

ТАТЈАНА С. РАДОЈЕВИЋ¹

ТАТЈАНА П. КОМПИРОВИЋ

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ПСИХОСОЦИЈАЛНА КЛИМА И ЊЕН УТИЦАЈ НА РАЗВОЈ КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА

САЖЕТАК. У центру активности школе, као темељној институцији образовног система, налази се ученик. Све што се планира, организује и реализује у васпитно-образовном раду посредно је или непосредно у функцији развоја и васпитања ученика. Најбољи резултати у развијању комуникационих компетенција ученика постижу се у планском, систематском, педагошко-дидактички осмишљеном и реализованом васпитно-образовном раду. Кроз наставу као најдоминантнији облик васпитно-образовног рада, ученицима се пружа могућност да учењем, вежбањем уз педагошку-стручну оспособљеност наставника и у адекватном психосоцијалном амбијенту своје комуникационе компетенције развију на вишем нивоу.

Резултати многих педагошких и психолошких истраживања сугеришу да је комуникација наставник–ученик битан аспект квалитета васпитно-образовног рада, али и индикатор психосоцијалне климе у одељењу. Праћењем комуникације између наставника и ученика могуће је утврдити који је тип интерперсоналног одношења, односно пси-

¹ tatjana.radojevic@yahoo.com; tatjana_kompirovic@yahoo.com

Рад је проширено истраживање проистекло из докторске дисертације *Педагошки аспекти развијања комуникационих компетенција ученика у основној школи* др Татјане Радојевић одбрањене под менторством проф. др Бранка Јовановића.

Рад је примљен 21. фебруара 2018, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 14. марта 2018.

хосоцијалне климе, доминантан у одељењу. Психосоцијалну климу у одељењу као један од услова за развој комуникационих компетенција ученика првенствено одређује наставник и његов васпитни стил. У раду се разматрају различити стилови вођења наставника (демократски, аутократски, анархични, пермисивни) и њихов утицај на развоју комуникационих компетенција ученика.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: комуникација; комуникациона компетентност; психосоцијална клима; васпитни стил наставника.

УВОД

Питање како се успешно може обликовати један педагошки однос, и како наставник може подстаћи ученика на комуникацију, помоћи му у развијању његових комуникационих компетенција доводи нас до теме психосоцијалне климе у васпитно образовном процесу. Од квалитета психосоцијалне климе у разреду зависи и квалитет међуљудских односа. „Међуљудски однос је онај микроелеменат одгојног здивања о којем овиси успјешност одгојног дјеловања“ (Братанић, 1990, стр. 31). Успешност васпитног утицаја наставника на развој образовних могућности ученика се може остварити само у повољном психосоцијалном амбијенту. Питање које се често поставља је: Ко ствара психосоцијалну климу? Психосоцијалну климу у школи стварају директор, стручни сарадници, наставници, ученици и њихови родитељи. За функционисање школе и стварање повољне психосоцијалне климе значајни су односи између руководства школе и наставника, као и интерперсонални и групни односи међу самим наставницима. Психосоцијална клима која влада у школи утиче на успостављање комуникације и комуникацијских односа између свих ученика. Док, психосоцијалну климу у одељењу стварају наставници и ученици. Квалитет комуникације и интерперсоналних односа између ученика и наставника и самих ученика који чине психосоцијалну климу итекако утичу на развој комуникационих компетенција ученика.

ПСИХОСОЦИЈАЛНА КЛИМА И КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ УЧЕНИКА

Појам психосоцијална клима дефинисали су, или су покушали да то учине, многи аутори. Психосоцијална клима школе означа-

ва 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, стр. 2).

Хит и Морган (Hitt i Morgan) 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 (према: Бошњак, 1997).

Костли и Тод (Costly i Tood) дају редуковано одређење климе као „емоционалне основе организације“ која произилази из субјективног доживљаја околине као регулатора индивидуалног и групног понашања (према: 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 (према Бошњак, 1997) наводе две климе – једну за организацију и једну за појединца. Овакав приступ је довео до расветљавања и изоштравања дебате а не до решења теоријске дилеме.

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 (према: Бошњак, 1997).

Према ауторима Јагићу и Јурчићу психо-социјалну климу 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, укупно стање односа у одељенској заједници у време наставних активности, емоционални тон у интерперсоналној комуникацији, те процес који се интеракцијом успоставља између наставника и ученика (Јагић и 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.

Према Богнару и Матијевићу постоје две врсте климе: социјална и емоционална клима. 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). Они истичу да исти поступци наставника у различитим одељењима са различитим ученицима могу дати различите ефекте, што упућује да само понашање наставника не утиче на социјалну климу (Богнар и Матијевић, 2002).

Петар Мандић (према Богнер и Матијевић, 2002) указује на социјално-емоционалну климу као резултат узајамне сарадње наставника и ученика.

Психосоцијалну климу у одељењу чине карактеристике комуникације и квалитет интерперсоналних односа између ученика и наставника и између самих ученика. Чиниоци психосоцијалне климе у одељењу су бројни и разноврсни и они могу бити објективни и субјективни. Објективни чиниоци су: величина и положај учионице, број ученика у одељењу, социодемографска структура ученика, материјални положај наставника и они су теже променљиви. У односу на објективне, субјективни чиниоци су лакше променљиви, тако да се утицајем на њих мења и психосоцијална клима у одељењу. Један од таквих фактора је васпитни стил наставника (демократски, аутократски и пермисивни), као и личне карактеристике и целокупно понашање наставника.

Психосоцијална клима у одељењу може бити у мањој или већој мери повољна или неповољна. Повољна психосоцијална клима у одељењу омогућава ученицима да се осећају сигурно, прихваћено и пожељно, доприноси просоцијалном развоју ученика, док неповољна психосоцијална клима код ученика развија отпор према школи, учењу, што се негативно одражава на реализацију васпитно-образовних циљева школе и психосоцијални развој ученика.

Нас посебно занима психосоцијална клима у одељењу и њен утицај на развој комуникационих компетенција ученика. Када говоримо о клими у одељењу, тада првенствено 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 уну-

трашња 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, пријатељство) (Николић и Јовановић, 2013, стр. 223). Ако акценат ставимо на карактеристике интеракције и квалитет комуникације од чега зависи и развој комуникационих компетенција ученика онда можемо говорити и о комуникацијској- разредној клими. Комуникацијску разредну климу можемо дефинисати као посебну врсту социјалних односа у разреду, изражену кроз облике комуникације наставник и ученик. Комуникацијска разредна радна клима коју наставник успостави са ученицима у знатној мери може утицати на развој комуникационих компетенција ученика. Комуникацијска разредна клима која се описује као пријатна, опуштена, подстицајна, може и подстицати ученика на комуникацију. Позитивним деловањем наставника ствара се позитивна атмосфера, клима у разреду која је заснована на реду у којој ученици сами себе поштују, уважавају и прихватају ауторитет наставника. Успостављање реда није нимало лак задатак ако се узме у обзир да наставник не ради са једним, већ са више од 20 ученика од којих веома често сви нису усмерени и концентрисани на наставника, његова предавања и комуникацију. Наставник се налази пред тешким задатком да анимира, заинтересује све ученике, успостави комуникацију а да при томе користи само једну прихватљиву методу, а то је метода сарадничке комуникације.

Гиб (Gibb, према: Borisoff, 1989) у педагошкој литератури разликује две комуникацијске климе. Прва је дефанзивно-пријетећа, а друга подржавајуће-отворено-сарадничка. У дефанзивној пријетећој комуникацијској клими међусобно се оцењујемо, контролирамо, стратешки диригирамо, без емпатије (неутрално) понашамо, супериорно надмећемо и натјечемо и пуни смо међусобног неповерења. Подржавајуће-отворена сарадничка комуникацијска клима јесте она у којој препознајемо проблеме, спонтано се понашамо, уживљавамо се у сугворнику (емпатија), с њим се равноправно опходимо провизорно планирамо сурађујемо и негујемо међусобно поверење (Брајша, 1994, стр.79). Оваква квалитетна креативна комуникацијска клима се може развити само из односа подржавајуће отворено сарадничке комуникације, односно из повољног психосоцијалног амбијента, која је

свакако један од путева који води ка квалитетном развоју комуникационих компетенција ученика.

Предуслови квалитетне и креативне комуникације су слобода, прихваћеност и искреност, и то у свим сегментима комуникације која се може реализовати само у повољном психосоцијалном амбијенту. У случајевима када се ученик омаловажава, вређа и присиљава на комуникацију, чиме директно постаје угрожен тада долази до избегавања и неискрености у комуникацији. Овакву комуникацију можемо назвати некреативном комуникацијом, и она неће водити ка стварању повољне психосоцијалне клими нити ка подстицању развоја комуникационих компетенција ученика.

Резултати многих психолошких и педагошких истраживања 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, доминантна у разреду. Групна кохезивност, солидарност међу ученицима, уважавање, поштовање, 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 непоштовање, агресивно, асоцијално понашање ученика, доминантност наставника, запостављање субјекатске позиције ученика, игнорисање психосоцијалних, развојних и индивидуалних потреба, негативно се рефлектује на психосоцијални развој личности ученика, квалитет комуникације и њихову комуникациону компетентност.

Климу у одељењу одређује првенствено наставник. Улогу наставника у стварању климе у одељењу посебно наглашава неколико аутора: „Од наставникове личности, понашања и стратегије које ће примењивати, зависи квалитет социјалне климе“ (Шевкушић, 2004, стр. 131); „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, стр. 64). Овим тврдњама се придружује и Јоксимовић (2004), наводећи да је наставник један од најодговорнијих фактора за креирање позитивне климе у одељењу. Стил рада, начин руково-

ђења одељењем, личне карактеристике, његова стручност, предавачка способност, правичност, смисао за хумор, начин на који успоставља комуникацију са ученицима утичу на стварање психосоцијалне климе у одељењу. Неколико последњих деценија у фокусу истраживања је била 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 Вајт (Lippitt&White, 1960) експериментално су потврдили хипотезу да психосоцијалну климу у дечјој групи умногоме условљава начин руковођења групом, да различито понашање вође групе ствара различите односе у групи и, аналогно томе, 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. Сама способност активног слушања је једна од одлика комуникационо компетентног ученика. У истраживању која је спровела Шевкушић (1991) анализирајући вербалну комуникацију на часу помоћи Фландерсовог система категорија указује да наставници који примењују недирективне облике комуницирања стварају повољну психосоцијалну климу. У повољној психосоцијалној клими где се ученику пружа могућност да изрази своје идеје и мишљења, учествује у дискусије сасвим је извесно да ће тим активним учешћем у комуникацију на часу и своју комуникациону компетентност подићи на виши ниво.

На основу наведених истраживања може се извести закључак да је наставник креатор психосоцијалне климе и да од његовог

понашања зависи клима у одељењу. Повољну климу у одељењу наставника ствара да би „пронашао и открио ученичке моћи и да би се усредсредило на њихово остварење“ (Дракер, 1996, стр. 203). Да би наставник креирао повољну психосоцијалну климу, у којој ће ученици бити активни учесници, стимулирати комуникацију а самим тим и развој њихових комуникационих компетенција, неопходно је придржавати се следећих савета:

- Бити осетљив на индивидуалне разлике. Познато је да се ученици међусобно разликују по својим способностима које наставник мора поштовати. Слушати ученике, подстицати изношење ставова и у складу са тим поступати.
- Научити имена ученика један је од услова успостављања позитивне комуникације.
- Организовати простор тако да подстиче комуникацију. Повремено променити распоред седења ученика чиме се ствара већа могућност ступања у комуникацију са више особа.
- На почетку комуникације јасно заједничко утврдити правила понашања.
- Разговарати са ученицима и после часа. Неформалне комуникације пружају могућност за боље упознавање ученика.
- Креирати социјално окружење у којем ће ученици бити заштићени, изграђивати осећај заједништва и припадништва.

Уколико се наставник придржава претходно наведених савета, онда се ствара психосоцијални амбијент у којем ће се ученици оспособити да демонстрирају знања, формулишу и постигну задате циљеве, успостављају сарадњу са другима, буду независни, контролишу емоције и реакције у одређеним ситуацијама, поштују емоције других и да се прилагоде комуникационим ситуацијама. Дакле, у таквом амбијенту ученици стичу све неопходне вештине које чине њихову комуникациону компетентност.

Комуникациона компетентност заузима значајно место у пољу истраживања карактеристика функционисања људи у социјалном контексту. У литератури наилазимо на различита одређења и дефиниције комуникационе компетентности. Преглед неких дефиниција дао је Паркс (Parks, 1994). 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, стр. 593).

Према дефиницији коју наводи Рирдон (Reardon, 1998), 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 комуникациона компетентност 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 (Reardon, 1998).

Спитзберг и Купач (Spitzberg & Cupach, 1984) 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. 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 (Ibid). 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.

Спитзберг (Spitzberg, 1989) комуникациону компетентност дефинише као „способност појединца да добро комуницира са другима“ (стр. 68). По њему термин „добро“ се односи на тачност, јасност, разумљивост, кохерентност, стручност, ефикасност и прикладност (Spitzberg, 1989).

Комуникациона компетентност ученика представља 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.). Узимајући у обзир да комуникациона компетентност није нешто са чим се човек рађа, већ својство које се може развити, онда је сасвим извесно да психосоцијална клима, коју наставници стварају својим стилем рада, личним карактеристикама и целокупним понашањем, о чему ћемо писати у наставку рада, итекако утиче на њихов развој.

СТИЛ ВОЂЕЊА НАСТАВНИКА КАО РЕГУЛАТОР КВАЛИТЕТА ПСИХОСОЦИЈАЛНЕ КЛИМЕ И РАЗВОЈА КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА

Са „стилом“ се сусрећемо у многим подручјима живота: одевни стил, уметнички стил, стил писања, стил учења, стил руковођења у предузећу у школи и тако даље. У речнику страних речи и израза од Вујаклије (1985) под термином стил стоји: „(грч. *stylos*, лат. *stilus* обична гвоздена резаљка, попут данашње писаљке, на једном крају зашиљено гвожђе које се парало, тј. писало по воштаним таблицама) 1. писаљка старих Грка и Римљана, 2. начин писања и изражавања мисли (прозни, песнички, беседнички, пословни, званични стил), 3. у ликовним уметностима, архитектури, намештају итд. уметнички укус, облик приказивања, уметнички правац, начин давања облика; нарочито: чист, племенит, неизвештачен и природан начин приказивања.... (2006, стр. 848). У специјализованим речницима, лексиконима и енциклопедијама, дају се концептуалне дефиниције са покушајима теоријског дефинисања овог појма. У *Психолошком речнику* (Крстић, 1988), појам стила се шире одређује и наводи се његово значење као разлике у свим видовима понашања личности у целини, уз истицање максиме да је стил – човек. У специјализованим педагошким речницима, уз појам стила појављују се и следећи дескриптори: стил васпитног рада, стил васпитања, стил рада наставника. У *Педагошком речнику* (Теодосић, 1967), различито су именовани пој-

мови стил васпитног рада и стил наставниковог рада. Стил васпитног рада дефинише се личношћу васпитача, као начин поступања и руковођења васпитним процесом, а за стил наставниковог рада каже се да је то испољавање личних својстава неког наставника у васпитно-образовном раду.

Један од неопходних услова за стварање добре комуникације између наставника и ученика, што се значајно одражава и на развој комуникационе компетентности ученика и на квалитет психосоцијалне климе, јесте васпитни стил наставника.

Стил васпитања представља начин понашања учитеља, наставника или васпитача. Може се рећи да појединачни поступци не чине стил, него доминантно, карактеристично, релативно трајно понашање наставника према ученицима. Наставник на основу избора метода и средстава васпитног рада одређује и стил васпитања.

„Наставни стил представља за наставника карактеристичан начин организовање и реализовање наставе, препознатљива доследност понашања у различитим наставним ситуацијама“ (Хавелка, 2000, стр. 137).

Према Ненаду Сузићу, стил наставника представља „устаљен начин понашања у социјалним ситуацијама и у активностима индивидуе“ (Сузић, 2003, стр. 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, стр. 397).

Славици Шевкушић-Мандић под стилем понашања подразумева „тенденцију, понашања које преовладава, које је најчешће“ (Шевкушић-Мандић, 1991, стр. 246).

Иако наилазимо на различита значења речи стил, ипак се могу утврдити нека обележја која су заједничка свим значењима: стил није нешто брзо и пролазно, него релативно трајно, мање означава сам садржај а више његов начин изражавања који се остварује применом различитих средстава.

У бројним истраживањима, стил вођења (понашања) наставника дефинише се преко начина комуникације са ученицима као директивни и недирективни утицај. Светлана Костовић (2005) је васпитни стил видела као понашање наставника условљено социјално-емоционалном климом у васпитно-образовном процесу. Уже одређење или концептуално-операционална дефиници-

ја васпитног стила јесте да је то интеракција дидактичких и васпитних компетенција наставника којима он креира климу (атмосферу, амбијент) у настави. Елементи или детерминанте тако дефинисаног васпитног стила су: стил вођења (руковођења), стил комуникације, наставни стил (у ужем смислу или стил организовања активности) и афективни стил.

У литератури се могу наћи различите типологије васпитних стилова. Различити аутори говоре о различитим стилима – 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.

Када се говори о стилу понашања наставника у вербалној комуникацији са ученицима, Фландерс (1965) говори о директивном и недирективном стилу. 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. Може се рећи да 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. Док наставници у директној комуникацији пасивизирају ученике, не допуштајући им иницијативу (Фландерс, 1965).

Братанић, истражујући квалитет психосоцијалне климе у којој се одвија васпитно-образовни процес у основној школи, дошла је до резултата који указују на превласт директивног стила понашања наставника над недирективним, односно да психосоцијална клима наставног рада није најповољнија за оне интегративне процесе у настави који ослобађају у већој мери личности ученика и подстичу његову самоактуализацију (Братанић, 1997).

Радојевић, истражујући услове које детерминишу квалитет комуникације, дошла је до резултата који указују на присутност демократске комуникације, а сходно томе стварање повољног психосоцијалног амбијента који је заснован на поштовању личности ученика, успостављању партнерских односа, спремности наставника да саслуша и прихвати идеје ученика (Радојевић, 2015).

Истраживањима која је провео Бенет (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, стр. 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.

Левинова основна подела стилова је до данас остала непромењена, једино се настојало употпунити њихове димензије и пронаћи адекватнији називи, 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 комуникационе компетентности ученика.

Демократски стил вођења наставника ствара психосоцијални амбијент у коме се омогућава комуникација која ученицима пружа могућност да изложе своје мишљење, да постављају питања, траже објашњења, комуникацију у којој је наставник толерантан, флексибилан и подстиче ученика на активности развија његове комуникацијске способности. Наставници су отворени за вербалну интеракцију, укључујући ту и спремност за критичке дебате. Ученици знају да могу прекинути наставника уколико имају релевантно питање или коментар. Оваква психосоцијална клима 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. Дакле, ученици код демократских наставника осећају слободу и

њихово понашање карактерише непосредност, иницијативност, комуникативност и преузимање улога.

У аутократском стилу вођења ствара се психосоцијални амбијент у коме доминира једносмерна комуникација, где све иницијативе потичу од наставника; ученици су пасивни, устручавају се да изнесе своје мишљење и постављају питања, што се негативно одражава и на развој њихових комуникацијских способности. 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 присутне такве ситуације, то су 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 резултати других слабији. 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 отворених и затворених облика агресије.

У равнодушном или анархичном стилу вођења (*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 некавалитетна 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 вођења. Овај стил вођења се одликује постављањем врло мало правила. Наставник који примењује овај стил вођења труди се да не повреди ученика и не присиљава га на поштовање правила. Уколико ученици ометају рад, прекидају излагање наставника, ремете дисциплину у одељењу, наставник преузима кривицу на себе сматрајући да им није посветио довољно пажње. Желећи да створи пријатељску атмосферу, благ и покровитељски став резултира недостатком самоконтроле и одговорности ученика у социјалном понашању. У ситуацијама када им је све допуштено ученици не могу да овладају социјално прихватљивим понашањем и истовремено слаби и мотивација за постигнуће код ученика (Вучковић, 2004).

Можемо закључити да се демократским вођењем 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, морамо споменути да је Вера Рајовић-Ђурашиновић 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).

Психосоцијална клима у одељењу ће бити повољнија уколико наставници показују толеранцију и разумевање за ученике, подстичу другарство међу ученицима, сарадњу и солидарност, добру комуникацију, за разлику од наставника који код ученика подстичу пре свега такмичарски дух и тежњу ка престижу. Да-

кле, разликујемо два типа наставника: они који су усмерени ка остваривању образовних циљева и постизању успеха код ученика, и они који теже неговању добрих односа међу ученицима и стварању повољне психосоцијалне климе. У развијању комуникационих компетенција ученика најзначајнији допринос дају они наставници који успевају да нађу меру између ове две оријентације и да их обједине.

Дакле, 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 благодан 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 и Јовановић, 2013).

ЗАКЉУЧАК

На основу свега можемо закључити да 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, представљају добру основу за развој комуникационих компетенција ученика. Док неповољна психосоцијална клима, коју карактеришу односи непоштовања, несарадње, несолидарности, неповерења, негативно се одражавају на квалитет комуникације између ученика и наставника, губи се драгоцену психосоцијалну енергију њених учесника што се негативно рефлектује на квалитет остваривања циљева и задатака у васпитно-образовном процесу, као и на развој комуникационих компетенција ученика.

Лоша комуникација и међуљудски односи негативно утичу на успех било које делатности, а посебно када је у питању учење, социјализација, развој и изражавање ученичких способности и потенцијала, а посебно комуникационих компетенција на које стављамо акценат у овом раду. Кључ успешног васпитног рада наставника налази се у вештини његовог комуницирања. Дакле, он је одговоран за стварање повољне психолошке климе, за успостављање таквих односа са ученицима који ће деловати као снажан мотивациони фактор, у којима се учење доживљава као жеља,

потреба и задовољство. Наставник је успешан у својој делатности ако је успео да успостави комуникацију на вишем нивоу, комуникацију засновану на интеракцији, међусобном познавању, разумевању, наклоности, партнерском односу и дијалогу, спремности и отворености за непрестано примање подстицаја у смислу непрекидног развоја и усавршавања личности и наставника и ученика.

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.

-
- ЛИТЕРАТУРА Бабић, В. (1981). Педагошки аспекти развијања међуљудских односа у наставно-образовном рада основне школе. *Педагогија*, Београд, бр. 3–4, стр. 395–405.
- Баhtijarević – Šiber, F., Borović, S., Buble, M., Dujanić, M., Kaputić, S. (1991). *Organizacijska teorija*. Zagreb: Informator.
- Bennett, S. N. (1976). *Teaching Style and Pupil Progress*. London: Open Books.
- Богнар, Л., Матијевић, М. (2002). *Дигакџика*. Загреб: Школска књига.
- Бошњак, Б. (1997). *Друго лице школе*. Загреб: Алинеа.
- Брајша, П. (1994). *Педагошка комуникологија*. Загреб: Школске новине.
- Братанић, М. (1997). *Сусрећи у настави – Микропедагошки црисиуи*. Загреб: Школске новине.
- Братанић, М. (1990). *Микропедагогија, инџеракцијско-комуникацијски аспекти огиоја*. Загреб: Школске новине.
- Вујаклија, М. (1985). *Лексикон сџраних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Вучковић, В. (2004). Васпитни стил будућих учитеља, у: Зборнику рада *Комуникација и медији у савременој настави*. Учитељски факултет: Јагодина и Институт за педагошка истраживања, Београд, 447–464.
- Дракер, П. (1996). *Посџиндустиријско грушџиво*. Београд: Грмеч.
- Ђорђевић, Ј. (1985). Личност наставника и васпитање ученика. *Настава и васџишање*, 1, 57–69.

- Борђевић, Ј. (2004). Настава као процес поучавања, учења и комуникације, у: *Зборнику радова Комуникација и медији у савременој настави*, Учитељски факултет, Јагодина и Институт за педагошка истраживања, Београд, стр. 37–49.
- Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*. Godište 3, str. 29–43.
- Јоксимовић, С. (2004). Комуникација у настави и психосоцијална клима школе. *Педагогија*, бр. 2, Београд, стр.1–11.
- Костовић, С. А. (2005) Васпитни стил наставника – вишедимензионални хипотетички конструкт. у: *Савремене концепције, схваћања и иновативни процеси у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, стр. 361–366.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: Вук Караџић.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Brothers.
- Lippit, R., White, R. K. (1960). *Democracy and Autocracy*. New York: Harper.
- Николић, Р. и Јовановић, Б. (2013). Субјекатска позиција ученика у концепцији хуманистичке наставе и васпитања. *Зборник радова са Међународног научног скупа: Настава и учење-квалификационо-образовног процеса*, стр. 227–240. Ужице: Учитељски факултет.
- 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.
- Рајовић-Ђурашиновић, В. (1989). Наставни стил-користан истраживачки концепт. *Педагошка савременост*, бр. 1–2, Нови Сад, стр. 68–74.
- Радојевић Т. (2015). *Педагошки аспекти развијања комуникационих компетенција ученика (неодјављена докторска дисертација)*. Филозофски факултет: Косовска Митровица.
- Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalan komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Spitzberg, B. H. and Cupach. W.R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: ТТ- Центар.
- Теодосић, Р. (ур.). (1967). *Педагошки речник 2*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: ЗУНС.

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.

Шевкушић-Мандић, С. (1991): Облици вербалне комуникације између учитеља и ученика, *Зборник 23 Института за педагошка истраживања* (232–260). Београд: Институт за педагошка истраживања.

TATJANA S. RADOJEVIĆ

TATJANA P. KOMPIROVIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, FACULTY OF PHILOSOPHY

SUMMARY

PSYCHO-SOCIAL CLIMATE AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT
OF COMMUNICATIVE COMPETENCES IN STUDENTS

As a fundamental institution of educational system, a school holds a student in the very core of its activities. Everything planned, organized or managed as a part of educational program and work is directly or indirectly in the function of students' development and education. The best results in the development of communicative competences in students are accomplished through systematical educational work, pedagogically and didactically planned and realized. Through lecturing classes, as the most dominant module of educational work, students are being offered a way to develop and improve their communicative competence on a higher lever and in an adequate psycho-social environment, by learning from and being mentored by pedagogically expert lecturing staff.

The results of numerous pedagogical and psychological studies are suggesting that communication between a teacher and a student is an important aspect of the quality of educational work, but also the indicator of psycho-social climate in the classroom. By monitoring the teacher-student communication, it is possible to determine the type of interpersonal relationship as well, and also the psycho-social climate that happens to be dominant in the class. The psycho-social climate in the class as one of the factors for development of students' communicative competence is highly dependent on the teacher's educational style. Various teaching styles (democratic, autocratic, anarchic, or permissive) and their influence on the development of communicative competences in students are being considered in this paper.

KEYWORDS: communication; communicative competence; psycho-social climate; teaching styles.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).