. Cattlov scree test



Факторском анализом првог реда добили смо три фактора. Први фактор објашњава највећи проценат варијансе преко 39%, док сви преостали фактори објашњавају преосталих 23% до укупног процента објашњене варијансе од 62,03%. У табели су приказана три фактора који објашњавају довољно висок проценат укупне варијансе.

Табела 101. Матрица факторског склопа скале ТПИ-Н

Ставке	1	2	3
Колико су ученици заинтересовани за развијање својих комуникационих способности	.810		
У којој сте мери задовољени развијеношћу комуникационих способности	.782		
У којој сте мери задовољени својим педагошким радом на развијању комуникационих способности	.665		
У којој се мери трудите да развијете комуникационе способности ученика	.606		
Колико методе и облици рада које примењујете у настави подстичу развој комуникационих способности		.705	
У којој мери сте задовољни облицима сручног усавршавања наставника на тему развоја комуникационих способности ученика			.778
У којој мери сте за време студија задовољни да као будући наставници учите своје ученике комуникационим вештинама			.697
У којој мери организујете ситуације и наставне активности у току којих ученике подучавате комуникационим вештинама			.551

Први фактор објашњава 39,59% варијансе и дефинисан је следећим ставкама: колико су ученици заинтересовани за развијање својих комуникационих способности; у којој сте мери задовољни развијеношћу комуникационих способности; у којој сте мери задовољени својим педагошким радом на развијању комуникационих способности; у којој се мери трудите да развијете комуникационе способности ученика. Дакле, сви ови фактори указују на педагошку компетентност наставника, па ћемо овај фактор назвати **задовољство наставника развојем комуникационих компетнција ученика**.

Табела 102. Структура првог фактора

Задовољство наставника развојем комуник. комп. Ученика	Корелације
Колико су ученици заинтересовани за развијање својих комуникационих способности	.810
У којој сте мери задовољени развијеношћу комуникационих способности	.782
У којој сте мери задовољени својим педагошким радом на развијању комуникационих способности	.665
У којој се мери трудите да развијете комуникационе способности ученика.	.606

Други фактор објашњава 22,12% варијансе и дефинисан је следећим ставкама: методе и облици рада које примењујете у настави подстичу развој комуникационих способности; наставни садржаји у оквиру вашег наставног предмета доприносе подучавању ученика комуникационим вештинама; да ли се ученици у погледу нивоа развијености комуникационих способности разликују у зависности од средине из које долазе. Овај фактор ћемо назвати **задовољство наставника организацијом наставе**.

Табела 103. Структура другог фактора

Задовољство наставника организацијом наставе	Корелације
Методе и облици рада које примењујете у настави подстичу развој комуникационих способности	.705
Наставни садржаји које предајете у оквиру вашег наставног предмета доприносе подучавању ученика комуникационим вештинама	.649

Трећи фактор објашњава 10,22% варијансе и обухвата следеће елементе: у којој мери сте задовољни облицима стручног усавршавања наставника на теми развоја комуникационих способности ученика; у којој мери организујете ситуације и наставне активности у току којих ученике подучавате комуникационим вештинама. Овај фактор ћемо назвати **задовољство наставника стручним усавршавањем и основним студијама**.

Табела 104. Структура трећег фактора

Задовољство наставника струч.усаврш. и основним студијама	Корелације
У којој мери сте задовољни облицима стручног усавршавања наставника на тему развоја комуникационих способности ученика	.778
У којој мери сте за време студија задовољни да као будући наставници учите своје ученике комуникацијским вештинама	.697
У којој мери организујете ситуације и наставне активности у току којих ученике подучавате комуникацијским вештинама	.551

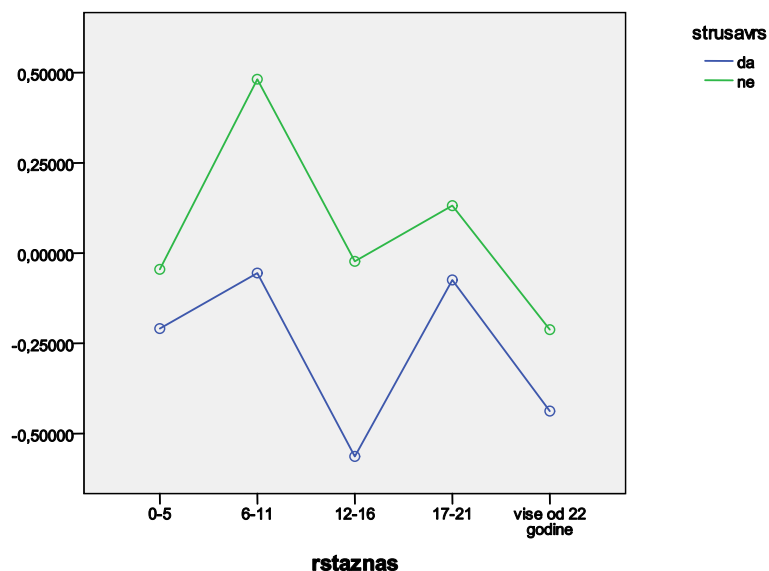
Анализом варијансе добијено је да статистички значајне разлике постоје:

- у односу на похађање облика стручног усавршавања наставника на фактору *задовољство наставника развојем комуникационих компетенција ученика* **.005** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници различитог пола различито процењују фактор задовољство наставника развојем комуникационих компетенција ученика);

- у односу на радни стаж наставника на фактору *задовољство наставника развојем комуникационих компетенција ученика* **.003** (добијена вредност је статистички значајна и показује да наставници различитог радног стажа различито процењују фактор задовољство наставника развојем комуникационих компетенција ученика).

Стручно усавршавање и радни стаж наставника на фактору Задовољство наставника развојем комуникационих компетенција ученика. Виши ниво процене *задовољства развојем комуникационих компетенција ученика* показују наставници са радним стажом од 6-11 година у односу на наставнике почетнике и наставнике који имају већи радни стаж од 12 година. Нижи ниво процене *задовољства развојем комуникационих компетенција ученика* показују наставници који нису посећивали облике стручног усавршавања у односу на наставнике који јесу.

Дијаграм 25. Линијски дијаграм добијених средњих вредности фактора задовољство наставника развојем комуникационе компетентности ученика и варијабла радни стажи и стручноусавршавање



Табела 105. Статистичка значајност свих тестираних ефеката

Dependent Variable: Задовољство наставника развојем комуникационих компетенција ученика.					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8,522 ^b	9	,947	,909	,521
Intercept	,698	1	,698	,670	,415
радни стаж	3,539	4	,885	,849	,497
стручно усавршавање	1,924	1	1,924	1,846	,177
радни стаж*стр.усавр.	,477	4	,119	,115	,077
Error	,477	4	,119		
Total	119,045	116			
Corrected Total	118,984	115			

a. R Squared = .072 (Adjusted R Squared = .007)

Анализом варијансе је утврђено (Табела 105.) да постоје статистички значајне разлике у резултату на фактору задовољство наставника развојем комуникационих компетенција ученика с обзиром на радни стаж наставника и стручно усавршавање

(између група) ($F=0.115$, за $df=4$ и 4 $p=0.077$). У табели се налази податак о интеракцији, и тај ред је осенчен. Види се да је интеракција статистички значајна. Добијени фактор нема „подједнак“ утицај код сваке групе испитаника односно не постоји хомогеност регресија.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Педагошки аспекти развијања комуникационих компетенција ученика представљају проблем који захтева истраживање теоријско-емпиријског карактера. Са намером да се тај проблем суштински осмисли и операционализује, наилазили смо на одређене потешкоће. Комуникациона компетентност ученика је недовољно обрађена истраживачка варијабла, при чему није одређена ни њена епистемолошка структура и теоријска природа. Зато је било неопходно да се проблем осетли са свих страна, посебно водећи рачуна да операционализација комуникационе компетентности ученика и квалитет комуникације подразумева одређивање њених конститутивних елемената који се могу емпиријски верификовати. На тим основама утемељени су резултати нашег теоријско-емпиријског истраживања, од којих ћемо неке изложити у форми закључака и предлога.

На основу теоријске анализе и практичних сазнања што смо претпоставили, поставили смо себи за циљ да у оквиру емпиријског дела рада испитамо основну хипотезу од које смо пошли у овом истраживању: **Претпоставља се да ће наставници и ученици правилно идентификовати и објективно проценити основне елементе комуникационе компетенције и услове који детерминишу квалитет комуницирања у настави.** Имајући у виду статистичку анализу и резултате добијене у њој, можемо закључити да они највећим делом потврђују постављене хипотезе. У циљу лакшег сагледавања статистичке обраде података о свакој подхипотези која произилази из главне, може се казати следеће:

Подхипотеза 1: Претпоставља се да ће процене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама бити позитивне. У прилог прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати:

- У процени комуникационих компетенција ученика, наставници су посебно позитивно проценили њихове вербалне способности истичући да већина ученика говори јасно и разумљиво, разумљиво одговара на питања и употребљава адекватан речник. Такође, наставници су мишљења да већина ученика поседује способности социјалне изражајности и флексибилности у комуникацији. Способности невербалне комуникације и емпатије наставници су проценили ниже у односу на претходно споменуте способности, што можемо закључити да се треба више пажње посветити развоју емпатије и

оспособљавању ученика да се на адекватан начин користи невербалним сигналимa у комуникацији.

- Факторском анализом процене комуникационих компетенција ученика од стране наставника добијена је седмофакторска интерпретабилна структура коју чине фактори: социјална изражајност ученика, невербална комуникација ученика, вербална комуникација ученика, когнитивна комплексност ученика, гласовна инфлексција ученика, флексибилност и адаптивност ученика и емпатија ученика. Анализом варијансе добијено је да статистички значајне разлике у процени комуникационих компетенција ученика постоје у односу на пол и стручну спрему наставника на фактору *емпатија код ученика*. Емпатију ученика боље процењују наставници са високом школом који су били професионално ангажовани у другим занимањима у односу на наставнике који су завршили магистарске студије. Статистички значајне разлике у односу на почетак професионалног ангажовања наставника постоје на фактору *невербална комуникација ученика*. Наставници почетници, који су професионално ангажовани одмах након завршених студија боље процењују невербалну комуникацију ученика у односу на наставнике који су професионално ангажовани нешто касније. И у односу на ангажовање у другим професијама, статистички значајне разлике постоје на фактору *когнитивна комплексност ученика*. Они наставници који су имали искуства у другим професијама слабије процењују *когнитивну комплексност ученика* од оних наставника који су се радно ангажовали у настави одмах након академске праксе. Статистички значајна разлика на фактору *социјална изражајност ученика* постоји у односу на пол наставника. Социјалну изражајност ученика боље процењују наставници него наставнице.

- У процени комуникационих компетенција наставника ученици су издвојила њихове вербалне способности (говоре јасно и разумљиво, користе адекватан речник, разумљиво постављају и одговарају на питања) и способности социјалне изражајности. Ученици су проценила да је већина наставника у комуникацији емпатична и флексибилна. Способности наставника да се користе невербалном комуникацијом ученици су проценили слабије у односу на претходно споменуте способности.

- Факторском анализом процене комуникационих компетенција наставника од стране ученика добијена је шестофакторска интерпретабилна структура коју чине фактори: емпатија наставника, вербална комуникација наставника, невербална комуникација наставника, интеракцијска укљученост, флексибилност наставника у комуникацији,

гласовна инфлексција наставника. Статистички значајне разлике у процени комуникационих компетенција наставника постоје у односу на пол ученика на фактору *неврбална комуникација наставника, интеракцијска укљученост и емпатију наставника*. Девојчице боље процењују неврбалну комуникацију наставника у односу на дечаке. *Интеракцијску укљученост наставника* боље процењују девојчице него дечаки. *Емпатију наставника* боље процењују дечаки него девојчице. Статистички значајне разлике у односу на разред постоје на факторима *емпатија наставника, вербална и неврбална комуникација наставника*. Ученици старијих разреда боље процењују емпатију наставника у односу на ученике млађих разреда. Ученици деветог разреда боље процењују *вербалну и неврбалну комуникацију наставника* од ученика осмог разреда. Добијене F вредности указују на то да су ове разлике најизраженије на фактору *вербална комуникација наставника*.

Подхипотеза 2: Претпоставља се да ће самопроцене наставника и ученика о комуникационим компетенцијама бити позитивне. У прилог прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати:

- У самопроцени комуникационих компетенција наставници су најбоље проценили њихове вербалне способности, емпатију и флексибилност. Наставници су најслабије проценили њихове способности неврбалне комуникације. Можемо закључити да су самопроцене комуникационих компетенција наставника сагласне са учениковим проценама комуникационих компетенција наставника. Самопроцене наставника о њиховим вербалним способностима, емпатији, социјалној изражајности, флексибилности, и неврбалној комуникацији сагласне су са проценама ученика.

- Факторском анализом самопроцене комуникационих компетенција наставника добијена је шестофакторска интерпретабилна структура коју чине фактори: вербална комуникација наставника, неврбална комуникација наставника, интеракцијска укљученост наставника, емпатија наставника, гласовна инфлексција наставника и флексибилност наставника. Статистички значајне разлике у самопроцени комуникационих компетенција наставника постоје: у односу на пол наставника на факторима *вербална комуникација наставника и гласовна инфлексција* (наставници мушког пола показују виши ниво процене изражајности вербалне комуникације и гласовне инфлексције него наставнице женског пола); у односу на радни стаж наставника на фактору *неврбална комуникација наставника*; у односу на анагжовање у другој професији наставника на

фактору *флексибилност наставника у комуникацији* (виши ниво процене *флексибилност у комуникацији* показују наставници без искуства у другим професијама у односу на наставнике који су били ангажовани у другим професијама); у односу на стручно усавршавање наставника на фактору *флексибилност наставника у комуникацији* (наставници који нису похађали облике стручног усавршавања показују виши ниво процене флексибилности у комуникацији у односу на наставнике који су похађали неке облике стручног усавршавања).

- У самопроцени комуникационих компетенција, ученици су најбоље проценили вербалне способности а најслабије способности невербалне комуникације. Самопроцена комуникационих компетенција ученика сагласна је са наставниковом проценом ученикових комуникационих компетенција. Ученици и наставници слично процењују вербалне способности ученика, гласовну инфлексију, емпатију, социјалну изражајност, флексибилност и невербалну комуникацију.

- Факторском анализом самопроцене комуникационих компетенција ученика добијена је петофакторска интерпретабилна структура коју чине фактори: вербална комуникација ученика, социјална изражајност код ученика, емпатија код ученика, невербална комуникација ученика и флексибилност ученика у комуникацији. Анализом варијансе добијено је да статистички значајне разлике у самопроцени комуникационих компетенција ученика постоје на фактору *социјална изражајност* у односу на место у коме се школа налази, у односу да ли ученици похађају школску секцију и у односу на образовање оца. Социјална изражајност као вештина комуникационо компетентног ученика подразумева његову способност да се с лакоћом укључи у разговор са другарима и наставницима, слободно одговара на постављена питања, размењује своје мишљење и опуштено прича. Ученици градских школа показују виши ниво процене социјалне изражајности у односу на ученике приградских школа. Виши ниво процене социјалне изражајност показују ученици који нису чланови неке од школских секција у односу на ученике који похађају неку од школских секција. Ученици чији очеви имају највећи степен образовања (магистеријум и доторат), показују виши ниво процене социјалне изражајности у односу на ученике чији родитељи имају средње образовање и високо образовање. Т-тестом је утврђено да статистички значајне разлике постоје на фактору *вербална комуникација* у односу на пол ученика. Вербалну комуникацију боље процењују дечаци у односу на девојчице. Т-тестом је, такође утврђено да постоје статистички

значајне разлике на фактору вербална комуникација у односу на разред ученик. Ученици 9. разреда боље процењују вербалну комуникацију од ученика 8. разреда, односно, она је израженија код старијих ученика. Т-тестом је утврђено да постоји статистички значајна разлика на фактору *емпатија ученика* у односу на школску секцију ученика. Емпатију ученика боље процењују ученици који похађају школске секције у односу на оне ученике који не похађају школске секције, односно код ученика који похађају школске секције емпатија је изражајнија.

Подхипотеза 3: Претпоставља се да се комуникација у настави заснива на узajамном поштовању, поверењу између ученика и наставника и на адекватној примен дидактичко-методичких облика наставног рада. У прилог прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати:

- По процени наставника у настави је присутна двосмерна и демократска комуникација (наставници дозвољавају да ученици питају и износе своја мишљења, подстичу ученика на комуникацију, поштују ученика као личност). Наставници су проценили да је у настави најчешће примењиван фронтални облик наставног рада а да групни облик наставног рада ученике највише подстиче на комуникацију. И ако је фронтални облик наставног рада најдоминантнији он је значајно позитивно повезан и са индивидуалним обликом наставног рада, што је потврђено и Пирсоновим коефицијентом корелације.

- Статистички значајана разлика између наставника у рангирању примене облика наставног рада у настави постоји али није изражена (Тау коефицијент корелације са Кенделовом вредношћу подударност $W = 0,021$), што значи да су разлике између наставника у рангирању примене облика наставног рада веома мале.

- Статистички значајана разлика између наставника у рангирању облика наставног рада који подстичу ученика на комуникацију постоји али није изражена (Тау коефицијент корелације са Кенделовом вредношћу подударност $W = 0,125$), што значи да су разлике између наставника у рангирању облика наставног рада који подстичу ученика на комуникацију веома мале.

- Факторском анализом наставникове процене комуникације у настави добијена је двофакторска интерпретабилна структура коју чине фактори: демократска комуникација и отвореност за вербалну интеракцију. Анализом варијансе добијено је да статистички

значајне разлике у процени комуникације од стране наставника постоје у односу на пол наставника на фактору *демократска комуникација*, и у односу на место у којем се школа налази на фактору *демократска комуникација*. Наставници мушког пола показују већу наклоност ка демократској комуникацији од наставника женског пола. Наставници из градских школа показују виши ниво процене изражајности демократске комуникације у односу на наставнике из приградских школа.

- По процени ученика комуникација у настави се заснива на поштовању личности ученика. Процентуално највећи број ученика преко 70% се изјаснило да се комуникација у настави увек и често своди само на вербално излагање наставника, али се такође процентуално велики број ученика преко 65% изјаснило да увек и често наставници организују комуникацију у којој могу слободно да питају и изражавају своје ставове. Добијене резултате можемо објаснити на следећи начин. При обради нових наставних садржаја наставници највећи део наставног часа користе за вербално излагање што указује да је данашњи комуникацијски модел још увек заснован на традиционалној шеми: наставник предаје, а ученик слуша. Међутим, ученици су проценили да наставници организују комуникацију где могу слободно да питају и изражавају своје ставове. То дакле указују да наставници на наставним часовима, ипак умеју занимљивим и подстицајним питањима да ослободе ученика, ненаметљивим хумором разбију унутрашње стеге, обогате комуникацију у којој ученик има могућности да пита, износи своје предлоге и ставове а тим и час учине и емоционално и сазнајно вреднијим. Ученици су проценили да најчешће примењиван облик наставног рада је фронтални. Одређен Тау коефицијент корелације са Кенделовом вредношћу подударности $W=0,20$ показује да је корелација статистички значајана али није изражена. То значи да разлике између ученика у рангирању примене облика наставног рада у настави постоје али нису изражајне.

- Факторском анализом ученикове процене комуникације која се одвија у настави добијена су два фактора: демократска комуникација, једносмерна комуникација. Статистички значајне разлике у процени комуникације постоје у односу на пол и разред ученика на фактору *демократска комуникација*. Дечаца боље процењују демократску комуникацију у односу на девојчице. Ученици деветог разреда боље процењују демократску комуникацију у односу на ученике осмог разреда. Дакле, процене на овом фактору се разликују и по полу и по узрасту. Статистички значајна разлика постоји на

фактору *једносмерна комуникација* у односу на разред ученика. Једносмерну комуникацију боље процењују ученици 9. разреда него ученици 8. разреда.

- И наставници и ученици сагласни су у процени да је комуникација у настави у зависности од постојања повратне информације двосмерна а према природи комуникацијских односа између ученика и наставника демократска, а најдоминантнији облик наставног рада је фронтални.

Подхипотеза 4: Претпоставља се да ће ученици правилно идентификовати пожељне и непожељне поступке наставника и указати на потешкоће на које наилазе у комуникацији у процесу наставе. У прилог прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати:

- На основу добијених резултата идентификовани су пожељни и непожељни поступци наставника у комуникацији са ученицима. Код рангирања пожељних и непожељних поступака наставника у комуникацији, ученици су рангирани да је најпожељнији поступак наставника у комуникацији: *топао и пријатан однос наставника према ученицима*, а најнепожељнији поступак наставника као ометајући фактор у комуникацији са ученицима је: *оштар и хладан однос наставника према ученику*. Ученици су већи значај дали односу наставника према ученику него њиховим педагошким и комуникационим способностима.

- Значајност разлика у рангирању непожељних и пожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима утврђивана је MWU тестом (Mann-Whitney U-test). Статистички значајне разлике показују се у проценама рангирања, непожељних поступака наставника у комуникацији, у односу на пол ученика (значајне на нивоу $p < 0,05$) за ајтеме респективно: *потцењивање и вређање ученика, не дозвољава да ученици изразе своје мишљење; оштар и хладан однос наставника према ученицима*. Дакле, ове тврдње дечаци и девојчице различито рангирају. Девојчице статистички значајно више рангирају *потцењивање и вређање ученика и оштар и хладан однос наставника према ученицима* него дечаци. Док дечаци као непожељан поступак наставника у комуникацији, *не дозвољава да ученици изразе своје мишљење*, значајно више рангирају него девојчице.

- Статистички значајне разлике у рангирању пожељних поступака наставника у комуникацији постоје у односу на пол ученика на ајтему: *дозвољава ученицима да постављају питања*. Овај поступак дечаци боље рангирају у односу на девојчице. Статистички значајне разлике у рангирању код ученика постоје у односу на степен

образовања мајке (значајне на нивоу $p < 0,05$) на ајтему: *топао и пријатан однос наставника према ученицима*.. Ученици чије мајке имају високу стручну спрему овај пожељан поступак наставника у комуникацији више рангирају у односу на ученике чије мајке имају нижи степен образовања.

- Ученици су проценили да им највећи проблем да се укључе у комуникацију представља *страх од слабе оцене*, а најмањи *недостатак културе изражавања*.

Подхипотеза 5: Претпоставља се да ће наставници реално указати на одређене проблеме које ученици имају у комуникацији и на њихове потешкоће да успоставе комуникацију са ученицима. У прилог прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати:

- По процени наставника највећи проблем ученика да се укључе у комуникацију представља њихов слаб језички вокабулар. У комуникацији са ученицима наставници су проценили да су педагошко-психолошко оспособљени и да добро познају правила успешне комуникације. По њиховој процени проблеми за успостављање комуникацији налазе се у углавном у ученику, а не у њима.

- Факторском анализом процене проблема наставника у комуникацији са ученицима добијена је двофакторска интерпретабилна структура коју чине фактори: педагошка некомпетентност и проблеми ученика у комуникацији. Анализом варијансе утврђено је да статистички значајне разлике у процени проблема наставника у комуникацији постоје: у односу на пол наставника на фактору *педагошка некомпетентност*; у односу на радни стаж наставника на фактору *проблеми ученика у комуникацији* и на место школе у којима наставници раде на фактору *педагошка некомпетентност*. Наставници женског пола педагошку некомпетентност као ометајући фактор у комуникацији више процењују у односу на наставнике мушког пола. Проблеми ученика у комуникацији као ометајући фактор више процењују наставници од 12-16 година радног стажа у односу у односу на наставнике на почетку и на крају радног стажа. Наставници градских школа више процењују педагошку некомпетентност као ометајући фактор у комуникацији у односу на наставнике приградских школа.

Хипотеза 6: Претпоставља се да ће наставници и ученици реално указати на присутност одређених вербалних сметњи ученика у комуникацији. У прилог прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати:

- У процени вербалних сметњи ученици су проценили да највише присутна вербална сметња код њих у комуникацији јесте прегласан говор, а најмање присутна вербална сметња је замуцкивање. Код процене вербалних сметњи ученика у комуникацији наставници су проценили да је код ученика од наведених вербалних препрека (неправилно акцентовање, прегласан говор, претих говор, тепање и замуцкивање) највише присутно неправилно акцентовање а најмање тепање. Наставници су у процени говорних сметњи били критичнији од ученика, што можемо приписати чињеници да ученици нису ни свесни присутности појединих сметњи као што су: неправилно акцентовање, претих или прегласан говор.

Подхипотеза 7: Претпоставља се да су наставници углавном задовољни њиховим доприносом у развоју комуникационих компетенција ученика. У прилог прихватања ове хипотезе говоре следећи резултати:

- На основу добијених резултата уочено је да су наставници задовољни својим педагошким радом на развијању комуникационих компетенција, међутим, када су у питању облици стручног усавршавања и оспособљавање наставника у току студија за развој комуникационих компетенција ученика, велики број наставника је изразило незадовољство. Дакле, можемо констатовати да постоји потреба за облицима и програмима стручног усавршавања на теми развоја комуникационих компетенција ученика који би наставницима омогућили стицање знања и вештина из те области.

- Факторском анализом процене задовољства наставника развојем комуникационих компетенција ученика добијена је трофакторска интерпретабилна структура коју чине фактори: педагошка-комуникациона компетентност, дидактичко-методичка компетентност и задовољство стручним усавршавањем и основним студијама. Анализом варијансе добијено је да статистички значајне разлике постоје у односу на пол и радни стаж наставника на фактору *задовољство наставника развојем комуникационих компетенција ученика*. Наставници са радним стажом од 6-11 година изражавају веће ниво процене задовољства развојем комуникационих компетенција ученика у односу на наставнике почетнике и наставнике који мају дужи радни стаж од 12 година. Нижи ниво процене *задовољства развојем комуникационих компетенција ученика* показују наставници који нису посећивали облике стручног усавршавања у односу на наставнике који јесу.

Добијени резултати истраживања упућују на следеће закључке:

У процени комуникационих компетенција оцене, процене и самопроцене ученика и наставника су биле подударне, тако да можемо закључити да су наставници и ученици са доста високом објективношћу процењивали комуникационе компетенције. На основу добијених резултата истраживања о процени комуникационих компетенција наставника и ученика, можемо констатовати да се већа пажња треба посветити развоју способности примене и декодирања невербалних сигнала у комуникацији. Праћење и разумевање невербалних сигнала, као битан елемент комуникационе компетентности је веома важан за квалитетну педагошку комуникацију, њихово праћење и разумевање је суптилан посао који наставник треба перманентно да учи и усавршава. Наставник који добро познаје типове невербалних гестова и њихове ситуационе изразе, лако ће разумети да је његов рад добар и да тако треба наставити или да његов рад није добар и да треба нешто мењати. Такође, школа и наставници могу помоћи ученицима у учењу декодирања и адекватне примене невербалних гестова кроз организовање разних предавања, радионица, стручних семинара.

По процени наставника и ученика можемо закључити да су очекивања да је комуникација у настави заснована на поштовању личности ученика, спремности наставника да саслуша и прихвати идеје ученика, потврђена. Дакле, доминира демократска комуникација. Очекивање да у настави доминира фронтални облик наставног рада је потврђено и у овом истраживању. То је у складу са досадашњим истраживањима (Сузић, 2000; Хавелка, 1996; Влаховић, 1995; Шевкушић-Мандић, 1991). Преминација фронталног облика наставног рада на часовима оставља мало простора да ученик буде водитељ, организатор, и такав наставни модел не дозвољава оптимални развој комуникационих компетенција ученика. Разлоге за претерану примену овог облика наставног рада можемо тражити у преобимности наставних садржаја које наставник мора да обради на сваком часу, наставним плановима и програмима у којима наставници не налазе никаква упутства за реализацију задатака развоја комуникационих компетенција ученика, или можда и у недостатку развијености комуникационе компетентности наставника. Закључак је јасан: наставнике треба припремати и подстаћи на примену свих облика наставног рада у оквиру којих ће доћи до изражаја сви смерови комуникације наставник-ученик и ученик-ученик, а који ће и допринети бољем развоју комуникационих компетенција ученика.

- У процени вербалних препрека ученика у комуникацији, наилазимо на различите ставове наставника и ученика. Наставници су у процени вербалних препрека ученика у комуникацији били критичнији од ученика, што можемо приписати чињеници да ученици нису ни свесни присутности појединих сметњи као што су: неправилно акцентовање, претих и прегласан говор. Узимајући у обзир да вербалне препреке у комуникацији прате процес учења и поучавања, неопходно је не само наставнике обучавати за њихово отклањање, већ и ученике вежбати да препознају ове сметње (неправилно акцентовање, замуцкивање, тепање, прегласан и претих говор) и код себе и код других и да утичу на њихово уклањање.

- У процени квалитета и задовољства наставника развојем комуникационих компетенција ученика, на основу добијених резултата истраживања можемо констатовати да постоји потреба за облицима и програмима стручног усавршавања на теми развоја комуникационих компетенција ученика који би наставницима омогућили стицање знања и вештина из те области. Сматрамо да интензивирање интерперсоналне комуникације у настави представља кључни фактор у развоју комуникационих компетенција ученика. У том смислу оспособљавање наставника за развој комуникационих компетенција ученика треба да постане значајна компонента образовања наставника, коју ће наставници касније развијати кроз адекватне облике стручног усавршавања, како би овладали образовном интеракцијом у ужем смислу, односно компетенцијама подстицања мотивације, вештином постављања питања, давања дирекција и повратних информација, итд.

Изложена схватања и резултати емпиријског истраживања могу бити поуздана основа за даља научна истраживања и усавршавања педагошко дидактичке праксе развијања комуникационих компетенција ученика у ери „друштва које учи“.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Aitken, J.E. & Neer, M. (1992). A faculty program of assessment for a college level competency-based communication core curriculum. *Communication Education*, 41, 70-286.
2. Акапов, И. (2000). *Социјална психологија образовања*. Москва, Флинта
3. Allen, R.R., Brown, K.L. (1976).(ed.) *Developing Communication Competence in Children*. National Textbook, Skokie, Illinois.
4. Андриловић, В., Чудина, М. (1985). *Психологија учења и наставе*. Загреб, Школска књига.
5. Аристотел, (2000). *Реторика*. Београд, Плато.
6. Аркин, Е.А. (1951). *Игра и рад у животу дјетета*. Педагошки књижевни збор.
7. Aronson, E., Vilson, T., Akert, R. (2013). *Социјална психологија*. Београд, Мате.
8. Aronfreed, J. (1968). *Conduct and conscience*. New York: Academic Press.
9. Asher, S. R., Parker, J. G. (1989). *Significance of peer relationship problems in childhood*. In Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J., & Weissberg, R. P. (Eds.), *SocialCompetence in Developmental Perspective*. Dordrecht: Kluwer.
10. Бабић, З. (1995). *Фонетика и фонологија хрватскога језика*. Загреб, Школска књига.
11. Бабић, В. (1981). Педагошки аспекти развијања међуљудских односа у наставно-образовном раду основне школе. *Педагогија*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 3-4, стр. 395-405.
12. Бакић, В. (1897). *Опита педагогика*. Београд.
13. Бакић-Мирић, Н. Основна правила за разумевање интеркултуралне комуникације. www.pascanovic.com/interkulturalna.pdf
14. Баковљев, М. (1998). *Дидактика*. Београд, Научна књига.
15. Бахтијаревић-Шибер, Ф. (1991). *Организацијска култура, организацијска теорија*.

Информатор, Загреб.

16. Benoit, M. B. (1997). *Violence is as American as Apple Pie*. in: American Academy of Child and Adolescent Psychiatry News, Washington D.C, AACAP, March/ April 1997
17. Bellenger, L. (1992). *Умјеће комуницирања*. Сарајево, Свјетлост и Завод за уџбенике и наставна средства.
18. Бјекић, Д., Бојовић, М., Драгићевић, С., Бјекић, М. (2008). Развијање техничке компетентности. *Педагогија*, Београд, 1, стр. 50-61.
19. Бјекић, Д., Златић Л. (2006). *Комуникациона компетенција наставника технике*. Научна конференција: „Техничко(технолошко) образовање у Србији“, Зборник радова ТОС'06, Чачак: Технички факултет у Чачку, стр. 471-478.
20. Бјекић, Д., Златић Л. (2007). Настава комуникације у образовању наставника. *Иновација у настави*, Београд, 4, стр. 14-27.
21. Бине, А. (2004). *Учионица без насилништва*. Београд, Кративни центар.
22. Богданић, А. (1996). *Комуникологија*. Београд, Чигоја штампа.
23. Братанић, М. (1987). Истраживање ставова и интеракција у настави. *Настава и васпитање*, Београд, 4, стр.457-472.
24. Братанић, М. (1997). *Сусрети у настави – Микропедагошки приступ*. Загреб, Школска књига.
25. Братанић, М. (1990). *Микропедагогија – интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја*. Загреб, Школска књига.
26. Брајша, П. (1994). *Педагошка комуникологија*. Загреб, Школска књига.
27. Брдар, И. (1993): Што је социјална компетенција? *Годишњак Завода за психологију Ријека*, стр.13-22.
28. Бугарски, Р. (1996). *Језици*. Нови Сад, Матица српска.
29. Бојановић, Р. (1979). *Психологија међуљудских односа*. Београд, Нолит.
30. Бошњак, Б. (1997). *Друго лице школе*. Истраживање разредно-наставног озрачаја. Загреб, Алинеа.
31. Brillhart, J.K., Galanes, G.J., Adams, K. (2001). *Effective group discussion: Theory and practice*. New York, itd: McGraw-Hill.

32. Васић, С., Кнафлић, В. (1998). *Проблеми језичке комуникације и њихова когнитивна основа*. Зборник Института за педгошка истраживања, Београд, 2, стр. 177.
33. Вацлавик, П. (1987). *Колико је стварно стварно*. Београд, Нолит.
34. Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд, Нолит.
35. Вилотијевић, Г. (2011). *Емоционалне компетенције наставника*. Годишњак САО за 2010. годину, Београд, Едука,.
36. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика I*. Београд, Нучна књига, Учитељски факултет.
37. Вилотијевић, М. (1997). Интеракција у настави. *Методичка пракса*, Београд, 2, стр.19-26.
38. Влаховић, Б. (1995). Педагошка интеракција (комуникација) – процес у коме се догађа савремено васпитање. *Учитељ*, Савез учитеља Србије, Београд, 47-50, стр. 19-26.
39. Влаховић, Б., Ђорђевић, Ј., Јовановић, Б., Лакета, Н., Поткоњак, Н., Трнава, Н. (1996). *Опита педагогија*. Београд, Учитељски факултет.
40. Воскресенски, К. (1994). Интеракција и комуникација као чиниоци социјализације у индивидуализованој настави. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 1-2, стр.37-41.
41. Вујаклија, М. (1972), *Лексикон страних речи и израза*. Београд, Просвета.
42. Вучић, Л. (1981). *Развијање схватања социјалних односа код ученика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
43. Вучковић, В. (2004). *Васпитни стил будућих учитеља*. Зборник радова: Комуникација и медији, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за Педагошка истраживања, Јагодина, стр.447-464.
44. Големан, Д. (2005). *Емоционална интелигенција*. Београд, Геопоетика.
45. Гоне, Ж. (1998). *Образовање и медији*. Београд, Цлио.
46. Гордон, Т. (1998). *Умеће родитељства*. Београд, Креативни центар.

47. Гордон, Т. (2003). *Како бити успешан наставник*. Београд, Креативан центар-Мост.
48. Граорац, И. (1995). *Васпитање и комуникација: могућност освеживања педагозије*. Нови Сад, Матица српска.
49. Даниловић, М. (2004). *Утицај и могућности информационо-комуникационих медија*. Зборник радова: Комуникација и медији у савременој настави, Учитељски факултет и Јагодина, Институт за педагошка истраживања у Београду, стр.13-36.
50. Димитровић, П. (2004). *Развијање комуникативних способности наставника и ученика*. Зборник радова: Комуникација и медији у савременој настави, Учитељски факултет и Јагодина, Институт за педагошка истраживања у Београду, стр.153-169.
51. Димитровић, П. (2004). *Усавршавање наставника у условима савремених промена*. Књига прва, Педагошки факултет у Бијељини.
52. DeVito, J.A. (1989). *The Interpersonal Communication Book*, Harper Collins Publishers, New York
53. Dwyer, K., Osher, D., Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. Washington, DC: US Department of Education.
54. Dollaghan, C.A. et al. (1999). Maternal Education and Measures of Early Speech and Language. *Jornal of Speech, Language, and Hearing Research* 42, pp. 1423-1443.
55. Ђерманов, Ј. (2004). *Квалитет интерперсоналних односа и однос наставника према интересовањима ученика у реформисаној школи*. Стратегије развоја система васпитања и образовања у условима транзиције. Нови Сад, стр.271.-297.
56. Ђорђевић, Ј. (1985). Личност наставника и васпитања ученика. *Настава и васпитање*, Савез педагошких друштава Републике Србије, Београд, 1, стр.57-70.
57. Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд, Просвета.
58. Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд, Учитељски факултет.
59. Ђорђевић, Ј. (2003). *Настава као процес поучавања, учења и комуникације*. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 9-10, стр. 698-709.

60. Ђорђевић, Ј. (2004). *Настава као процес поучавања, учења и комуникације*. Зборник радова: Комуникација и медији у савременој настави, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду, стр.37-49.
61. Ђорђевић, Б.(2004). Претпоставке за успешне комуникације и примену медија у савременој настави. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 1-2, стр. 37-47
62. Ђукић, М. (1995). *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*. Нови Сад, Филозофски факултет.
63. Ђукић, М. (2006). *Тимска настава и развој комуникационих вештина наставника*. Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Јагодина, стр. 208-215.
64. Ekman. P., Davidson, R.J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
65. Ekman. P., Friesen, W.V. (1969). *The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding*. *Semiotica*, 1, pp.49-98.
66. Ераковић, Т. (2002). Ментална хигијена у школи и примарна превенција са аспекта развијања толерантних односа. *Наша школа*, Бања Лука, 1-2, стр. 25.
67. Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1994): *Визуелни језик медија*. Београд, Институт за педагошка истраживања.
68. Златић, Л., Бјекић, Д. (2005). *Комуникационе компетенције као интерперсонална контрола*. Зборник радова 6, Ужице:Учитељски факултет, стр. 111-124.
69. Златић, Л., Бјекић, Д. (2007). *Историјски осврт на теоријске и практичне оквире развоја комуникационе компетентности наставника*. Зборник радова: Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект, Ужице: Учитељски факултет, стр. 117-134.
70. Златић, Л., Маринковић,С., Кундачина, М. (2013). Садржаји о комуникационој компетентности у образовању учитеља и наставника. *Настав и васпитање*, 4, стр.616-631.

71. Златић, Л. Бјекић, Д. (2004): *Процена комуникационог понашања наставника*. Зборник радова: Комуникација и медији у савременој настави, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 322-335.
72. Ивић, И. (1997). *Активни учење: приручник за примену активних метода наставе/учења*, Београд, Институт за психологију.
73. Илић, Б. (2003). *Квалитет комуникације између ученика и наставника*. Годишњак за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, 2, стр. 213-219.
74. Irwin, E. (1977). *Play and language development*. The Speech Teacher, 24, 15-23.
75. Јанићијевић Ј. (2000). *Комуникација као култура са уводом у семантичка истраживања*. Нови Сад .
76. Јагић, С., Јурчић, М. (2006). *Разредно-наставно озрачје и задовољство ученика наставом*. Ацта Иадертина, свеучилиште у Задру, Вол 3, стр. 29-43.
77. Јашин-Мојсе Т. (2006). *Комуникација у учионици*. Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Јагодина, стр.379-396.
78. Јермаков, Д. С. (2011). *Проблеми и перспективе развоја компетенцијског приступа у педагошкој теорији и пракси*. Годишњак САО за 2010. годину, Београд, Едука.
79. Јесипов, Б., Гончаров, Н.К. (1947). *Педагогика*. Београд, Просвета.
80. Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд, Едука.
81. Јовановић, Б. (2004). *Педагошко комуницирање*. Зборник радова: Комуникација и медији, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за Педагошка истраживања, Јагодина, стр. 266-280.
82. Јовановић, Б. (2006). *Методолошко-теоријске варијанте детрминанте развијања комуникационих компетенција наставника и ученика*. Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Јагодина, стр.61-70.

83. Јовановић, Б., Радојевић, Т. (2012). *Смисао, значај и реализација слободних ученичких активности у савременој школи*. Научни скуп: „Настава и учење“ – циљеви, стандарди, исходи, Учитељски факултет Ужице, стр. 175-190.
84. Јовановић, М. (2009). Педагошка комуникација као фактор ефикасности наставе. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 3-4 стр.368-382.
85. Јовановић, М. (2011). Креирање позитивне педагошке климе у савременој школи. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 3-4, стр.256-263.
86. Јоксимовић, С. (2004). Комуникација у настави и психосоцијална клима школе. *Педагогија*, Београд, 2, стр.1-11.
87. Јоксимовић, С., Шевкушић, С., Јањетовић, Д. (2002). *Демократска клима у школи и васпитање за демократију*. Зборник радова: Изазови демократије и школа, Институт за педагошка истраживања, Београд стр. 39-48.
88. Јоксимовић, С., Максић, С. (2006). Образовање за демократију у школском контексту. *Педагогија*, Београд, 4, стр.441-452.
89. Јовановић, М. (2009). О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама. *Настава и васпитање*, Београд, 2, стр. 201-215.
90. Јукић, С. (2001). *Наставник у којој ученик мисли*. Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
91. Јурић, В. (2004). *Методика рада школског педагога*. Загреб, Школска књика.
92. Каменарац, О. (2009). *Развој комуникацијских компетенција – потреба и нужност*. Београд, Задужбина Андрејевић.
93. Калиопуска, М. (2001). *Учење поштовању живота, емпатији и самоконтроли*. Практикуму за школску и породичну педагогију, приређивачи Јовановић, Б. Николић, Р., Учитељски факултет, Јагодина, стр.124-133.
94. Katz, L.G., McClellan, D.E., (2005). *Потицање развоја дјечије социјалне компетенције*. Загреб, Едука,.
95. Kalisch, B. (1973). What is empathy? *American Journal of Nursing*. 73, 1548-1552.

96. Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005). *Школска и породична педагогија*. Филозофски факултет, Косовска Митривица, Учитељски факултет, Београд.
97. Квинтелијан, М.Ф., (1985). *Образовање говорника*. Сарајево, СОУР Веселин Маслеша.
98. Клајн, И., Шипка, М. (2006), *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад, Прометеј.
99. Klippert, H. (2001). *Како успјешно учити у тиму*, Загреб, Едука.
100. Knapp, M. L., and Hall, J.A. (1992). *Nonverbal communication in human interaction*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
101. Кнежевић-Флорић, О. (2004). *Систем стручног усавршавања наставника у погледу овладавања вештинама социјалне компетенције за успешно успостављање партнерских односа и тимски рад*. Стратегије развоја система васпитања и образовања у условима транзиције. Нови Сад, стр.271-286.
102. Кнежевић-Флорић, О. (2005). *Педагогија развоја или рефлексција педагошке традиције*. Нови Сад, Филозофски факултет.
103. Кнежевић-Флорић, О. (2006). *Интерактивна педагогија*. Нови Сад, СПДБ.
104. Кнежевић-Флорић, О. (2008). *Педагог у друштву знања*. Нови Сад, Филозофски факултет,
105. Колесникова, И.А. (2007). *Коммуникативная деятельность педагога*. Москва, Издательский центр, Академия.
106. Коларић, И. (1999). *Основи комуникологије*. Зборник радова, Учитељски факултет, Ужице, 2, стр. 167-193.
107. Кораћ, И. (2011). Компетенције наставника за реализацију наставних садржаја. *Настава и васпитање*, Београд, 1, стр. 99-105.
108. Ковачевић Ј. (2007). *Дете са посебним потребама*. Београд.
109. Костовић, С (2004). *Компетенције наставника за школу по мери ученика*. Зборник радова: Школа без слабих ученика, Пула, стр. 376-381.

110. Кошничар, С. (1997). Метода сценске комуникације. *Норма*, Учитељски факултет, Сомбор, 3, 145-157.
111. Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд, Институт за педагошко истраживање.
112. Крстић, Д. (1978). *Психолошки речник*. Београд, ИРО „Вук Караџић“.
113. Кристал, Д. (1999). *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, друго издање, Београд, Нолит.
114. Кувач-Краљевић, Ј., Палмовић, Ј. (2007). *Методологија истраживања дјечијег језика*. Јастребско: Наклада Слап
115. Кујунџић, Н. (1982). Значење педагогијске комуникологије. *Педагошки рад*, Загреб, 1-2, стр.79-85.
116. Kurtz, R.& Bartram, D. (2002). *Competency and individual performance: Modeling the world of work, in: organiyational effectiveness: The role of psychology*. Chichester: John Wiley;
117. Лазић, С. (2007). Масовна култура, масовна комуникација и масовни медији у интеракцији са процесом образовања. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 1-2, стр. 34-41.
118. Лазаревић, Д. (1994). Когнитивни стил и комуникација дете-одрасли на предшколском узрасту. *Настав и васпитање*, Београд, 3, стр. 206-215.
119. Лакета, Н. (1998). *Учитељ – наставник – ученик*. Ужице, Учитељски факултет.
120. Лалић-Вучетић, Н. (2008). *Квалитет комуникације између наставника и ученика и примена подстицајних мера*. Зборник Института за педагошка истраживања, Београд, 1, стр.122-136.
121. Лапчевић, М., Жигић, Д., Ковачева, К., Шукриев, Љ., Иванковић, Д. (2005). *Вештина комуницирања*. Београд, АШ дело.
122. Лекић, Ђ. (1985). *Експериментална дидактика*, Нови Сад, НИРО „Мисао“.

123. Leipzig, Judith i Leipzig, J., Lesch, J. (2001). *Праћење и посматрање деце у процесу подучавања*. Центар за интерактивну педагогију.
124. Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper and Brothers, New York.
125. Lippit, R., White, R.K. (1960). *Democracy and Autocracy*, Harper, New York.
126. Лихачев, Б.Т. (2000). *Педагогика*, Москва.
127. Љајић, М. (2007). Педагошки обликована комуникација – услов развоја социјалних компетенција ученика. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 7-8, стр. 613-621.
128. Мандић, П. (1980). *Сарадња породице и школе*. Сарајево, Свјетлост.
129. Мандић, Т. (2003). *Комуникологија - психологија комуникологије*. Клио, Београд.
130. Маријановић, А., Ивановић, Р., Јанковић, С., Гашић-Павишић, С., (1990). *Дечје језичке игре*. Завод за уџбенике, Београд/Свјетлост, Сарајево.
131. Маринковић, С. (2011). Концепција активног учења као основа за формирање нових наставничких компетенција. *Педагогија*, Београд, 2, стр. 204-214.
132. Мијановић, Н. (2006). *Појмовно-структурални аспекти комуникације у наставном процесу*. Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Јагодина, стр.175-186.
133. Милић, С., (2004). *Коперативно учење*. Подгорица, Зунс
134. Миловановић, Р. (2010). *Интеракција и комуникација у васпитном раду*. Цлипарт, Ћуприја, Јагодина.
135. Миловановић, Р., Павковић, М. (2013). Повезаност породичних интеракција и развој говора. *Настава и васпитање*, Београд, 2, стр. 216-234.
136. Милетић, М. (1998). *Комуницирање у новим медијским условима*. Јагодина, Учитељски факултет.

137. Mizata, C. (2004). *Како постати добар говорник*. Превела с енглеског Биљана Дојчиновић-Нешић, Београд, Креативни центар.
138. Мићуновић, Љ. (1988). *Савремени речник страних речи*. Књижевна заједница Новог Сада, Универзитетска ријеч.
139. Младеновић, В.(1936). *Опита педагогика*. Београд, Геџ Кон.
140. Morreale, P.S., Backlund, M.P. (2002). Communication Curricula: History, Recommendations, *Resources in Communication education*, Vol 51, No1, p.2-18.
141. Moris, D., (1978). *Откривање човека кроз гестове и понашање*. Југославија, Београд.
142. Moris, D., (1998). *Говор тела*. Београд, Народна књига.
143. Надрљански, Ђ., Надрљански, М. (2006). Инфокомуникациона технологија, компетентност наставника и примарне комуникационе беријере. *Педагогија*, Београд, 2, стр. 211-216.
144. Николић, Р. (2004). *Могућност савремене школе у развијању комуникативних способности ученика*. Зборник радова: Комуникација и медији, Учитељски факултет у Јагодина, Институт за Педагошка истраживања, Јагодина, стр.191-198.
145. Николић, Р., Јовановић, Б. (2013). *Субјекатска позиција ученика у концепцији хуманистичке наставе и васпитања*. Зборник радова: Настава и учење-квалитет васпитно-образовног процеса, Учитељски факултет у Ужицу стр.227-240.
146. Neill, S. (1994). *Невербална комуникација у разреду*. Загреб, Едука.
147. Новосел, П. (1991). *Комуницирање*. У Колесарић, В., Кризманић, М. И Петз, Б. : Увод у психологију, Загреб: Графички завд (стр.305-333).
148. Norton, R. (1983). *Communication style*. Beverly Hills: Sage.
149. Ољача, М.(1992). *Самообразовање и саморазвој одраслих*. Институт за педагогију, Филозофски факултет, Нови сад.

150. Ољача, М. (2004). *Комуникацијско образовање наставног кадра за успешне трансакције у процесу учења*. Стратегије развоја система васпитања и образовања у условима транзиције, Нови Сад, стр.289-297.
151. Опачић, Г (1995). *Личност у социјалном огледалу*. Институт за педагошка истраживања, Београд.
152. Опште основе школског програма (2003). *Просветни преглед, Београд*.
153. Орловић, В. (1990). *Образовањем до социјалног успеха*. Београд, Задужбина Андрејевић.
154. Ожеговић. Д. (2004). Наставни процес у фокусу комуникацијске интеракције. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 3-4, стр. 249-261.
155. Павличић-Франић, Д. (2005). *Комуникацијом до граматике: развој комуникацијске компетенције у раном раздобљу усвајања језика*. Загреб, Алфа.
156. Panisoara, I.O. (2002). *Comunicarea eficienta-Metode de interactiune educationala*, Collegim Polirom.
157. Pancsofar, N. et al. (2008): Family relationships during infancy and later mother and father vocabulary use with young children. *Early Childhood Research Quarterly*, No. 23, 494.
158. Parks, R.M (1994). *Communication Competence and Interpersonal Control* у: Knapp, M.L., Miller, G. R.(ed): *Handbook of Interpersonal Communication*, London, New Delhi: Sage Publications, 589-621.
159. Патаки, С. (1951). *Опћа педагогија.*, Загреб, Педагошко књижевни збор.
160. Педагошка енциклопедија 1 и 2 (1989). Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
161. *Педагошки лексикон* (1996). Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
162. *Педагошки речник* (1967). Институт за педагошка истраживања, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

163. Петроска-Бешка, В. (1988). *Природа социјалне интелигенције и могућности њеног мерења*. Докторска дисертација, Београд, Филозофски факултет.
164. Петровић, С. (1995). *Реторика*, Београд, Савремена администрација.
165. Петковић, М. (1998). *Социјалне вештине и емпатичност као компоненте комуникационе компетентности средњошколских наставника*, Дипломски рад, Филозофски факултет, Београд.
166. Петковић, М. (2004). *Модалитети методе вербалне комуникације у настави физичког васпитања*. Зборник радова: Комуникација и медији, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за Педагошка истраживања, Јагодина, стр.555-599.
167. Пољак, В. (1984). *Дидактичке иновације и педагошка реформа школе*. Загреб.
168. Продановић, Љ. (1995). Мењање односа ученика према настави. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 9-10, стр. 565-570.
169. Продановић, Т. (1995). *Проблем одређивања појма наставних метода и њихове класификације*. Београд. Нолит.
170. Радека, И. (2011). Одгој личности или образовање компетенција. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 7-8, стр.655-666.
171. Радојевић, Т. (2011). *Значај комуникационих компетенција наставника у процесу организовања наставе*. Годишњак САО за 2010. Годину, Београд, Едука.
172. Радојевић, Т., Ђурић, И. (2013). *Улога васпитача у развоју дечје социјалне компетенције*. Зборник радова: Васпитач у XXI веку, Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац, стр.250-257.
173. Радојевић, Т. (2010). Педагошка комуникација и развијање комуникационих компетенција ученика. *Васпитање и образовање*, Подгорица, 3, стр.101-109.
174. Рајовић-Ђурашиновић, В. (1989) Наставни стил-користан истраживачки концепт. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 1-2, 68-74.
175. Реардон, К.К. (1998). *Интерперсоналан комуникација*. Загреб, Алинеа.

176. Реснер, М. (1960). *Наставна техника*. Београд, Научна књига.
177. Rescorla, L., Alley, A. (2001). Validation of the Language Development Survey (LDS): A Parent Report Tool for Identifying Language Delay in Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 44, pp. 434-445.
178. Riggio, R. E. (1989). Assessment of Basic Social Skills, *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (3), 649-666.
179. Richter, C. (1995). *Schlüsselqualifikationen*, Munchen, Alling.
180. Richards, Jac & Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
181. Рот, Н. (1985). Интеракција и интерперсонални односи. *Авалске свеске* 5, Београд.
182. Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3).
183. Роџерс, К. (1985). *Како постати личност*. Београд, Полит.
184. Ристић, Ж. (1995). *О истраживању, методу, знању*. Београд, ИПИ.
185. Rubin, R., Graham, E., & Mignerey, J. (1990). Longitudinal study of college students' communication competency. *Communication Education*, 39, 1-13.
186. Савовић, М. (2006). *Човек је биће комуникације*. Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Јагодина, стр. 249-256.
187. Селимовић, Х., Селимовић, З. (2009). Развој компетенција код деце родитељском инструкцијом. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 7-8, стр. 836-849.
188. Сергејев, И.С. (2004). *Основы педагогической деятельности*. Минск.
189. Siegler, R., Deloache, J., & Eisenberg, N. (2003): *How Children Develop*. New York: Worth Publishers.
190. Смиљанић, В., Толичић, И. (1977). *Дечја психологија*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

191. Спарисосу, Т. (1978). *Васпитна комуникација у настави*. Институт за педагошка истраживања, Београд, стр. 221-224.
192. Спасеновић, В., Мирков, С. (2007). Интервентни програм развијања социјалних вештина ученика. *Настава и васпитање*, 1, стр. 56-66.
193. Spitzberg, V.H. and Cupach. W.R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research*, Recent Research in Psychology, Springer-Verlag, Publisher.
194. Spitzberg, V.H. and Cupach. W.R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills:Sage
195. Стаматовић, Ј. (2006). *Програми и облици стручног усавршавања наставника*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
196. Станчић, В. (1986): *Психологија говора*. Факултет за дефектологију Свеучилишта у Загребу.
197. Стевановић, М (2004). *Развијање комуникативних способности наставника и ученика*. Зборник радова: Комуникација и медији у савременој настави, Учитељски факултет и Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду, стр.89-102.
198. Стојановић, А. (2006). *Развијање комуникационих способности у настави из угла комуникативне педагогије и савремене комуникацијске парадигме*. Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Јагодина, стр.101-110.
199. Стојановић, Б. (2009). Квалитет комуникације васпитач-дете као услов успешног васпитног рада у вртићу. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 3-4, стр.306-316
200. Stotland, E., Sherman, S.E., and Shaver, K.G. (1971). *Empathy and birth order*. Lincoln: University of Nebraska Pres.
201. Сузић, Н. (2000). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Београд, Учитељски факултет.
202. Сузић, Н. (2003). Ефикасна педагошка комуникација. *Настава и васпитање*, Београд, 2-3, стр.254-273.

203. Сузић, Н.(2011). *Старе особине и нове улоге наставника*. Годишњак САО за 2010. годину, Београд, Едука.
204. Сузић, Н (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар.
205. Сузић, Н (2006). *Невербална педагошка комуникација*. Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагијевцу.
206. Тадић, Љ., (1995). *Реторика-Увод у вештину беседништва*. Београд, Филип Вишњић.
207. Tamis-LeMonda, C.S: et.al. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development* 72, pp.748-767.
208. Теодосић, Р. (1957). *Педагогик*. Сарајево.
209. Трнавац, Н., Ђорђевић, Н. (2010). *Педагогија*. Београд, Научна КМД.
210. Томић, З., (2003). *Комуникологија*. Београд, Чигоја.
211. Тодоровић, А. (1971). *Масовна култура и малолетничко преступништво*. Нови Сад, Центар за политичке студије и друштвено политичко образовање.
212. Фалковская, К.И. (2008). *Комуникативная компетентность личности молодого человека в добровольной социальной работе*. Москва.
213. Flanders, N.A. (1965). *Teacher influence, pupil attitudes and achievement, u Cooperative research Monograph*, Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, New York.
214. Фурлан, И. (1978). *Учење као комуникација-усвајање знања, вјештина и навика*. Загреб, Педагошко књижевни збор.
215. Hall, J.A. (1979). *A cross-national study of gender differences in nonverbal sensitivity*. Unpublished manuscript, Northeastern University.
216. Хавелка, Н. (1994). *Социјална перцепција*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

217. Хавелка, Н. (1996). *Структура ученичких активности као мера реализованости образовног програма*. Зборник Институт за педагошка истраживања, Београд, 28, 236-256.
218. Хавелак, Н. (2000). *Ученика и наставник у образовном процесу*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средстав.
219. Hammel, S. (1999). *Generation of Loners? Living their Lives Online*, in: U.S. News and World Report, 29th November, 1999
220. Healy, J. M. (1998). *Failure to Connect. How Computers Affect Our Child's Growing Minds, for Better and for Worse*, New York: Simon & Shuster.
221. Henley, N. M. (1977). *Body politics: Power, sex and nonverbal communication*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
222. Хорват, А. (2004). *Веза социјалног и језичког неповољног стања*. Зборник радова: Комуникација и медији, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за Педагошка истраживања, Јагодина, стр.145-152.
223. Hoffman, M.L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgment*. N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York: Cambridge University Press.
224. Хрватић, Н., Пиршл, Е. (2007). *Курикулум педагошке изобразбе учитељ*. у: Превшић, В. (ур.) *Курикулум – теорије, методологија, садржај, структура*, Загреб, стр.385-413.
225. Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy* in J. C. Richards and R.W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*, Longman, London.
226. Segala, D.J. (1981). *Interaction involvement: A cognitive dimension of communication competence*. *Communication Education*, 30, 109-121.
227. Цветановић, В. (2002). *Комуницирање у настави. Настава и васпитање*, Београд, 3, стр. 185-195.

228. Цветковић, Н. (2004). *Важност комуникација у савременом образовном процесу, телевизијска литература и телевизијски учитељ*. Зборник радова: Комуникација медији, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за Педагошка истраживања, Јагодина, стр.254-266.
229. Цвијетић, Р. (2006). *Вербална комуникација у настави*. Зборник радова, Учитељски факултет, Ужице, 7, стр.161-171.
230. Watzlawick, P. (1987). *Колико је стварно стварно*, Нолит, Београд.
231. Wilkinson, C.L. (2001). Социјална интелигенција и развој комуникационе компетентности. *Психологија у свет*, Вол. VI, 1:45-60.
232. Wiemann, J.M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.
233. Шевкишић-Мандић, С. (1991). *Облици вербалне комуникације између учитеља и ученика*. Зборник Института за педагошка истраживања, Београд, 23, стр.232-260.
234. Шевкушић, С. (1992). Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу. *Настав и васпитање*, 3, 290-303.
235. Шевкушић, С. (1995). Принципи ефикасне комуникације у настави. *Настава и васпитње* Београд, 1-2, стр. 152-162.
236. Шкарић, И. (1988). *Говорне потешкоће и њихово уклањање*. Загреб, Малдост.

ПРИЛОЗИ

Табела 1. Контигенцијска табела дистрибуције одговора наставника – Скала процене комуникационих компетенција ученика

Комуникационе компетенције ученика	Сви		Већина		Око 50%		Око 30%		Испод 20%	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Ученици говоре јасно и разумљиво.	9	7,0	72	56,3	40	31,3	7	5,5	0	0
2. Ученици употребљавају речник који одговара њиховом узрасту и ситуацији.	14	10,9	71	55,5	35	27,3	7	5,5	1	0,8
3. Ученици вербално показују колико су разумели садржај.	10	7,9	62	48,8	45	35,4	8	6,3	2	1,6
4. Ученици садржај говора прилагођавају комуникацији и ситуацији.	8	6,3	55	43,7	47	37,3	13	10,3	3	2,4
5. Ученици мењају висину и боју гласа док говоре.	3	2,3	45	35,2	36	28,1	27	20,1	17	13,3
7. Ученици постављају питања наставнику уколико им је нешто нејасно.	10	7,8	54	42,2	29	22,7	27	20,1	8	6,0
8. Ученици разумљиво одговарају на питања која им поставља наставник.	6	4,7	52	40,6	55	43,0	12	9,4	3	2,3
9. У комуникацији ученици обраћају пажњу на туђа осећања.	3	2,4	20	15,9	46	36,5	36	28,6	21	16,7
10. У комуникацији ученици се саосећају са другима.	2	1,6	36	28,1	54	42,2	26	20,3	10	7,8
11. Ученици се укључују у дискусије које се воде на наставном часу.	5	3,9	58	45,3	41	32,0	19	14,8	5	3,9
12. Ученици пажљиво слушају излагање наставника.	13	10,2	84	65,6	23	18,0	8	6,3	0	0
13. Ученици се са лакоћом укључују у разговор с наставницима.	10	7,8	56	43,8	43	33,6	18	4,1	1	0,8

14. Ученици се са лакоћом укључују у разговор са ученицима.	25	20,3	78	60,9	12	9,4	9	7,0	3	2,3
15. Ученици причају опуштено.	8	6,3	56	43,8	48	37,5	10	7,8	6	4,7
16. Ученици размењују своја мишљења са наставницима.	5	3,9	50	39,4	47	37,0	19	15,0	6	4,7
17. Ученици размењују своја мишљења са ученицима.	18	14,1	66	51,6	29	22,7	13	10,2	2	1,6
18. Ученици изразом лица прате садржаје које излажу.	3	3,9	53	41,4	40	31,3	22	17,2	8	6,3
19. Ученици у комуникацији користе покрете руку.	8	6,3	31	24,2	52	40,6	17	13,3	20	15,6
20. Ученици разумеју гестове које им наставник упућује на наставном часу.	19	14,8	79	61,7	25	19,5	4	3,1	1	0,8
21. Ученици гестовима прате излагање наставника.	1	0,8	33	26,4	44	35,2	24	19,2	23	18,4
22. Ученици у току излагања садржаја праве паузе, мењају јачину и брзину гласа.	3	2,4	32	25,2	48	37,8	31	24,4	13	10,2
23. Ученици да би задобили пажњу наставника, користе се невербалном комуникацијом.	1	0,8	32	25,0	29	22,7	19	14,8	47	36,7
24. Ученици гестовима изражавају своја осећања.	2	1,6	42	33,1	41	32,3	30	23,6	12	9,4
25. Ученици слободно одговарају на питања које им поставља наставник.	13	10,2	65	50,8	42	32,8	8	6,3	0	0
26. Ученици настављају комуникацију и када им нешто у тој комуникацији не одговара.	3	2,4	38	29,9	47	37,0	32	25,2	7	5,5
27. Ученици прихватају нове идеје и предлоге у комуникацији.	13	10,2	59	46,1	41	32,0	14	10,9	1	0,8
28. Ученици прилагођ. интензитет гласа у зависности од промене удаљ. саговорника и буке у учион.	6	4,7	67	52,3	32	25,0	18	14,1	5	3,9

29. Ученици су љубазни у комуникацији с наставницима.	19	14,8	86	67,2	14	10,9	5	3,9	4	3,1
30. Ученици прилагођавају своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама.	6	4,7	68	53,1	42	32,8	10	7,8	2	1,6

$$\chi^2=688,248; df=29; (p<.001, p<.005) C=0.21$$

Табела 2. Контигенцијска табела дистрибуције одговора ученика – Скала процене комуникационих компетенција наставника

Комуникационе компетенције наставника	Сви		Већина		Око 50%		Око 30%		Испод 20%	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Наставници говоре јасно и разумљиво.	85	28,7	142	48,0	46	15,5	12	4,1	11	3,7
2. Наставници предају садржаје тако да их ученици разумеју.	90	30,5	114	38,6	55	8,6	24	8,1	12	4,1
3. Садржаје онога што говоре наставници прилагођавају разговору и ситуацији.	85	29,0	111	37,9	65	22,2	23	7,8	9	3,1
4. Наставници мењају висину и боју гласа док говоре (нпр.: када је нешто важно у садржају, повисују тон и тим наглашавају значење садржаја).	96	32,5	107	36,3	49	6,6	22	7,5	21	7,4
5. Наставници ученицима постављају јасна питања.	110	37,3	97	32,9	60	20,3	15	5,1	13	4,4
6. Наставници разумљиво одговарају на питања која им ученици постављају.	109	6,9	107	36,3	44	14,9	22	7,5	13	4,4
7. У разговору наставници обраћају пажњу на осећања ученика.	57	19,2	101	34,0	67	22,6	44	14,8	28	9,4
8. У разговору наставници се саосећају са ученицима (знају како се ученици осећају).	38	12,8	99	33,4	76	5,7	47	15,9	36	12,2
9. Наставници пажљиво слушају излагање ученика.	97	33,0	107	36,4	53	18,0	25	8,5	12	4,1
10. Наставници се са лакоћом укључују у разговор с ученицима.	103	34,8	108	36,5	63	21,3	15	5,1	7	2,4
11. Наставници прате и усмеравају ток разговора на часу.	128	3,4	95	32,2	49	16,6	16	5,4	7	2,4

12.Наставници размењују своја мишљења са ученицима.	81	27,3	108	36,4	69	23,2	20	6,7	19	6,4
13.Наставници се интересује шта ученици хоће да им кажу.	89	30,2	90	30,5	68	23,1	31	10,5	17	5,8
14.Наставници изразом лица прате садржаје које излажу.	55	18,8	107	36,5	73	24,9	39	13,3	19	6,5
15.Наставници користе покрете руку док предају.	60	20,3	98	33,1	66	22,3	45	15,2	27	9,1
16.Наставници разумеју гестове које им ученици упућују на наставном часу.	61	20,6	102	34,5	89	30,1	27	9,1	17	5,7
17.Наставници гестовима прате излагање ученика (нпр.: уколико су одговори ученика нетачни они се мрште или главу померају слева надесно)	54	18,20	101	34,0	59	19,9	51	17,2	32	10,8
18.Наставници у току излагања садржаја праве паузе, мењају јачину и брзину гласа.	42	14,1	119	40,1	73	24,6	38	12,8	25	8,4
19.Да би задобили пажњу ученика, наставници се користе гестовима.	28	9,5	90	30,5	79	26,8	53	18,0	45	15,3
20.Наставници гестовима подстичу ученике на разговор (нпр. осмехом, климањем главе....).	63	21,2	102	34,3	88	29,6	23	7,7	21	7,1
21.Наставници се у разговору углавном прилагођавају ученицима њиховом узрасту и способностима (нпр.: од одличног ученика наставници захтевају више у разговору у односу на ученика који има слабији успех).	117	39,4	85	28,6	50	16,8	23	7,7	22	7,4
22.Наставници прихватају идеје и предлоге ученика у разговору.	72	24,2	94	31,6	87	29,3	29	9,8	15	5,1
23.Наставници прилагођавају интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици (нпр.: ако је у учионици бука, тада и наставници говоре гласније).	113	38,2	108	36,5	46	15,5	10	3,4	19	6,4

24. Наставници помажу ученицима у разговору.	78	6,4	125	42,2	60	20,3	23	7,8	10	3,4
25. Наставници прилагођавају своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама.	68	23,1	105	35,7	83	28,2	28	9,5	10	3,4

$\chi^2=572,805$; $df=24$ ($p<.001$, $p<.005$); $C=0,08$

Табела 3. Контингенцијска табела дистрибуције одговора наставника – Скала процене комуникационих компетенција наставника

Комуникационе компетенције наставника	Увек		Често		И да и не		Ретко		Никад	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Говорим јасно и разумљиво.	114	89,1	14	10,9	0	0	0	0	0	0
2. Трудим се да дате садржаје вербално изложим што разумљивије.	117	91,4	10	7,8	0	0	1	0,8	0	0
3. Садржај говора прилагођавам комуникацији и ситуацији.	97	5,8	31	24,2	0	0	0	0	0	0
4. У току излагања мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем.	80	62,5	44	34,4	3	2,3	1	0,8	0	0
5. Ученицима постављам јасна и разумљива питања.	111	86,7	16	12,5	1	0,8	0	0	0	0
6. Разумљиво одговарам на питања која ми постављају ученици.	111	86,7	17	13,3	0	0	0	0	0	0
7. У комуникацији обраћам пажњу на осећања ученика.	84	65,6	41	32,0	3	2,3	0	0	0	0
8. У комуникацији се саосећам са учеником.	73	57,5	48	37,8	6	4,7	0	0	0	0
9. Пажљиво слушам излагање ученика.	120	93,8	8	6,3	0	0	0	0	0	0
10. С лакоћом се укључујем у разговор са ученицима.	104	81,3	21	16,4	2	1,6	0	0	0	0
11. Пратим и усмеравам ток разговора на часу.	115	89,8	11	8,6	2	1,6	0	0	0	0
12. Размењујем своје мишљење са ученицима.	49	38,6	69	54,3	8	6,3	1	0,8	0	0
13. Показујем интересовање за оно шта ученици жели да ми кажу.	85	66,9	41	32,3	1	0,8	0	0	0	0

14. Изразом лица пратим садржаје које излажем.	61	48,0	53	41,7	12	9,4	1	0,8	1	0,8
15. Гестикулирам у комуникацији (користим руке).	40	31,5	48	37,8	29	22,8	8	6,3	2	1,6
16. Разумем гестове које ми ученици упућује на наставном часу.	50	39,4	54	42,5	21	16,5	1	0,8	1	0,8
17. Гестовима пратим излагање ученика.	28	22,2	47	37,3	41	32,5	7	5,6	3	2,4
18. У току излагања садржаја правим паузе, мењам јачину и брзину гласа.	57	44,9	49	38,6	15	11,8	5	3,9	1	0,8
19. Да бих задобио пажњу ученика, користим се невербалном комуникацијом.	28	2,2	49	38,9	29	23,0	13	9,5	8	6,3
20. Гестовима подстичем ученика на комуникацију.	35	27,8	55	43,7	21	16,7	13	10,3	2	1,6
21. У комуникацији прилагођавам се ученицима, њиховом узрасту и способностима.	101	78,9	24	18,8	3	2,3	0	0	0	0
22. Прихватам идеје и предлоге ученика у комуникацији.	54	42,2	62	48,4	12	9,4	0	0	0	0
23. Прилагођавам интензитет гласа у зависности од промене удаљености ученика и буке у учионици.	71	55,5	41	32,0	12	9,4	4	3,1	0	0
24. Помажем ученицима у комуникацији.	93	73,2	32	25,2	2	1,6	0	0	0	0
25. Прилагођавам своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама.	75	59,1	43	33,9	6	4,7	3	2,4	0	0

$$\chi^2=945,787; df=24; (p<.001, p<.005;) C=0.24$$

Табела 4. Контигенцијска табела дистрибуције одговора ученика – Скала самопроцене комуникационих компетенција ученика

Комуникационе компетенције ученика	Увек		Често		Понекад		Ретко		Никад	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. На наставном часу говорим јасно и разумљиво.	158	53,4	85	28,7	48	16,2	5	1,7	0	0
2. Употребљавам речник који одговара датом разговору.	181	1,1	73	24,7	22	7,4	9	3,0	11	3,7

3. Вербално (речима, говором) показујем колико сам разумео-ла садржај.	119	40,6	115	39,2	46	15,7	9	3,1	4	1,4
4. Трудим се да оно што говорим прилагодим разговору која се води на наставном часу.	158	53,2	100	33,7	35	11,8	3	1,0	1	0,3
5. Док говорим мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем (нпр.: кад рецитијем песму).	102	34,3	82	27,6	64	21,5	35	11,8	14	4,7
6. Док говорим имам трему.	44	14,8	26	8,8	102	34,3	42	24,2	52	17,5
7. Разумем садржаје које наставник излаже на наставном часу.	100	33,9	142	48,1	40	13,6	7	2,4	6	2,0
8. Постављам питања наставнику уколико ми је нешто нејасно.	101	34,1	84	28,4	69	23,3	29	9,8	13	4,4
9. Одговарам јасно на питања која ми наставник поставља.	137	46,6	110	37,4	40	13,6	5	1,7	2	0,7
10. Кад нешто објашњавам трудим се да будем јасан како би ме други разумели.	197	67,15	68	23,3	24	8,2	2	0,7	1	0,3
11. Често ми се дешава да ме наставник или ученици разумеју оно што причам.	73	24,6	123	41,4	73	24,6	19	6,4	9	3,0
12. У разговору обраћам пажњу на туђа осећања.	86	29,0	86	29,0	52	17,5	29	9,8	44	14,8
13. У разговору се саосећам с другима (нпр.: срећен сам и ја ако је саговорник срећан).	114	38,5	82	27,7	59	19,9	26	8,8	15	5,1
14. У разговору остајем миран и кад се сви око мене свађају.	60	20,2	81	27,3	79	26,6	45	15,2	32	10,8
15. У разговору на основу израза лица мојих саговорника ја знам како се они осећају.	112	37,8	106	35,8	54	18,2	17	5,7	7	2,4
16. Умем да осетим расположење саговорника у току разговора.	86	29,1	100	33,8	49	16,6	37	12,5	24	8,1
17. У разговору моје лице показује осећања	64	21,6	53	17,9	78	26,4	50	16,9	51	17,2
18. Разговор који се води на часу не пратим у потпуности.	28	9,5	42	14,2	71	24,1	84	28,5	70	23,7

19. Пажљиво пратим друге шта причају док разговарам са њима.	150	50,7	104	35,1	19	6,4	17	5,7	6	2,0
20. Укључујем се у дискусије када се воде на наставном часу.	86	29,1	93	31,4	88	29,7	22	7,4	6	2,0
21. Дobar сам слушалац на предавањима.	119	40,2	102	34,5	56	18,9	14	4,7	5	1,7
22. С лакоћом се укључујем у разговор са другарима.	160	53,9	73	24,6	48	16,2	16	5,4	0	0
23. С лакоћом се укључујем у разговор са наставницима.	82	27,7	99	33,4	79	26,7	24	8,1	12	4,1
24. Кад разговарам с другима опуштено причам.	190	64,4	73	24,7	29	9,8	2	0,7	1	0,3
25. Размењујем своје мишљење са другарима током разговора.	164	55,4	86	29,1	32	10,8	11	3,7	3	1,0
26. Размењујем своје мишљење са наставницима током разговора.	79	26,7	96	32,4	82	27,7	27	9,1	12	4,1
27. Изразом лица пратим садржаје које излажем (нпр.: уколико је садржај који излажем смешан, и ја се осмехујем).	126	42,7	106	35,9	43	14,6	12	4,1	8	2,7
28. Док говорим гестикулирам рукама (нпр.: ако кажем да је дрво високо а при том подижем руке увис).	39	3,2	45	15,3	77	26,1	59	20,0	75	25,4
29. Разумем гестове које ми упућује наставник на часу (нпр. ако наставник клима главом горе-доле то схватам да је мој одговор на постављено питање добар).	175	59,1	82	27,7	25	8,4	6	2,0	8	2,7
30. Док разговарам са наставником гледам га у очи.	178	60,1	64	21,6	40	13,5	6	2,0	8	2,7
31. Док разговарам са другарима гледам их у очи.	179	60,9	97	33,0	13	4,4	3	1,0	2	0,7
32. У току излагања садржаја правим паузе, мењам јачину гласа и брзину говора.	54	18,4	81	27,6	100	34,0	32	10,9	27	9,2
33. Да бих задобио пажњу других, користим разне гестове.	27	9,2	48	16,3	78	26,5	77	26,2	64	21,8

34. Гестовима изражавам своја осећања (нпр.: кад сам љут мрштим се).	67	23,1	72	24,8	78	26,9	48	16,6	25	8,6
35. Гестовим пратим излагање наставника и показујем колико сам разумео садржај (нпр.: климам главом као знак да сам разумео, осмехујем се).	87	29,6	111	37,8	65	22,1	23	7,8	8	2,7
36. Слободно одговарам на постављена питања од стране ученика.	153	52,2	84	28,7	42	14,3	10	3,4	4	1,4
37. Трудим се да наставим разговор и када се са многим стварима не слажем.	58	19,7	113	38,4	76	25,9	33	11,2	14	4,8
38. Прихватам нове идеје и предлоге у разговору.	105	35,8	106	36,2	61	20,8	15	5,1	6	2,0
39. Прилагођавам интензитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици.	113	38,6	82	28,0	56	19,1	23	7,8	19	6,5
40. Волим да будем љубазан у комуникацији с другима.	177	60,2	80	27,2	27	9,2	4	1,4	5	1,7

$$\chi^2=2654,76; df=39 (p<.001, p<.005); C=19$$

Табела 5. Контигенцијска табела дистрибуције одговора наставника - Скала процене комуникације у настави

Комуникација у току наставе	Увек		Често		И да и не		Ретко		Веома ретко	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. У настави подстичете ученике на комуникацију (нпр.: у току предавања постављате питања да бисте утврдили колико су ученици разумели садржај).	84	65,6	42	32,8	2	1,6	0	0	0	0
2. Организујете комуникацију у настави у којој ученици могу слободно и самостално да изражавају своје мисли, да постављају питања.	79	59,4	48	37,5	3	2,3	1	0,8	0	0
3. У комуникацији поштујете ученика као личност.	120	94,5	6	4,7	1	0,8	0	0	0	0
4. У комуникацији Ваш однос према ученику је топао и пријатан.	98	76,6	29	22,7	1	0,8	0	0	0	0
5. У комуникацији активно слушате ученика док	122	95,3	5	3,9	1	0,8	0	0	0	0

излаже.										
6. У комуникацији са ученицима успостављате партнерски однос.	61	48,0	4	42,5	12	9,4	0	0	0	0
7. Дозвољавате ученицима да питају и износе своје мисли и ставове.	103	80,5	23	18,0	1	0,8	0	0	0	0
8. Трудите да све ученике подједнако укључите у комуникацију (и оне који су мање заинтересовани).	84	66,1	34	26,8	9	7,1	0	0	0	0

$$\chi^2=1275,374; df=7 (p<.001, p<.005); C=0.29$$

Табела 6. Контингенцијска табела дистрибуције одговора ученика - Скала процене комуникације у настави

Комуникација у току наставе	Увек		Често		И да и не		Ретко		Веома ретко	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.Комуникација у настави се своди на вербално излагање наставника (наставник прича, води главну реч, ученик слуша).	123	41,4	110	37,0	44	14,8	13	4,4	7	2,4
2.У настави наставник подстиче ученике на комуникацију (нпр.: у току предавања наставник поставља питања да би утврдио колико су ученици разумели садржај).	126	42,6	104	35,1	52	17,6	9	3,0	5	1,7
3.Наставник организује комуникацију у настави у којој можемо слободно и самостално да изражавамо своје мисли, да постављамо питања.	88	29,6	109	36,7	69	23,2	27	9,1	4	1,3
4.Наставник поштује ученика као личност у комуникацији.	126	42,4	96	32,3	43	14,5	21	7,1	11	3,7
5.У комуникацији наставник активно слуша ученика док прича.	145	49,8	81	27,8	46	15,8	11	3,8	8	2,7
6.У комуникацији однос наставника према ученику је пријатан и љубазан (помаже, охрабрује, позитивно коментарише).	92	31,2	112	38,0	60	20,3	23	7,8	8	2,7
7.Наставник у комуникацији са ученицима успоставља равноправан однос.	90	30,4	107	36,1	67	22,6	20	6,8	12	4,1

8.Излагање наставника је јасно и разумљиво без двосмислености и збуњујућих израза.	91 31,0	100 34,0	67 22,8	24 8,2	12 4,1
9.У комуникацији наставник користи невербалне гестове као знак подстицаја ученика на комуникацију (климање главе, осмех...).	65 22,0	106 35,9	80 27,1	28 9,5	16 5,4
10.Наставник Вас подстиче да се укључите у ком. и када нисте заинтр. за то	102 34,5	93 31,4	69 23,3	17 5,7	5 5,1

$\chi^2=1212,36$; $df=9$ ($p<.001$, $p<.005$); $C=12$

Табела 7. Контигенцијска табела процене проблема ученика у комуникацији

Проблеми ученика у комуникацији	Веома много		Много		Осредње		Мало		Уопште не	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.Страх од слабе оцене	104	35,3	90	30,5	57	19,3	23	7,8	21	7,1
2.Незнање градива	32	10,8	67	22,7	101	34,2	69	23,4	26	8,8
3.Немогућност да изразим оно што мислим –слаб речник	24	8,2	56	19,2	97	33,3	78	26,8	36	12,4
4.Исмејавање од стране наставника ако кажем нешто што није исправно	34	11,5	38	12,8	51	17,2	80	27,0	92	31,7
5.Исмејавање од стране ученика ако кажем нешто што није исправно	43	14,6	55	18,6	70	23,7	72	24,4	55	18,6
6.Галама, бука у учионици	47	15,9	66	22,4	92	31,2	59	20,5	31	10,5
7.Незаинтр. за комуни.	23	7,8	52	17,6	75	25,4	84	20,3	60	20,3
8.Присутност треме	71	24,0	61	20,6	76	25,7	52	17,6	36	12,2
9.Недостатак културе изражавања	16	5,4	28	9,5	52	17,6	75	25,4	124	42,0
10.Непажљиво слушам саговорника	15	5,1	31	10,5	54	18,2	90	30,4	106	35,8

$\chi^2=505,516$; $df=9$; ($p<.001$, $p<.005$); $C=0,07$

Табела 8. Контигенцијска табела дистрибуције одговора наставника – Скала процене присутности проблема у комуникацији од стране наставника

Проблеми ученика у комуникацији	Веома много		Много		Осредње		Мало		Уопште не	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Слаб речник ученика	19	14,8	72	56,3	31	24,2	4	3,1	2	1,6
2.Незнање ученика	44	4,4	49	38,3	30	23,4	4	3,1	1	0,8

3.Недостатак културе изражавања код ученика	25	19,5	55	43,0	38	29,7	8	6,3	2	1,6
4.Ученик не прати предавања	25	19,5	47	36,7	41	32,0	13	10,2	2	1,6
5.Превелика трема код ученика	8	6,3	27	21,1	50	39,1	39	30,5	4	3,1
6.Сметње у говору код ученика	18	14,1	24	18,8	25	19,5	47	36,7	14	10,9
7.Незаинтресованост ученика за комуникацију	21	16,4	42	32,8	38	29,7	23	18,0	4	3,1
8.Пасивно слушање ученика	16	12,5	46	35,9	39	30,5	23	18,0	4	3,1

$$\chi^2=157,751; df=7 (p<.001, p<.005); C=0,09$$

Табела 9. Контигенцијска табела дистрибуције одговора наставника – Скала процене проблема наставника у комуникацији

Проблеми наставника у комуникацији	Веома много		Много		Осредње		Мало		Нимало	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.Недостатак педагошко-психолошке оспособљености	1	0,8	4 3,2		7	5,6	35	27,8	79	62,7
2.Недовољно педагошко искуство	1	0,8	4	3,2	8	6,3	35	27,8	78	61,9
3.Недовољно познавање захтева и правила за комуникацију са ученицима	0	0	4	3,2	8	6,3	34	27,0	80	63,5
4.Недостатак стрпљења за разговор са ученицима	0	0	4	3,2	3	2,4	3	25,4	87	69,0
5.Недовољно познавање наставних садржаја	0	0	2	1,6	5	4,0	7	5,6	112	88,9
6.Преобимност наставних садржаја не дају ми довољно времена за ком. са ученицима	7	5,5	14	11,0	36	28,3	52	40,9	18	14,2
7.Недисциплина у учионици	5	4,0	11	8,7	18	14,3	41	32,5	51	40,5
8.Недовољна мотивисаност ученика	9	7,0	22	17,2	38	29,7	39	30,5	20	15,6
9.Недовољна знања ученика	10	7,8	26	0,3	42	32,8	41	2,0	9	7,0
10.Недовољна култура изражавања ученика	11	8,6	26	0,3	45	35,2	40	31,3	6	4,7

$$\chi^2=602,101; df=9 (p<.001, p<.005); C=0,19$$

Табела 10. Контингенцијска табела дистрибуције одговора наставника – Скала процене присутности вербалних сметњи ученика у комуникацији од стране наставника

Вербалне сметење ученика у комуникацији	Веома много		Прилично		Мало		Веома мало		Уопште не	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Замуцкивање	2	1,6	13	10,2	35	27,3	68	3,1	10	7,8
2. Неправилно акцентовање	9	7,0	53	41,4	35	27,3	27	21,1	4	3,1
3. Прегласан говор	4	3,1	16	12,5	55	43,0	39	0,5	14	10,9
4. Пртих говор	5	3,9	24	18,8	59	46,1	30	23,4	10	7,8
5. Тепање	1	0,8	2	1,6	14	10,9	43	33,6	68	53,1

$$\chi^2=202,157; df=4 (p<.001, p<.005); C=0.11$$

Табела 11. Контингенцијска табела дистрибуције одговора ученика – Скала самопроцене вербалних сметњи ученика у комуникацији

Вербалне сметење ученика у комуникацији	Уопште не		Врло мало		Мало		Прилично		Веома много	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Замуцкивање	182	61,5	59	19,9	34	11,5	13	4,4	8	2,7
2. Неправилно акцентовање	116	39,3	115	39,0	49	6,6	10	3,4	5	1,7
3. Прегласан говор	112	7,8	62	20,9	77	26,0	28	9,5	17	5,7
4. Пртих говор	155	52,4	55	18,6	41	13,9	27	9,1	18	6,1
5. Тепање	170	57,4	43	14,5	32	10,8	25	8,4	26	8,8

$$\chi^2=53,614; df=49 (p<.001, p<.005) C=0,02$$

Табела 12. Контингенцијска табела дистрибуције одговора наставника о задовољству и доприносу развоја комуникационих компетенција ученика

Задовољство наставника раз.ком.комп. ученика	Веома много		Прилично		Осредње		Мало		Веома мало	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.У којој сте мери задовољни својим педагошким радом на развијању комуникационих способности ученика	16	12,5	79	61,7	29	22,7	4	3,1	0	0
2.У којој мери сте задовољни развијеношћу комуникационих способности ученика	4	3,1	46	35,9	69	53,9	8	6,3	1	0,8
3.У којој се мери трудите да развијате комуникационе способности ученика	60	46,9	59	46,1	8	6,3	1	0,8	0	0
4.Колико су ученици заинте. за разв. к.к.	4	3,1	44	34,4	66	51,6	13	10,2	1	0,8

5.Колико методе и облици рада које примењујете у настави подстичу развој комуникационих способности ученика	30	23,4	80	62,5	18	14,1	0	0	0	0
6.Колико наставни садржаји у оквиру вашег наставног предмета доприносе подучавању ученика комуникацијским вештинама	23	18,0	69	53,9	30	23,4	5	3,9	1	0,8
7.У којој мери сте задовољни облицима стручног усавршавања наставника на тему развоја комуникационих способности ученика	6	4,7	35	27,3	41	32,0	35	27,3	11	8,6
8.У којој мери организујете ситуације и наставне активности у току којих ученике подучавате комуникационим вештинама	15	11,7	58	45,3	34	26,6	17	13,3	4	3,1
10.У којој мери сте за време студија оспособљавани да, као будући наставници, учите своје ученике комуникационим вештинама	10	7,8	31	24,2	40	31,3	32	2,5	15	11,7

$\chi^2=400,137$; $df= 9$ ($p<.001$, $p<.005$; $C=0.15$)

УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

Поштовани наставници,

Ми се бавимо истраживањем у оквиру којег желимо да утврдимо у којој мери су ученици оспособљени за комуникацију. Посебно нас интересује квалитет комуникације између ученика и наставника у наставном процесу и колико наставници у свом раду подстичу развој комуникационих способности ученика (оспособљеност ученика да правилно говори, да се користи гестовима у настави, укључује у интеракцију, прилагођава различитим комуникационим ситуацијама и саосећа са саговорником). Ваше мишљење нам је изузетно битно. Стога Вас молимо да пажљиво одговорите на питања у овом упитнику. Анкета је анонимна, а добијени подаци користиће се само у истраживачке сврхе.

Унапред се захваљујемо на Вашем времену и труду!

Општи подаци:

1. Пол:	2. Стручна спрема:	3. Године радног стажа:
а. женски	а. Средња стручна спрема	а. од 0 - 5 г.
б. мушки	б. Виша школска спрема	б. од 6 - 11 г.
	ц. Висока стручна спрема	ц. од 12 - 16 г.
	д. Магистарске студије	д. од 17 - 21 г.
	е. Докторске студије	е. више од 22 г. радног стажа

4. Године старости (упишите навршене године живота): _____

5. Наведите наставни предмет који предајете: _____

6. Назив школе у којој радите: _____

7. Место у коме се налази школа: _____

8. Наставом сам почео/почела да се професионално бавим:

- а. Одмах након завршених студија-академске обуке
- б. У периоду од 1-5 година након завршених студија-академске обуке
- ц. У периоду од 6-15 година након завршених студија-академске обуке

9. Да ли сте се бавили другом професијом сем наставничком?:

- а. Да, којом _____
- б. Не

10. Да ли сте похађали неки облик стручног усвршавања на теми развоја комуникационих компетенција?:

- а. Да, колико пута _____
- б. Не

I КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

1. Пред Вама се налази низ ставки које описују комуникационе способности Ваших ученика. Ову скалу употребите да би сте оценили какве су комуникационе способности код већине ученика на Вашим наставним часовима. За сваку ставку заокружити број на скали од 1-5.

Легенда:

- 1- Сви ученици
- 2- Огромна већина ученика
- 3- Око 50% ученика
- 4- Око 30% ученика
- 5- Испод 20% ученика

Р.Б.	Комуникационе компетенције ученика	Сви	Већина	Око 50%	Око 30%	Испод 20%
1.	Ученици говоре јасно и разумљиво	1	2	3	4	5
2.	Ученици употребљавају речник који одговара њиховом узрасту и ситуацији	1	2	3	4	5
3.	Ученици вербално показују колико су разумели садржај	1	2	3	4	5
4.	Ученици садржај говора прилагођавају комуникацији и ситуацији	1	2	3	4	5
5.	Ученици мењају висину и боју гласа док говоре	1	2	3	4	5
6.	Ученици имају трему док излажу садржаје	1	2	3	4	5
7.	Ученици постављају питања наставнику уколико им је нешто нејасно	1	2	3	4	5
8.	Ученици разумљиво одговарају на питања која им поставља наставник	1	2	3	4	5
9.	У комуникацији ученици не обраћају пажњу на туђа осећања	1	2	3	4	5
10.	У комуникацији ученици се саосећају са другима	1	2	3	4	5
11.	Ученици се укључују у дискусије које се воде на наставном часу	1	2	3	4	5
12.	Ученици пажљиво слушају излагање наставника	1	2	3	4	5
13.	Ученици се са лакоћом укључују у разговор с наставницима	1	2	3	4	5
14.	Ученици се са лакоћом укључују у разговор са ученицима	1	2	3	4	5
15.	Ученици причају опуштено	1	2	3	4	5

16.	Ученици размењују своја мишљења са наставницима	1	2	3	4	5
17.	Ученици размењују своја мишљења са ученицима	1	2	3	4	5
18.	Ученици изразом лица прате садржаје које излажу	1	2	3	4	5
19.	Ученици у комуникацији користе покрете руку	1	2	3	4	5
20.	Ученици разумеју гестове које им наставник упућује на наставном часу	1	2	3	4	5
21.	Ученици гестовима прате излагање наставника	1	2	3	4	5
22.	Ученици у току излагања садржаја праве паузе, мењају јачину и брзину гласа	1	2	3	4	5
23.	Ученици да би задобили пажњу наставника користе се невербалном комуникацијом	1	2	3	4	5
24.	Ученици гестовима изражавају своја осећања	1	2	3	4	5
25.	Ученици слободно одговарају на питања које им поставља наставник	1	2	3	4	5
26.	Ученици настављају комуникацију и када им нешто у тој комуникацији не одговара	1	2	3	4	5
27.	Ученици прихватају нове идеје и предлоге у комуникацији	1	2	3	4	5
28.	Ученици прилагођавају интезитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици	1	2	3	4	5
29.	Ученици су љубазни у комуникацији с наставницима	1	2	3	4	5
30.	Ученици прилагођавају своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама	1	2	3	4	5

2. У наставку је низ ставки које описују Ваше комуникационе компетенције. За сваку ставку заокружити број на скали од 1-5 који најбоље описује Вашу комуникациону компетентност.

Легенда: 5-Никад; 4-Ретко; 3-И да и не; 2-Често; 1-Увек

Р.Б.	Комуникационе компетенције наставника	Увек	Често	И да и не	Ретко	Никад
1.	Говорим јасно и разумљиво	1	2	3	4	5
2.	Трудим се да дате садржаје вербално изложим што разумљивије	1	2	3	4	5
3.	Садржај говора прилагођавам комуникацији и ситуацији	1	2	3	4	5
4.	У току излагања мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем	1	2	3	4	5
5.	Ученицима постављам јасна и разумљива питања	1	2	3	4	5
6.	Разумљиво одговарам на питања која ми постављају ученици	1	2	3	4	5
7.	У комуникацији обраћам пажњу на осећања ученика	1	2	3	4	5
8.	У комуникацији се саосећам са учеником	1	2	3	4	5
9.	Пажљиво слушавам излагање ученика	1	2	3	4	5
10.	С лакоћом се укључујем у разговор са ученицима	1	2	3	4	5
11.	Пратим и усмеравам ток разговора на часу	1	2	3	4	5
12.	Размењујем своје мишљење са ученицима	1	2	3	4	5
13.	Показујем интересовање за оно шта ученици жели да ми кажу	1	2	3	4	5
14.	Изразом лица пратим садржаје које излажем	1	2	3	4	5
15.	Гестикулирам у комуникацији (користим руке)	1	2	3	4	5
16.	Разумем гестове које ми ученици упућује на наставном часу	1	2	3	4	5
17.	Гестовима пратим излагање ученика	1	2	3	4	5
18.	У току излагања садржаја правим паузе, мењам јачину и брзину гласа	1	2	3	4	5
19.	Да бих задобио пажњу ученика користим се невербалном комуникацијом	1	2	3	4	5

20.	Гестовима подстичем ученика на комуникацију	1	2	3	4	5
21.	У комуникацији прилагођавам се ученицима њиховом узрасту и способностима	1	2	3	4	5
22.	Прихватам идеје и предлоге ученика у комуникацији	1	2	3	4	5
23.	Прилагођавам интензитет гласа у зависности од промене удаљености ученика и буке у учионици	1	2	3	4	5
24.	Помажем ученицима у комуникацији	1	2	3	4	5
25.	Прилагођавам своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама	1	2	3	4	5

II КВАЛИТЕТ КОМУНИКАЦИЈЕ

3. У наставку је низ ставки које описује каква се комуникација одвија у току наставе. За сваку ставку заокружите број на скали од 1-5 који најбоље описује комуникацију која је присутна на Вашим наставним часовима.

Легенда: 1- Веома ретко; 2-Ретко; 3- И да и не; 2- Често; 1-Увек

Р.Б.	Комуникација у настави	Увек	Често	И да и не	Ретко	Веома ретко
1.	У настави подстичете ученике на комуникацију (нпр.: у току предавања постављате питања да би утврдили колико су ученици разумели садржај)	1	2	3	4	5
2.	Организујете комуникацију у настави у којој ученици могу слободно и самостално да изражавају своје мисли, да постављају питања.....	1	2	3	4	5
3.	У комуникацији поштујете ученика као личност.	1	2	3	4	5
4.	У комуникацији Ваш однос према ученику је топао и пријатан	1	2	3	4	5
5.	У комуникацији активно слушате ученика док излаже	1	2	3	4	5
6.	У комуникацији са ученицима успостављате партнерски однос	1	2	3	4	5
7.	Дозвољавате ученицима да питају и износе своје мисли и ставове	1	2	3	4	5
8.	Трудите да све ученике подједнако укључите у комуникацију (и оне који су мање заинтересовани)	1	2	3	4	5

4. Који од наведених облика рада најчешће користите у наставном раду? Поред сваке тврдње заокружите један број на скали од 1-5.

Легенда:5-Веома; 4-Ретко; 3-Понекад; 2-Често; 1-Увек

Р.Б.	Облици наставног рада	Увек	Често	Поне- кад	Ретко	Веома ретко
1.	Фронтални облик рада	1	2	3	4	5
2.	Групни облик рада	1	2	3	4	5
3.	Рад у пару	1	2	3	4	5
4.	Индивидуални облик рада	1	2	3	4	5

5. По Вашем мишљењу у којој мери доле наведени облици рада подстичу ученика на комуникацију? Поред сваког облика рада заокружите број на скали од 1-5.

Легенда:1-Веома много; 2-Много; 3-Осредње; 4-Мало; 5-Веома мало

Р.Б.	Облици наставног рада	Веома много	Много	Осредње	Мало	Веома мало
1.	Фронтални облик рада	1	2	3	4	5
2.	Групни облик рада	1	2	3	4	5
3.	Рад у пару	1	2	3	4	5
4.	Индивидуални облик рада	1	2	3	4	5

7. У наставку се налази низ ставки које описују потешкоће које долазе од стране ученика, а које отежавају успостављање комуникације. Колико су наведени фактори присутни код ученика а отежавају комуникацију? За сваку наведену ставку заокружите број на скали од 1-5.

Легенда: 1- Веома много; 2- Много; 3- Осредњи; 4-Мало; 5- Уопште не

Р.Б.	Проблеми у комуникацији од стране ученика	Веома Много	Много	Осредње	Мало	Уопште не
1.	Слаб речник ученика	1	2	3	4	5
2.	Незнање ученика	1	2	3	4	5
3.	Недостатак културе изражавања код ученика	1	2	3	4	5
4.	Ученик не прати предавања	1	2	3	4	5
5.	Превелика треме код ученика	1	2	3	4	5
6.	Сметње у говору код ученика	1	2	3	4	5
7.	Незаинтересованост ученика за комуникацију	1	2	3	4	5
8.	Пасивно слушање ученика	1	2	3	4	5

Овде наведите све потешкоће које долазе од ученика, а отежавају успостављање комуникације)

8. У којој мери су код Вас изражене потешкоће за успостављање комуникације са ученицима на Вашим наставним часовима. Поред сваке ставке заокружите један број на скали од 1-5.

Легенда: 1- Веома много; 2- Много; 3- Осредње; 4- Мало; 5- Нимало

Р.Б.	Проблеми наставника у комуникацији	Веома много	Много	Осредње	Мало	Нимало
1.	Недостатак педагошко-психолошке оспособљености	1	2	3	4	5
2.	Недовољно педагошко искуство	1	2	3	4	5
3.	Недовољно познавање захтева и правила за комуникацију са ученицима	1	2	3	4	5
4.	Недостатак стрпљења за разговор са ученицима	1	2	3	4	5
5.	Недовољно познавање наставних садржаја	1	2	3	4	5
6.	Преобимност наставних садржаја не дају ми довољно времена за комуникацију са ученицима	1	2	3	4	5
7.	Недисциплина у учионици	1	2	3	4	5
8.	Недовољна мотивисаност ученика	1	2	3	4	5
9.	Недовољна знања ученика	1	2	3	4	5
10.	Недовољна култура изражавања ученика	1	2	3	4	5

9. Да ли код Ваших ученика наилазите на неке од наведених сметњи при говору? За сваку наведену сметњу заокружите број на скали од 1-5 који изажава степен њихове присутност код ученика.

Легенда:

- 1- Веома много
- 2- Прилично
- 3- Мало
- 4- Веома мало
- 5- Уопште не

Р.Б.	Вербалне сметње у комуникацији	Веома много	Прилично	Мало	Веома мало	Уопште не
1.	Замуцкивање	1	2	3	4	5
2.	Неправилно акцентовање	1	2	3	4	5
3.	Прегласан говор	1	2	3	4	5
4.	Претих говор	1	2	3	4	5
5.	Тепање	1	2	3	4	5

(Ако код ученика наилазите на сметње које нису горе наведене Ви их упишите)

10. У наставку се налази низ тврдњи којим желимо сазнати колико се у школама посвећује пажња развијању комуникационих способности ученика. За сваку наведену тврдњу заокружите број на скали од 1-5.

Легенда: 1- Веома много; 2- Прилично; 3- Осредње; 4- Мало; 5- Веома мало

Р.Б.	Допринос наставника у развоју ком. комп. Ученика	Веома много	Прилично	Осредње	Мало	Веома мало
1.	У којој сте мери задовољни са својим педагошким радом на развијању комуникационих способности ученика	1	2	3	4	5
2.	У којој мери сте задовољни развијеношћу комуникационих способности ученика	1	2	3	4	5
3.	У којој се мери трудите да развијате комуникационе способности ученика	1	2	3	4	5
4.	Колико су ученици заинтересовани за развијање својих комуникационих способности	1	2	3	4	5
5.	Колико методе и облици рада које примењујете у настави подстичу развој комуникационих способности ученика	1	2	3	4	5
6.	Колико наставни садржаји у оквиру вашег наставног предмета доприносе подучавању ученика комуникацијским вештинама	1	2	3	4	5
7.	У којој мери сте задовољни облицима сручног усавршавања наставника на тему развоја комуникационих способности ученика	1	2	3	4	5
8.	У којој мери организујете ситуације и наставне активности у току којих ученике подучавате комуникацијским вештинама	1	2	3	4	5
10.	У којој мери сте за време студија оспособљавани да, као будући наставници, учите своје ученике комуникацијским вештинама	1	2	3	4	5

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

Драги ученици,

Ми се бавимо истраживањем у оквиру којег желимо да утврдимо у којој мери су ученици оспособљени за комуникацију. Посебно нас занима квалитет комуникације између ученика и наставника у наставном процесу, колико наставници у свом раду подстичу развој способности ученика да комуницирају, као и Вашу оспособљеност да правилно говорите, да се користите гестовима (покретима руку и мимиком лица) у настави, укључујете у разговор с другима, прилагођавате различитим комуникационим ситуацијама и саосећате са саговорником.

Анкетирање је анонимно, а добијени подаци користеће се само у истраживачке сврхе. Упитник попуњавате самостално и код највећег броја питања довољно је да се одредите за један од понуђених одговора који најбоље изражава Ваше мишљење. Једино у случају потребе затражите помоћ анкетара. Молимо Вас да на питања одговарате искрено.

Унапред се захваљујемо на Вашем времену и труду!

Општи подаци:

1. Којег сте пола?

а. мушки

б. женски

2. Колико година имате: _____

3. У који разред идете: _____

4. Назив школе: _____

5. Место становања: _____

6. Успех у претходном разреду: _____ (средња оцена)

8. Да ли похађате неку секцију у оквиру школе:

а. Да, коју секцију похађате _____

б. Не

9. Степен стручне спреме Ваших родитеља:

Мајка:

Отац:

1. Непотпуна основна школа

1. Непотпуна основна школа

2. Основна школа

2. Основна школа

3. Средња школа

3. Средња школа

4. Високо образовање

4. Високо школа

5. Магистарске студије

5. Магистарске студије

6. Докторске студије

6. Докторске студије

I КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

1. Пред Вама се налази низ тврдњи које се односе на начине на које разговарате са друговима и наставницима. Ову скалу употребите да би сте оценили колико се у разговору користите јасним и разумљивим говором (вербална комуникација), покретима и мимиком лица (невербална комуникација), колико се укључујете у разговор с другима, прилагођавате променљивим комуникационим ситуацијама и саосећате са саговорником у њој. За сваку ставку заокружите број на скали од 1-5 која најбоље описује Вашу комуникациону способност.

Легенда:1-Увек; 2-Често; 3-Понекад; 4-Ретко; 5-Никад

Р.Б.	Комуникационе способности ученика	Увек	Често	Понекад	Ретко	Никад
1.	На наставном часу говорим јасно и разумљиво	1	2	3	4	5
2.	Употребљавам речник који одговара датом разговору	1	2	3	4	5
3.	Вербално (речима, говором) показујем колико сам разумео-ла садржај	1	2	3	4	5
4.	Трудим се да оно што говорим прилагодим разговору која се води на наставном часу	1	2	3	4	5
5.	Док говорим мењам боју и висину гласа у зависности од онога што желим да истакнем (нпр.: кад рецитијем песму)	1	2	3	4	5
6.	Док говорим имама трему	1	2	3	4	5
7.	Разумем садржаје које наставник излаже на наставном часу	1	2	3	4	5
8.	Постављам питања наставнику уколико ми је нешто нејасно	1	2	3	4	5
9.	Одговарам јасно на питања која ми наставник поставља	1	2	3	4	5
10.	Кад нешто објашњавам трудим се да будем јасан како би ме други разумели					
11.	Често ми се дешава да ме наставник или ученици не разумеју оно што причам	1	2	3	4	5
12.	У разговору обраћам пажњу на туђа осећања	1	2	3	4	5
13.	У разговору се саосећам с другима (нпр.:срећен сам и ја ако је саговорник срећан)	1	2	3	4	5
14.	У разговору остајем миран и кад се сви око мене свађају	1	2	3	4	5

Р.Б.	Комуникационе способности ученика	Увек	Често	Понекад	Ретко	Никад
15.	У разговору на основу израза лица мојих саговорника ја знам како се они осећају	1	2	3	4	5
16.	Умем да осетим расположење саговорника у току разговора	1	2	3	4	5
17.	У разговору моје лице показује осећања, ништа не могу да сакријем	1	2	3	4	5
18.	Разговор који се води на часу не пратим у потпуности	1	2	3	4	5
19.	Пажљиво пратим друге шта причају док разговарам са њима	1	2	3	4	5
20.	Укључујем се у дискусије када се воде на наставном часу	1	2	3	4	5
21.	Добар сам слушаоц на предавањима	1	2	3	4	5
22.	С лакоћом се укључујем у разговор са другарима	1	2	3	4	5
23.	С лакоћом се укључујем у разговор са наставницима	1	2	3	4	5
24.	Кад разговарам с другима опуштено причам	1	2	3	4	5
25.	Размењујем своје мишљење са другарима током разговора	1	2	3	4	5
26.	Размењујем своје мишљење са наставницима током разговора	1	2	3	4	5
27.	Изразом лица пратим садржаје које излажем (нпр.: уколико је садржај који излажем смешан и ја се осмехујем)	1	2	3	4	5
28.	Док говорим гестикулирам рукама (нпр.: ако кажем да је дрво високо а при том подижем руке у вис)	1	2	3	4	5
29.	Разумем гестове које ми упућује наставник на часу (нпр. ако наставник клима главом горе-доле то схватам да је мој одговор на постављено питање добар)	1	2	3	4	5
30.	Док разговарам са наставником гледам га у очи	1	2	3	4	5
31.	Док разговарам са другарима гледам их у очи	1	2	3	4	5
32.	У току излагања садржаја правим паузе, мењам јачину гласа и брз. гов.	1	2	3	4	5
33.	Да бих задобио пажњу других	1	2	3	4	5

	користим разне гестове					
34.	Гестовима изражавам своја осећања (нпр.: кад сам љут мрштим се)	1	2	3	4	5
35.	Гестовим пратим излагање наставника и показујем колико сам разумео садржај (нпр.: климам главом као знак да сам разумео, осмехујем се)	1	2	3	4	5
36.	Слободно одговарам на постављена питања од стране ученика	1	2	3	4	5
37.	Трудим се да наставим разговор и када се са многим стварима не слажем	1	2	3	4	5
38.	Прихватам нове идеје и предлоге у разговору	1	2	3	4	5
39.	Прилагођавам интезитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици	1	2	3	4	5
40.	Волим да будем љубазан у комуникацији с другима	1	2	3	4	5

2. У наставку је низ ставки које описују комуникационе способности Ваших наставника. За сваку ставку заокружити број на скали од 1-5.

Легенда: 1-Сви наставници; 2-Огромна већина наставника; 3-Око 50% наставника; 4-Око 30% наставника; 5-Веома мали број наставника

Р.Б	Комуникационе способности наставника	Сви	Већина	Око 50%	Око 30%	Мало
1.	Наставници говоре јасно и разумљиво	1	2	3	4	5
2.	Наставници предају садржаје тако да их ученици разумеју	1	2	3	4	5
3.	Садржаје онога што говоре наставници прилагођавају разговору и ситуацији	1	2	3	4	5
4.	Наставници мењају висину и боју гласа док говоре (нпр.: када је нешто важно у садржају, повисују тон и тим наглашавају значење садржаја)	1	2	3	4	5
5.	Наставници ученицима постављају јасна питања	1	2	3	4	5
7.	У разговору наставници обраћају пажњу на осећања ученика	1	2	3	4	5
8.	У разговору наставници се саосећају са ученицима (знају како се ученици осећају)	1	2	3	4	5
9.	Наставници пажљиво слушају излагање ученика	1	2	3	4	5
10.	Наставници се са лакоћом укључују у	1	2	3	4	5

	разговор с ученицима					
11.	Наставници прате и усмеравају ток разговора на часу	1	2	3	4	5
12.	Наставници размењују своја мишљења са ученицима	1	2	3	4	5
13.	Наставници се интересује шта ученици хоће да им кажу	1	2	3	4	5
14.	Наставници изразом лица прате садржаје које излажу	1	2	3	4	5
15.	Наставници користе покрете руку док предају	1	2	3	4	5
16.	Наставници разумеју гестове које им ученици упућују на наставном часу	1	2	3	4	5
17.	Наставници гестовима прате излагање ученика (нпр.: уколико су одговори ученика нетачни они се мрште или главу померају с лева на десно)	1	2	3	4	5
18.	Наставници у току излагања садржаја праве паузе, мењају јачину и брзину гласа	1	2	3	4	5
19.	Да би задобили пажњу ученика наставници се користе гестовима	1	2	3	4	5
20.	Наставници гестовима подстичу ученике на разговор (нпр. осмехом, климањем главе....)	1	2	3	4	5
21.	Наставници се у разговору углавном прилагођавају ученицима њиховом узрасту и способностима (нпр.: од одличног ученика наставници захтевају више у разговору у односу на ученика који има слабији успех)	1	2	3	4	5
22.	Наставници прихватају идеје и предлоге ученика у разговору	1	2	3	4	5
23.	Наставници прилагођавају интезитет гласа у зависности од промене удаљености саговорника и буке у учионици (нпр.: ако је у учионици бука тада и наставници говоре гласније)	1	2	3	4	5
24.	Наставници помажу ученицима у разговору	1	2	3	4	5
25.	Наставници прилагођавају своја понашања променљивим комуникационим ситуацијама	1	2	3	4	5

II КВАЛИТЕТ КОМУНИКАЦИЈЕ

3. У наставку је низ ставки које описују комуникацију који се одвија на Вашим наставним часовима. Молимо Вас да поред сваке ставке заокружите један број на скали од 1-5 која описује комуникацију која се одвија на већини Ваших наставних часова.

Легенда:1-Увек; 2-Често; 3-Понекад; 4-Ретко; 5-Никад

Р.Б.	Квалитет комуникације	Увек	Често	Понекад	Ретко	Никад
1.	Комуникација у настави се своди на вербално излагање наставника (наставник прича, води главну реч ученик слуша)	1	2	3	4	5
2.	У настави наставник подстиче ученике на комуникацију (нпр.: у току предавања наставник поставља питања да би утврдио колико су ученици разумели садржај)	1	2	3	4	5
3.	Наставник организује комуникацију у настави у којој можемо слободно и самостално да изражавамо своје мисли, да постављамо питања	1	2	3	4	5
4.	Наставник поштује ученика као личност у комуникацији.	1	2	3	4	5
5.	У комуникацији наставник активно слуша ученика док прича	1	2	3	4	5
6.	У комуникацији однос наставника према ученику је пријатан и љубазан (помаже, охрабрује, позитивно коментарише)	1	2	3	4	5
7.	Наставник у комуникацији са ученицима успоставља равноправан однос	1	2	3	4	5
9.	Излагање наставника је јасно и разумљиво без двосмислености и збуњујућих израза	1	2	3	4	5
10.	У комуникацији наставник користи невербалне гестове као знак подстицаја ученика на комуникацију (климање главе, осмех...)	1	2	3	4	5
11.	Наставник вас подстиче да се укључите у комуникацију и када нисте за то заинтересовани	1	2	3	4	5

4. У којој мери наставници користе наведене облике у наставном раду? Молимо Вас да поред сваког облика рада заокружите број на скали од 1-5.

Легенда: 1- Никад; 2- Ретко; 3- Понекад; 4- Често; 5- Увек

Р.Б.	Облици наставног рада	Никад	Ретко	Понекад	Често	Увек
1.	Наставници усмено излажу нову наставну јединицу	1	2	3	4	5
2.	Наставници захтевају да ученици раде и уче у групама на часу	1	2	3	4	5
3.	Наставници захтевају да ученици раде и уче у паровима на часу	1	2	3	4	5
4.	Наставници захтевају да ученици раде и уче самостално на часу	1	2	3	4	5

5. Који од наведених облика рада подстицајно утиче на Вас да се укључите у комуникацију (са наставником или ученицима)?

(можете заокружити највише два одговора)

- а. Када наставници усмено излажу нову наставну јединицу,
- б. Када наставници захтевају да ученици раде и уче у групама,
- ц. Када наставници захтевају да ученици раде и уче у паровима
- д. Када наставници захтевају да ученици раде самостално

6. На наставном часу у комуникацији са наставником, од стране наставника, највише Вам смета: (молимо Вас да пажљиво прочитате све наведене ставке и извршите рангирање тако што ћете уз ставку за коју сматрате да Вам највише смета ставити број 1, уз следећу нешто мање по важности број 2 и тако редом све до оне ставке за коју сматрате да је најмање важна)

- а. Оштар и хладан однос наставника према ученицима _____
- б. Не дозвољава да ученици изразе своје мишљење _____
- ц. Не жели да ученике саслуша до краја _____
- д. Не дозвољава да ученици постављају питања
уколико им је градиво нејасно _____
- е. Прекида ученика док прича _____
- ф. Наставник говори нејасно и неразумљиво _____
- г. Потцењивање и вређање ученика _____

(ако постоје неке одређене сметње од стране наставника у комуникацији, а нису наведене Ви их упишите)

7. У комуникацији са наставником, од стране наставника, највише Вам погодује: (молимо Вас да пажљиво прочитате све наведене ставке и извршите рангирање тако што ћете уз ставку за коју сматрате да Вам највише погодује ставити број 1, уз следећу нешто мање по важности број 2 и тако редом све до оне ставке за коју сматрате да је најмање важна)

- а. Топлао и пријатан однос наставника према ученицима _____
- б. Дозвољава ученицима да постављају питања _____
- ц. Кад наставник прихвата мишљења ученика _____
- д. Кад наставник активно слуша ученика док излаже _____
- е. Кад наставник говори јасно и разумљиво _____
- ф. Кад наставник поштује ученика као личност _____
- г. Дозвољава ученицима да изразе своје мишљење _____

(ако постоје нешто што Вам одговара у комуникацији од стране наставника, а није наведено Ви упишите)

8. У наставку је низ ставки које описују неке од проблема који могу да отежају да успоставите комуникацију у процесу наставе. Молимо Вас за сваки наведен проблем заокружите број на скали од 1-5 који најбоље описује степен присутности тог проблема код Вас.

Легенда:1-Увек; 2-Често; 3-Понекад; 4-Ретко; 5-Никад

Р.Б.	Проблеми у комуникацији	Увек	Често	Понекад	Ретко	Никад
1.	Страх од слабе оцене	1	2	3	4	5
2.	Незнање градива	1	2	3	4	5
3.	Немогућност да изразим оно што мислим	1	2	3	4	5
4.	Исмејавање од стране наставника ако кажем нешто што није исправно	1	2	3	4	5
5.	Исмејавање од стране ученика ако кажем нешто што није исправно	1	2	3	4	5
6.	Галама, бука у учионоци	1	2	3	4	5
7.	Незаинтересованост за комуникацију	1	2	3	4	5
8.	Присутност треме	1	2	3	4	5
9.	Недостатак културе изажавања	1	2	3	4	5
10.	Не пажљиво слушам саговорника	1	2	3	4	5

9. Да ли имате неку од наведених сметњи док говорите? На овој скали се налази низ ставки које описују неке од сметњи које се јављају у комуникацији. Молимо Вас да одговорите отворено и искрено тако што ћете за сваку ставку заокружити одговарајући број на скали од 1-5.

Легенда:1-Уопште не; 2-Врло мало; 3-Мало; 4-Прилично; 5-Веома много

Р.Б.	Вербалне сметње у комуникацији	Уопште не	Врло мало	Мало	Прилично	Веома много
1.	Замуцкивање	1	2	3	4	5
2.	Неправилно акцентовање	1	2	3	4	5
3.	Прегласан говор	1	2	3	4	5
4.	Претих говор	1	2	3	4	5
5.	Течање	1	2	3	4	5

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а

Радосељак Тајана

број индекса

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Педагошки аспекти изражавања комуникационе компетенција ученика у онлинеј школи.“

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

Радосељак Тајана

У Косовској Митровици, 12.06.2015.

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора ТАТЈАНА РАДОЈЕВИЋ

Број индекса _____

Студијски програм _____

Наслов рада ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ РАЗВИЈАЊА ИМ. КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА
У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Ментор проф. др Браниво Јовановић

Потписани/а Радојевић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Потпис докторанда

Радојевић

У Косовској Митровици, 12.06.2015.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Педагошки аспекти развоја комуникационих
компетенција ученика у основној школи“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

Radovan

У Косовској Митровици, 12.06.2015.