

Вера Ж. Радовић¹

Учитељски факултет Универзитета у Београду

Кристинка Ч. Овесни

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Душка З. Михајловић

Учитељски факултет Универзитета у Београду

UDK-37.064.1/.3

316.472.42

DOI: 10.5937/nasvas1801023R

Оригинални научни рад

НВ год. LXVII 1/2018

ДЕТЕРМИНАНТЕ НЕРАЗУМЕВАЊА ИЗМЕЂУ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА²

Апстракт Међуљудски односи у школи, посебно односи ученика и наставника, веома су интересантни, али и даље недовољно истражен проблем, који би требало да је у социјалном фокусу научних истраживања теорије и праксе васпитања и образовања. У раду, чији је основни циљ био да откријемо елементе који детерминишу неразумевање између ученика и наставника, представљен је део резултата ширег истраживања о комплексној динамици међуљудских односа у школи. Базиријом инструмената за ученике (N=3161) и базиријом инструмената за њихове наставнике (N=157) прикупљени су подаци о елементима који могу да детерминишу неразумевање између наставника и ученика, а који се односе на методичко обликовање наставе, разредну дисциплину и афективно/емоционалне аспекте односа ученика и наставника. Применом Т-теста за упоредне узорке и једносмерне анализе варијансе (ANOVA) утврдили смо статистички значајне разлике у одговорима наставника и ученика. Резултати истраживања показују да наставници и ученици на различите начине ојачају јоједине елементе који детерминишу однос ученика и наставника, а који се могу сматрати узроцима међусобног неразумевања.

Кључне речи: ученик, наставник, међуљудски односи, неразумевање између ученика и наставника

Увод

Једно од темељних наставних умећа је успостављање односа с ученицима којим се подстиче њихово интересовање за наставу. Однос наставника и ученика у коме доминира међусобно поверење подстицајан је за когнитивни, афективни и социјални развој ученика (Tsigilis, Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2017). За

¹ Е-маил: vera.radovic@uf.bg.ac.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта *Модели процењивања и стрављење унапређивања квалитета образовања у Србији* (бр. 179060, 2011–2017), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

подстицање ученика на учење и за одржање њихове воље за учење, понашање наставника мора бити сигурно, опуштено, самоуверено, сврховито. Такође, и други квалитети који долазе до изражаја у односу с ученицима (одговорност, емпатија, спремност за сарадњу, толеранција на другу перспективу, блискост, срдачни односи, емоционална сигурност, вештине промовисања успешне социјалне интеракције) део су интерперсоналне стратегије која је у основи теоријских модела разредне дисциплине усмерених на задовољавање осећаја аутономије ученика у одељењу (Collins, O'Connor & Supplee, 2016; Hindman, Pendergast & Gooze, 2016; Tadić, 2015), односно подржавајућег мотивационог дискурса (Maulana, Opdenakker & Bosker, 2013; Mejia & Hoglund, 2016; Trebješanin, 2009). Понашање наставника и њихова очекивања од ученика значајан су предиктор школског постигнућа ученика који садржи емоционалну компоненту; ученици препознају и у процесу наставе се везују за њу, трагајући за подршком личног напретка (Brinkworth et al., 2017; Malinić, 2009; Summers, Davis & Woolfolk Hoy, 2017).

Детаљно сагледавање релевантне литературе указује на то да однос наставника и ученика (пред)одређује квалитет комуникације са наставницима и вршњацима. Иако су вербална и невербална комуникација основа за успостављање односа, већ успостављен однос заснован и на другим социолошким и психолошким елементима умногоме одређује квалитет даље комуникације. Критички анализирајући обрађеност проблема педагошке комуникације у дидактичким теоријама у другој половини XX века, може се закључити да је дидактика заснована на теорији информација више него други теоријски правци повезала наставу с комуникационим процесима. Међутим, искључиво задржавање на евидентирању промена видљивих у понашању ученика у наставном процесу, погодним за различита емпиријска мерења, не омогућава успешно проницање у комплекснију суштину које би омогућило да се комуникациони процеси у настави разматрају у склопу шире проблематике међуљудских односа који се успостављају у школи.

Из богатог истраживачког опуса који третира међуљудске односе и комуникационе процесе у школи (настави) издвојили смо налазе у којима смо пронашли подстицај за комплексан, холистички приступ проучавању проблема неразумевања у односу ученика и наставника. *Spiritus rector* овог истраживања је сазнање о педагошком значају детерминаната неразумевања између ученика и наставника.

Теоријска полазишта истраживања

Питање међуљудских односа у школи, посебно односа ученика и наставника, интересантан је педагошки и андрагошки проблем због тога што однос ученика и наставника умногоме утиче на однос ученика према настави и на мотивацију за учење (Maulana et al., 2013; Trebješanin, 2009). Ти односи су временски ограничени, обликовани и структурисани контекстом у коме се одвијају, али имају и далекосежни васпитни утицај. Савремени научни интерес за специфичну проблематику међуљудских односа између детета и одраслог у школском контексту показује занимљиве тенденције. Хјуз (Hughes, 2012) је нашао да су се ранија истраживања углавном

бавила евидентирањем и документовањем чинилаца који имају утицај на међуљудске односе ученика и наставника, док се новији научни радови концентришу на: ефекте односа ученика и наставника на прилагођавање ученика школи, аспекте професионалног развоја наставника који поспешују успешне односе ученика и наставника, трансфер ефеката породичних односа (првенствено материнства) на односе ученика и наставника.

Спроведена критичка анализа доступне, релевантне литературе показала је фрагментарну и непотпуну истраженост проблема међуљудских односа ученика и наставника, посебно елемената који објашњавају природу неразумевања између наставника и ученика. С једне стране, ранија педагошка истраживања обухватала су само поједине аспекте тог односа. Фокус је стављан на природу и квалитет односа наставника и ученика (Wubbels, Den Brok, Van Tartwijk & Levy, 2012), на дескрипцију сећања наставника о њиховим међуљудским односима с ученицима (Uitto & Syrjälä, 2008). Но, већина истраживања није јасно и директно била усмерена на испитивање детерминаната (узрока, предуслова или антецедената) неразумевања у односима ученика и наставника. С друге стране, новије студије које се баве проблемом међуљудских односа у школи, проблемом школске климе или чинилаца неразумевања у односима ученика и наставника веома су ретке и у међународним размерама. На основу спроведене критичке анализе доступних релевантних извора о проучавању проблема неразумевања у односу наставника и ученика, може се закључити да се већина истраживача опредељује да међуљудске односе ученика и наставника посматра као елемент који утиче на неки други проблем, као: индикатор добробити наставника (Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Wubbels et al., 2012), значајан елемент васпитања (de Jong et al., 2013; Leshem, Zion & Friedman, 2015; Wubbels et al., 2012), елемент успеха и/или мотивације ученика (den Brok, van Tartwijk, Wubbels & Veldman, 2010; Maulana et al., 2013), развојни проблем ученика (Schuengel, 2012), елемент мултикултуралности (den Brok et al., 2010; Leshem et al., 2015). У студијама које имају андрагошку перспективу наглашени су аспекти развоја и менаџмента људских ресурса. Проблем међуљудских односа ученика и наставника често је проучаван као један од узрока стреса на раду код наставника (Yoon 2002, према: Spilt et al., 2011), чинилац који доприноси радној ефикасности наставника (O'Connor, 2008, према: Runhaar, Sanders & Konermann, 2013; Spilt et al., 2011), док је више аутора установило да су међуљудски односи ученика и наставника дубоко укоренењени у професионалном ангажовању и професионалном развоју наставника (O'Connor, 2008, према: Spilt et al., 2011; Runhaar et al., 2013). О недовољној или делимичној истражености проблема узрока неразумевања у односу ученика и наставника извештавају и други аутори (Hughes, 2012; Jerome, Hamre & Pianta, 2009; Wubbels et al., 2012).

Налази до којих су Џером и сарадници (Jerome et al., 2009) дошли, посебно значајни за наше истраживање, показују да се перцепција наставника и перцепција ученика о узроцима међусобног неразумевања знатно разликује, те да „општи тренд у односу наставници–деца“:

- рефлектује разлике у старосној доби,
- зависи од веома комплексног система разнородних чинилаца,

- показује да су наставници знатно више од ученика емоционално укључени у тај процес,
- показује да демографске карактеристике имају знатан утицај на изградњу међуљудских односа ученика и наставника.

На основу спроведених истраживања слично извештавају и Харгривс, Њустаб и Николас (Hargreaves, 2000; Knewstubb & Nicholas, 2017). Харгривс (Hargreaves, 2000) посебно детаљно расправља о међусобном емоционалном (не)разумевању ученика и наставника. Док емоционално разумевање посматра као „интерсубјективни процес у коме је неопходно да свака особа уђе у подручје искуства друге особе и сама искуси њено искуство“ (Hargreaves, 2000: 508), емоционално неразумевање схвата као процес у коме једна особа сопствена осећања приписује другој особи. Како се у школској средини између ученика и наставника не развијају блиски емоционални односи, веома често долази до неразумевања. За превазилажење емоционалног неразумевања посебно је значајан развој блиских емоционалних односа између ученика и наставника.

Њустаб и Николас (Knewstubb & Nicholas, 2017) још комплексније приступају овом проблему. Они међусобно неразумевање ученика и наставника објашњавају као појаву који настаје приликом грешке у процесу комуникације током којег особе које су укључене у комуникацију „проширују спектар сопствене визије“ покушавајући да изврше „фузију хоризонта“ с особом коју покушавају да разумеју, те да јој приближе сопствену „слику о свету“. Како је случајна, непрецизна комуникација веома честа, за превазилажење антагонизма заснованог на неразумевању неопходно је побољшање вештина комуницирања, размене искустава и хармоничног деловања.

У консултованој литератури као инструменти за истраживање међусобног односа ученика и наставника посебно су заступљене СТПС скала (eng. *Student-Teacher Relationship Scale*) и QTИ скала за наставнике и ученике (eng. *Questionnaire on Teacher Interaction*). У већем броју истраживања у којима је примењена СТПС скала (Jerome et al., 2009; Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak & Pianta, 2012; Schuengel, 2012; Spilt et al., 2011; Spilt & Koomen, према: Wubbels et al., 2012; Tsigilis et al., 2017) за испитивање међусобног односа ученика и наставника издвојила су се три фактора који се односе на наставнике: (а) блискост с ученицима (степен отворености, топлине и сигурности у односима с ученицима), (б) конфликти с ученицима (степен перцепције међусобног односа као негативног, непријатног), (в) зависност ученика од наставника (неадекватан степен зависности и посесивности које ученик испољава у односима с наставником). Примена QTИ скале за наставнике и ученике појаснила је утицај успостављања разредне дисциплине на блискост између наставника и ученика, мотивацију за учење, као и на перцепцију методичког обликовања наставе с обзиром на позицију у дијади ученик–наставник (den Brok et al., 2010; de Jong et al., 2013; Maulana et al., 2013).

Анализирана литература указује на то да истраживачи често посматрају проблем неразумевања између ученика и наставника из две релативно дистинктивне педагошке перспективе – прве, у којој се наглашава значај методичког обликовања наставе и/или разредне дисциплине (Collins et al., 2016; Knewstubb & Nicholas, 2017; Mejia & Hoglund, 2016), и друге перспективе, у којој су наглашени значај комуникације

између ученика и наставника и/или афективно/емоционалних аспеката односа ученика и наставника (Hargreaves, 2000).

Методичко обликовање наставе и (не)разумевање између ученика и наставника. Перцепција методичког обликовања наставе се разликује с обзиром на позицију у асиметричној дијади ученик–наставник (den Brok et al., 2010; Spilt et al., 2011). Проблеми настали у методичком обликовању наставе представљају значајан аспект у креирању „психолошке дистанце“, која води неразумевању између ученика и њихових наставника. Анализа истраживања о томе како наставници и ученици перципирају методичко обликовање наставе показала је да ученици не само да наставу „посматрају другачијим очима“ од наставника, него да они пред собом имају и један сасвим другачији „исечак“ наставне стварности те се чини да ученици „правичније“ оцењују дидактичке концепције својих наставника зато што је њихова позиција „нешто објективнија“ и зато што услед честих промена предметних наставника пореде њихове различите структуре личности и компетенције у наставним активностима (Radović, 2013). С друге стране, наставници су упућени на „мање објективну позицију“, на самопосматрање, које се често не одвија у миру и опуштености, па је подложно „изобличавањима“. На пример, методичко обликовање наставе ученици доживљавају као „усмерено ка наставнику“; они далеко снажније од својих наставника осећају да су дисциплиновани методичким одлукама наставника. Успех у учењу приписују сопственом напору, а неуспех наставнику, док је за наставнике избор садржаја и метода искључиво у функцији унапређивања ефикасности учења ученика.

За наше истраживање веома су значајни налази неколико новијих студија које се баве методичким обликовањем наставе и (не)разумевањем између ученика и наставника. Колинс и сарадници установили су да методичко обликовање наставе „утиче на квалитет односа ученика и наставника, те да је повезано са понашањем ученика“ (Collins et al., 2016: 10), док Њустаб и Николас (Knewstubb & Nicholas, 2017) истичу да методичко обликовање наставе интегрише и детерминише перцепцију ученика о наставнику. Посебно је занимљиво схватање Харгривса (Hargreaves, 2000) да се методичким обликовањем наставе креира „емоционално окружење“ које утиче на (не)разумевање између ученика и наставника.

Разредна дисциплина и (не)разумевање између ученика и наставника. Успостављање разредне дисциплине представља својеврсну рефлексiju позиције моћи у институционалном контексту. Многа истраживања показала су да неадекватно успостављање разредне дисциплине има штетан утицај на међуљудске односе ученика и наставника (Hughes, 2012; Leshem et al., 2015; Maulana et al., 2013; Spilt et al., 2011). Неадекватно успостављање разредне дисциплине има негативан утицај на блискост између наставника и ученика, као и на мотивацију за учење (Maulana et al., 2013; Trebješanin, 2009), а неадекватно успостављање разредне дисциплине може да води до ефекта „когнитивне дисонанце“ који има снажан утицај на понашање свих актера у односу ученици–наставник (de Jong et al., 2013).

Занимљиву основу за проучавање утицаја разредне дисциплине на међуљудске односе ученика и наставника дају два модела разредне дисциплине – модел разредне дисциплине контролишућег типа и модел разредне дисциплине аутономног типа.

Први подразумева „чврсто понашање“ наставника, са јасно одређеним дисциплинским правилима и доследном применом казни, а други интринзичку мотивацију ученика да поступају по правилима која за њих имају лично значење и конструктивну вредност (Тадич, 2015). Потоњи модел утиче на изградњу поверења ученика у њихове наставнике и помаже у њиховом међусобном разумевању и зближавању (Мејја & Høglund, 2016).

Афективно-емоционално-комуникациони аспекти (не)разумевања између ученика и наставника. Према схватању неких аутора (Spilt et al., 2011), доминантна детерминанта нераздевања између ученика и наставника заснована је на афективним, емоционалним и/или комуникационим аспектима њиховог међусобног односа. Модел који су понудили Спилт и сарадници (Spilt et al., 2011) описује како понашања актера тог односа у стресној/конфликтној ситуацији или у „продлижаном искуству“ доводи до субјективне интерпретације међусобног (не)разумевања. Интензитет и трајање конфликта су чиниоци који знатно утичу на појаву нераздевања између ученика и наставника. За наше истраживање занимљиви су и налази да је интензитет афективних и/или емоционалних утицаја на креирање нераздевања између ученика и наставника „евидентнији у основној него у средњој школи“ (Spilt et al., 2011: 460), те да нераздевање није само резултанта деловања различитих димензија узраста ученика, већ и димензија које се тичу наставника запослених у основним школама.

Уважавајући истраживачке налазе да учитељи и ученици имају различите перцепције наставних активности (Radović, 2013), те да су лична уверења наставника, од којих углавном зависе ученичка уверења која се тек формирају, подложна променама (Тадич, 2015), односно да је између наставника и ученика пожељан „дијалог разлика“, може се закључити да у перцепцијама могућих проблема и узрока нераздевања између наставника и ученика могу да постоје знатне разлике, односно да перцепција ученика може да се уважи као добар коректив за наставнике и да наведене разлике нису толико велике да се не би могао постићи „дијалог разлика“. Разумевање разлика у перцепцијама могућих проблема и узрока нераздевања између наставника и ученика и педагошко поступање уз свест да оне постоје и да се могу превазићи сматрамо изузетно значајним за обликовање односа ученици–наставник.

Методологија истраживања

Предмет овог истраживања (које представља део ширег проучавања међуљудских односа у школи) јесу детерминанте нераздевања између ученика и наставника. Циљ истраживања је стицање увида у елементе који детерминишу нераздевање између ученика и наставника. Постављени су специфични задаци истраживања: (1) утврдити да ли се разликују процене ученика и наставника о елементима методичког обликовања наставе значајним за међусобно (не)разумевање, (2) утврдити да ли се разликују процене ученика и наставника о елементима разредне дисциплине значајним за међусобно (не)разумевање и (3) утврдити да ли се разликују процене ученика и наставника о елементима међусобног афективно-емоционално-комуникационог

односа значајним за узајамно (не)разумевање. С обзиром на претходно изложену теоријску основу, постављени циљ и задатке истраживања постављене су следеће хипотезе:

- (1) Ученици и наставници различито процењују елементе методичког обликовања наставе значајне за међусобно (не)разумевање.
- (2) Ученици и наставници различито процењују елементе разредне дисциплине значајне за међусобно (не)разумевање.
- (3) Ученици и наставници различито процењују елементе међусобног афективно-емоционално-комуникационог односа значајне за узајамно (не)разумевање.

Инструменти. Инструмент развијен за потребе овог истраживања инспирисан је Анкетним листом за наставнике (СО–МБ) и Анкетним листом за ученике (СО–МБ) (Potkonjak i Trnavac, 1998), те СТПС скалом (Koomen et al., 2012). Инструмент се састоји од две одговарајуће варијанте за ученике и за наставнике. Свака варијанта инструмента састоји се од по двадесет једног ајтема који мере (1) елементе методичког обликовања наставе значајне за међусобно (не)разумевање наставника и ученика – једанаест ајтема (нпр. *Јасно, брзопходно и занимљиво излагање наставника утиче на стварање позитивног односа наставник–ученик; Уважавање мишљења ученика током наставе утиче на стварање позитивног односа између наставника и ученика*), (2) елементе разредне дисциплине значајне за међусобно (не)разумевање наставника и ученика – три ајтема (нпр. *Прокосан став ученика према наставнику утиче на стварање негативног односа између наставника и ученика*), (3) елементе међусобног афективно-емоционално-комуникационог односа значајне за узајамно (не)разумевање наставника и ученика – седам ајтема (нпр. *Дивљење ученика према наставнику утиче на стварање позитивног односа наставник–ученик, Равнодушност ученика према наставнику утиче на стварање негативног односа између наставника и ученика*), на модификованој тростепеној скали Ликертовог типа (не слажем се – 1, немам мишљење – 2, слажем се – 3).

Статистичка обрада података. За статистичку обраду података поред уобичајених, једноставних статистичких техника и поступака (фреквенција и процената, аритметичких средина, стандардних девијација), у складу са постављеним задацима истраживања, а како је то уобичајено у педагошким истраживањима (Hebib i Matović, 2012), примењена је једнострука анализа варијансе (ANOVA).

Прикућивање података и узорак. Истраживање је спроведено као део ширег истраживања о међусобном односу ученика и наставника на пригодном узорку од 3.161 ученика четвртог разреда основних школа из различитих делова Србије (Београд, Крагујевац, Краљево, Лозница, Крупањ, Ваљево, Прокупље, Пирот, Чачак, Ивањица, Рума и др.) и 157 учитеља (који су реализовали васпитно-образовни рад с испитаним ученицима). У истраживању је учествовало 146 наставница (92,99%), 11 наставника (7,01%), 1.540 ученица (48,73%) и 1.619 ученика (51,23%). У претходној школској години недовољан успех је имало 157 ученика (4,73%), довољан успех је имало 37 ученика (1,12%), док је добар успех имало 295 ученика (8,89%). Врло добар успех имало је 999 ученика (30,12%), док је претходну школску годину с одличним успехом завршило чак 1.829 ученика (55,11%).

Резултати истраживања и дискусија

Детаљнија статистичка анализа спроведена је применом једноструке анализе варијансе (ANOVA), с обзиром на то да је за све ајтеме укључене у мерење елемената значајних за међусобно (не)разумевање наставника и ученика применом Т-теста за упарене узорке утврђена нормална дистрибуција одговора.

Табела 1. Налази теста хомогености варијансе и једноструке анализе варијансе

| Левенов статистик | df1 | df2 | Sig. | ANOVA | | | Σ квад. | df | AC квад. | F | Sig. | |
|-------------------|-----|------|------|--|----------------------|----------------|----------|-------|----------|--------|--------|------|
| 153.269 | 1 | 3315 | .000 | Јасно, прегледно и занимљиво излагање | разлике између група | комбиновано | 4.516 | 1 | 4.516 | 56.479 | .000 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | 4.516 | 1 | 4.516 | 56.479 | .000 |
| | | | | | | | п. вар. | 4.516 | 1 | 4.516 | 56.479 | .000 |
| 28.657 | 1 | 3315 | .000 | Ведро расположење | разлике између група | комбиновано | .611 | 1 | .611 | 6.159 | .013 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | .611 | 1 | .611 | 6.159 | .013 |
| | | | | | | | п. вар. | .611 | 1 | .611 | 6.159 | .013 |
| 98.043 | 1 | 3315 | .000 | Дисциплина и изостанци | разлике између група | комбиновано | 2.398 | 1 | 2.398 | 17.467 | .000 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | 2.398 | 1 | 2.398 | 17.467 | .000 |
| | | | | | | | п. вар. | 2.398 | 1 | 2.398 | 17.467 | .000 |
| 327.801 | 1 | 3315 | .000 | Пркосан став ученика према наставнику | разлике између група | комбиновано | 3.471 | 1 | 3.471 | 13.965 | .000 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | 3.471 | 1 | 3.471 | 13.965 | .000 |
| | | | | | | | п. вар. | 3.471 | 1 | 3.471 | 13.965 | .000 |
| 123.787 | 1 | 3315 | .000 | Неспремност наставника да разуме ученика | разлике између група | комбиновано | 7.259 | 1 | 7.259 | 58.941 | .000 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | 7.259 | 1 | 7.259 | 58.941 | .000 |
| | | | | | | | п. вар. | 7.259 | 1 | 7.259 | 58.941 | .000 |
| 90.857 | 1 | 3315 | .000 | Разлика у годинама | разлике између група | комбиновано | 1.680 | 1 | 1.680 | 17.614 | .000 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | 1.680 | 1 | 1.680 | 17.614 | .000 |
| | | | | | | | п. вар. | 1.680 | 1 | 1.680 | 17.614 | .000 |
| 69.264 | 1 | 3315 | .000 | Занимљивост наставног градива | разлике између група | комбиновано | 2.207 | 1 | 2.207 | 11.099 | .001 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | 2.207 | 1 | 2.207 | 11.099 | .001 |
| | | | | | | | п. вар. | 2.207 | 1 | 2.207 | 11.099 | .001 |
| 18.058 | 1 | 3315 | .000 | Похвале и охрабривање ученика | разлике између група | комбиновано | 1.061 | 1 | 1.061 | 6.081 | .014 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | 1.061 | 1 | 1.061 | 6.081 | .014 |
| | | | | | | | п. вар. | 1.061 | 1 | 1.061 | 6.081 | .014 |
| 26.374 | 1 | 3315 | .000 | Уважавање мишљења ученика | разлике између група | комбиновано | .466 | 1 | .466 | 7.385 | .007 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | .466 | 1 | .466 | 7.385 | .007 |
| | | | | | | | п. вар. | .466 | 1 | .466 | 7.385 | .007 |
| 52.468 | 1 | 3315 | .000 | Духовитост наставника | разлике између група | комбиновано | 1.126 | 1 | 1.126 | 10.627 | .001 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | 1.126 | 1 | 1.126 | 10.627 | .001 |
| | | | | | | | п. вар. | 1.126 | 1 | 1.126 | 10.627 | .001 |
| 222.908 | 1 | 3315 | .000 | Симпатија | разлике између група | комбиновано | 4.541 | 1 | 4.541 | 78.330 | .000 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | 4.541 | 1 | 4.541 | 78.330 | .000 |
| | | | | | | | п. вар. | 4.541 | 1 | 4.541 | 78.330 | .000 |
| 38.594 | 1 | 3315 | .000 | Дивљење | разлике између група | комбиновано | .615 | 1 | .615 | 8.353 | .004 | |
| | | | | | | линеарни услов | нп. вар. | .615 | 1 | .615 | 8.353 | .004 |
| | | | | | | | п. вар. | .615 | 1 | .615 | 8.353 | .004 |

У левом делу табеле 1. детаљно су приказани сви статистички значајни резултати теста хомогености варијансе који су показали да се код 12 од 21 укљученог ајтема варијансе између наставника и ученика статистички значајно разликују. Тестирањем полиномског тренда, као што је приказано у десном делу табеле 1, показана је статистичка значајност разлика у одговорима наставника и ученика: комбиновано, затим када нису узете у обзир разлике у величини различитих група (непондерисана варијанса), те када су разлике у величини различитих група узете у обзир (пондерисана варијанса).

Добијени налази потврдили су све три постављене хипотезе истраживања. Примењеним статистичким поступцима утврђено је да се одговори ученика и наставника статистички значајно разликују у погледу појединих елемената методичког обликовања наставе релевантних за међусобно (не)разумевање наставника и ученика као што су: јасноћа, прегледност и занимљивост излагања градива, ведро расположење наставника, неспремност наставника да разуме ученика, узимање у обзир разлика у годинама (искуству) током излагања наставника, занимљивост наставног градива, похвале и охрабривање ученика, уважавање мишљења ученика и духовитост наставника. Утврђено је и да се код два елемента разредне дисциплине значајна за међусобно (не)разумевање наставника и ученика јављају статистички значајне разлике у одговорима наставника и одговорима ученика, и то код успостављања дисциплине и третирања изостанака, те код односа наставника према ученицима који испољавају „пркосан став“. Статистички значајне разлике установљене су и код одговора наставника и ученика везаних за елементе међусобног афективно-емоционално-комуникационог односа значајне за узајамно (не)разумевање наставника и ученика (испољавање симпатије и дивљење).

Табела 2. Налази тестова робусности

| | тестови робусности | статистик | df1 | df2 | Sig. |
|--|--------------------|-----------|-----|---------|------|
| Јасно, прегледно и занимљиво излагање | Welch | 24.337 | 1 | 162.097 | .000 |
| | Brown–Forsythe | 24.337 | 1 | 162.097 | .000 |
| Ведро расположење | Welch | 11.940 | 1 | 189.976 | .001 |
| | Brown–Forsythe | 11.940 | 1 | 189.976 | .001 |
| Дисциплина и изостанци | Welch | 50.417 | 1 | 211.260 | .000 |
| | Brown–Forsythe | 50.417 | 1 | 211.260 | .000 |
| Пркосан став ученика према наставнику | Welch | 15.481 | 1 | 173.827 | .000 |
| | Brown–Forsythe | 15.481 | 1 | 173.827 | .000 |
| Неспремност наставника да разуме ученика | Welch | 32.178 | 1 | 164.004 | .000 |
| | Brown–Forsythe | 32.178 | 1 | 164.004 | .000 |
| Разлика у годинама | Welch | 155.678 | 1 | 478.899 | .000 |
| | Brown–Forsythe | 155.678 | 1 | 478.899 | .000 |
| Занимљивост наставног градива | Welch | 15.999 | 1 | 180.052 | .000 |
| | Brown–Forsythe | 15.999 | 1 | 180.052 | .000 |
| Похвале и охрабривање ученика | Welch | 5.011 | 1 | 168.755 | .026 |
| | Brown–Forsythe | 5.011 | 1 | 168.755 | .026 |
| Уважавање мишљења ученика | Welch | 4.445 | 1 | 164.945 | .037 |
| | Brown–Forsythe | 4.445 | 1 | 164.945 | .037 |
| Духовитост наставника | Welch | 27.869 | 1 | 204.998 | .000 |
| | Brown–Forsythe | 27.869 | 1 | 204.998 | .000 |
| Симпатија | Welch | 26.415 | 1 | 160.568 | .000 |
| | Brown–Forsythe | 26.415 | 1 | 160.568 | .000 |
| Дивљење | Welch | 28.491 | 1 | 224.578 | .000 |
| | Brown–Forsythe | 28.491 | 1 | 224.578 | .000 |

С обзиром на велике разлике у два посматрана подузорка, сматрали смо неопходном и примену тестова робусности (табела 2). Brown-Forsythe, као и Welch тест потврдили су све статистички значајне разлике које смо претходно набројали. Но, услед дискрепанције у подузорцима, утврђено је да разлике у опажању уважавања мишљења ученика, те похвала и охрабривања ученика, иако високо статистичке значајне, нису тако снажне као разлике утврђене код других побројаних елемената релевантних ајтема за међусобно (не)разумевање наставника и ученика.

Налази до којих смо дошли показују да су елементи методичког обликовања наставе, разредне дисциплине и међусобног афективно-емоционално-комуникационог односа значајни за међусобно (не)разумевање наставника и ученика. Потврду за такве налазе дају и друга истраживања. Јасноћа, прегледност и занимљивост излагања градива, који у одређеној мери зависе од претходне професионалне припремљености наставника, континуираног професионалног усавршавања и искуства наставника, установљени су као значајни елементи за обликовање међусобног односа наставника и ученика и у другим истраживањима (Collins et al., 2016; Kinsella 2006, према: Knewstubb & Nicholas, 2017; Knewstubb & Nicholas, 2017; Kvale & Brinkmann 2009, према: Knewstubb & Nicholas, 2017). Тај елемент као посебно значајан издвојило је 35,67% наставника и тек 8,10% ученика обухваћених истраживањем. Како Њустаб и Николас (Knewstubb & Nicholas, 2017) истичу, однос учења и методичког обликовања наставе је изузетно комплексан. С једне стране, учење је индивидуални чин, као и настава. С друге стране, учење и настава представљају важне елементе међусобног односа наставника и ученика, који утичу и на њихову конверзацију и развој међусобног разумевања, али и на изградњу искуства наставника (Knewstubb & Nicholas, 2017: 270). Харгривс сматра да јасноћа, прегледност и занимљивост излагања градива „креирају, конфигуришу и боје осећања и емоције“ свих учесника у процесу наставе (Hargreaves, 2000: 815).

Харгривс наглашава и да је управљање сопственим расположењем (наставника) елемент који има прворазредни утицај на изградњу међусобног односа наставника и ученика (Hargreaves, 2000), што је у складу са нашим налазом о значају ведрог расположења наставника за међусобно (не)разумевање наставника и ученика. Колинс и сарадници су истакли да у будућим истраживањима посебну пажњу ваља посветити значају спремности наставника да разуме ученика, који би могао да буде утврђен у будућим истраживањима (Collins et al., 2016). О значају елемента спремности наставника да разуме ученика за изградњу међусобног односа наставника и ученика наставе извештавају и Њустаб и Николас (Knewstubb & Nicholas, 2017). На значајан утицај разлика између наставника и ученика с обзиром на њихову старосну доб посебно су указали Џером и сарадници, који су у спроведеном истраживању добили потврду претпоставке да што је већа разлика у старосној доби ученика и наставника, то је њихов међусобни односи позитивнији, те да се тај однос мења код старијих ученика, што они објашњавају као развојну промену код ученика (Jerome et al., 2009). Занимљиво је да су многа истраживања утврдила да је слична промена с обзиром на старосну доб ученика повезана и са похвалама и охрабривањем ученика и њиховим утицајем на међусобни однос наставника и ученика (Bokhorst et al., 2010, Demaray &

Malecki, 2002, према: Collins et al., 2016). О значајном утицају хумора на међусобни однос наставника и ученика известио је и Харгривс (Hargreaves, 2000).

Посебно интригантним чини се изостанак сличних налаза у другим истраживањима о утицају уважавања мишљења ученика на међусобни однос наставника и ученика. Но, Цигилис и сарадници (Tsigilis et al., 2017) који су у истраживању сродног проблема применили СТПС скалу на узорку грчких ученика и наставника, издвојили су овај елемент као градивни елемент фактора који су назвали „зависност“. Они су дали веома интересантно објашњење према коме се такви налази ређе јављају у срединама с индивидуалистичком културом, док су веома чести (Beyazkurk & Kesner, 2005, Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014, Gregoriadis & Tsigilis, 2008, Milatz et al., 2014, према: Tsigilis et al., 2017) у срединама у којима доминирају „семиколективистичке карактеристике“, као што су нпр. Грчка и Турска.

Не само да се у консултованој, доступној литератури указује на значај успостављања дисциплине и третирања изостанака као на елементе значајне за међусобно (не)разумевање наставника и ученика (Collins et al., 2016; Hindman et al., 2016; Maulana et al., 2013), већ су многи аутори, као што смо и ми установили, за то добили и потврду у спроведеним истраживањима (Fuller & Bown, 1975, Ghaith & Shaaban, 1999, Liston et al., 2006, Veenman, 1984, према: de Jong et al., 2013; Hughes et al., 1999, 2001, према: Mejia & Hoglund, 2016). Наш други налаз о елементима везаним за разредну дисциплину, који се односи на статистички значајну повезаност пркосног става и међусобног неразумевања наставника и ученика, има потврду у претходно спроведеном истраживању Харгривса (Hargreaves, 2000), док су нека истраживања дала делимично објашњење налаза (Collins et al., 2016; Mejia & Hoglund, 2016). Колинс и сарадници (Collins et al., 2016) су установили да је усвојено и испољено пркосно понашање чешће код дечака чије породице имају нижа примања него код оних који долазе из породица с осредњим примањима, као и да ова врста понашања код оба подзорка има умерен одраз на међусобни однос наставника и ученика. Но, Мехија и Хегланд су утврдили да што ученици раније почну да испољавају пркос према наставницима, такво понашање се продубљује на старијем узрасту (Mejia & Hoglund, 2016).

Код два од седам елемената међусобног афективно-емоционално-комуникационог односа значајних за узајамно (не)разумевање наставника и ученика, укључених у наше истраживање, установљене су статистички значајне разлике на подзорцима наставника и ученика. Харгривс је, такође, нашао да наставници сматрају „претерано испољавање емоција током наставе непожељним ‚уљезом‘ у међусобном афективно-емоционално-комуникационом односу наставника и ученика“ (Hargreaves, 2000: 506). Другачије, де Јон и сарадници (de Jong et al., 2013) сматрају да је разлика у перцепцији значаја елемената међусобног афективно-емоционално-комуникационог односа обрнуто сразмерна блискости између наставника и ученика. Такође, резултати њиховог истраживања су показали да ученици опажају испољавање симпатија и дивљења према наставницима значајнијим него што то опажају наставници (de Jong et al., 2013).

Наше истраживање је показало да је међусплет више елемената методичког обликовања наставе, разредне дисциплине и међусобног афективно-емоционално-комуникационог односа значајан за међусобно (не)разумевање наставника и ученика. Установљено је и да наставници најчешће сматрају да на њихов међусобни однос с ученицима посебно могу да утичу елементи методичког обликовања наставе (неспремност наставника да разумеју ученике, похвале и охрабривање ученика, јасно, прегледно и занимљиво излагање и уважавање мишљења ученика), те испољавање симпатија, као елемент међусобног афективно-емоционално-комуникационог односа. С друге стране, ученици најчешће сматрају да на њихов међусобни однос са наставницима посебно могу да утичу елементи везани за разредну дисциплину (пркосан став ученика према наставнику и начин успостављања разредне дисциплине и изостанци ученика), више елемената методичког обликовања наставе (занимљивост наставног градива, духовитост наставника, ведро расположење наставника, разлике у старосној доби), али и испољавање дивљења, као елемент међусобног афективно-емоционално-комуникационог односа. Но, такође се, као што је то установљено и у другим истраживањима спроведеним на Балкану (Грчка и Турска), показало и да је тај међусплет елемената детерминисан доминантном културом. Највеће разлике у налазима у односу на истраживања других аутора, највероватније узроковане културним и контекстуалним карактеристикама, установљене су у вези с уважавањем мишљења ученика и испољавањем пркосног понашања код ученика.

Закључак

Проблеми и неразумевање у односу ученика и наставника могу да буду резултат различитих перцепција појединих аспеката тих односа. Резултати истраживања показују да у односу ученика и њихових наставника постоје разлике у перцепцијама шта највише детерминише дисциплину на часу, каква осећања имају ученици према својим наставницима, који су најчешћи узроци међусобног неразумевања и шта им причињава највише задовољства на часу.

Наше истраживање је показало да између ученика и наставника постоје значајне разлике у начину гледања на елементе који детерминишу међусобно неразумевање. Могућност да наставник стекне погрешну слику о томе како ученици процењују његове особине, чиме су наставници задовољни, а чиме нису, где виде узроке проблема има значајне андрагошке и педагошке импликације како на посвећеност сопственој професији тако и на развој каријере наставника (Ovesni, Radović i Alibabić, 2014). С друге стране, могућност да ученици стекну погрешну слику о томе шта је значајно у њиховом односу с наставницима има веома значајне педагошке импликације (Malinić, 2009; Radović, 2013).

Позиције ученика и наставника засноване су на одређеној самокритичности која говори о развијеној свести о диференцираним позицијама и улогама коју у процесу наставе имају ученици и наставници. Различите перцепције које из тога произлазе нису непомирљиве, оне се могу објаснити (само)разумевањем позиције и улоге коју имају једни и други, те различитим одговорностима коју собом носе те позиције

и улоге. Извесно је да педагошки оптимизам да се ефикасност наставе може унапредити ако су наставници спремни да прихвате и ученичку перспективу као коректив за своје понашање стоји у основи добијених налаза. Сазнања о педагошкој комуникацији, разредној дисциплини, мотивационом дискурсу, имиџу наставника, тзв. Пигмалион ефекту (чињеница да позитивна очекивања једнако као и негативна очекивања наставника у односу с ученицима могу утицати на успех ученика у учењу) и др. аспектима проучаваних међуљудских односа могу да се имплементирају у програме иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника, посебно предметних наставника. Налази, такође, указују и на потребу обезбеђивања „дијалога разлика“.

Међутим, ваља указати и на нека ограничења овог истраживања. Иако је величина узорка била довољна за спроведену статистичку обраду података, иако су респонденти били упознати с чињеницом о анонимности студије, социјално пожељни одговори се нису могли избећи, док је позитивно/негативна афективност такође могла да доведе до давања пожељних одговора. Такође, како се истраживање базирало на подацима прикупљеним самоизвештавањем (а не посматрањем), те да су га администрирали обучени, али недипломирани анкетари, могуће је претпоставити да је постојала извесна пристрасност у одговорима.

Но, потребно је нагласити да ово истраживање отвара могућност за још дубље научно сагледавање проблема узрока неразумевања у односу ученика и наставника. С једне стране, ако посебно посматрамо добијене налазе, сматрамо да су они отворили простор за дубље педагошко промишљање и истраживање проблема уважавања мишљења ученика (а посебно разумевања и значаја „стрпљивости“ насупрот „попустљивости“ у односима наставника и ученика), те дубљих, васпитних разлога због којих ученици опажају да „пркосан став према наставнику“ даје снажан печат њиховом односу са наставницима. С друге стране, сматрамо и да би примена софистицираније модификације скала Ликертовог типа (нпр. са пет степени градације) дала податке који би могли да се детаљније статистички обрађују. Такође, сматрамо да би развој инструмента који би обухватио већи број модификованих и прилагођених ајтема из СТПС и QTI скала за наставнике и ученике отворио могућност за интензивнију компарацију са налазима до којих су дошли бројни истраживачи који су примењивали та два инструмента. За побољшање могућности генерализовања и добијања продубљенијих налаза (Matović, 2013) посебан значај имало би истраживање дизајнирано као комбиновање квантитативног и квалитативног приступа истраживању.

Литература

- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2017). Teacher–student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 24–38. Retrieved November 11, 2017 from the World Wide Web <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.002>.
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., & Supplee, L. (2016). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher–child relationships. *The Journal of Educational Research, 110*(1), 72–84. Retrieved November 11, 2017 from the World Wide Web <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220671.2015.1039113>
- de Jong, R., Van Tartwijk, J., Wubbels, T., Veldman, I., & Verloop, N. (2013). Beginning and end of the internship: Student teachers' interpersonal profiles and the accuracy of their self-beliefs. *European Journal of Teacher Education, 36*(4), 393–412.
- den Brok, P., van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher–student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology, 80*(2), 199–221.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811–826.
- Hebib, E. i Matović, N. (2012). Istraživački rad školskog pedagoga. *Nastava i vaspitanje, 61*(1), 67–82.
- Hindman, A. H., Pendergast, L. L., & Gooze, R. A. (2016). Using bifactor models to measure teacher–child interaction quality in early childhood: Evidence from the caregiver interaction scale. *Early Childhood Research Quarterly, 36*(3), 366–378.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development, 14*(3), 319–327.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher–perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915–945.
- Knewstubb, B. & Nicholas, H. (2017). From model to methodology: Developing an interdisciplinary methodology for exploring the learning–teaching nexus. *International Journal of Research & Method in Education, 40*(3), 270–287.
- Koomen, H. M. Y., Verschuere, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta R. C. (2012). Validating the student–teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*(2), 215–234.
- Leshem, S., Zion, N., & Friedman, A. (2015). A dream of a school: Student teachers envision their ideal school. *SAGE Open, 5*(4), 1–8.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Matović, N. (2013). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Maulana, R., Opdenakker, C., & Bosker, R. (2013). Teacher–student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 459–482.

- Mejia, T. M. & Hoglund, W. L. G. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13–26.
- Ovesni, K., Radović, V. i Alibabić, Š. (2014). Posvećenost nastavnika profesiji i školi u kojoj su zaposleni. *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 465–480.
- Potkonjak, N. i Trnavac, N. (1998). *Instrumenti za rad školskog pedagoga*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Radović, V. (2013). *O nastavnim metodama*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2017–2030.
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329–336.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Summers, J. J., Davis, H. A., & Woolfolk Hoy, A. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17–25.
- Tadić, A. (2015). *Nastavnički modeli i strategije razredne discipline*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet. Univerziteta u Beogradu.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2017). Evaluating the student-teacher relationship scale in the Greek educational setting: An item parcelling perspective. *Research Papers in Education*. DOI: 10.1080/02671522.2017.1353675
- Uitto, M. & Syrjäälä, L. (2008). Body, caring and power in teacher-pupil relationships: Encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 355–371.
- Wubbels, T., Den Brok, P., Van Tartwijk, J. & Levy, J. (2012). *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Примљено: 12.10.2017.

Коригована верзија текста примљена: 12. 02. 2018.

Прихваћено за штампу: 15.02.2018.

DETERMINANTS OF MINSUNDERSTANDINGS BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS

Abstract *Interpersonal relationships in the school, particularly relationships between students and teachers, are a fascinating but thus far underexplored issue which should be the constant focus of scientific research on educational theory and practice. This paper, the primary aim of which is to uncover the determinants of misunderstandings between students and teachers, looks at some of the results of a wider study of the complex dynamics of interpersonal relationships in the school. A battery of instruments for students (N=3161) and a battery of instruments for their teachers (N=157) were used to collect data on the elements that might determine misunderstandings between teachers and students, pertaining to teaching methodology, class discipline and affective/emotional aspects of the student-teacher relationship. Using the paired sample T-test and one-way analysis of variance (ANOVA), statistically significant differences were found between student and teacher responses. The results indicate that teachers and students have different perceptions of certain elements determining student-teacher relationships, which could be regarded as sources of mutual misunderstandings.*

Keywords: *student, teacher, interpersonal relationships, misunderstandings between students and teachers*

ДЕТЕРМИНАНТЫ НЕПОНИМАНИЯ МЕЖДУ УЧЕНИКАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

Резюме *Межличностные отношения в школе, в частности отношения между учениками и преподавателями, представляют собой очень интересную, новееще недостаточно изученную проблему, которая постоянно должна находиться в фокусе научных исследований теории и практики воспитания и образования. Данная статья, главной целью которой – выявление элементов, определяющих непонимание между учениками и преподавателями, представляет собой часть более широкого исследования сложной динамики межличностных отношений в школе. Данные об элементах, определяющих и обуславливающих непонимание между преподавателями и учениками, могут касаться методического аспекта преподавания, дисциплины в классе и эмоциональных аспектов отношения ученика и преподавателя. Указанные данные собраны с использованием батареи инструментов для учеников (N = 3161) и батареи инструментов для их учителей (N = 157). С применением Т-теста для парных выборок и анализа одиночных дисперсий (ANOVA) обнаружена статистически значимая разница в ответах преподавателей и учеников. Результаты исследования показывают, что преподаватели и ученики по-разному воспринимают некоторые элементы отношения между ними, что можно считать причиной взаимного недопонимания.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, восприятия учителей, роли, компетенции, барьеры*