

ТАТЈАНА С. РАДОЈЕВИЋ¹

ТАТЈАНА П. КОМПИРОВИЋ²

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

БАРИЈЕРЕ У ПЕДАГОШКОЈ КОМУНИКАЦИЈИ

САЖЕТАК. Поље истраживачког интересовања овог рада усмерено је ка томе да се испита мишљење наставника и ученика у основним школама о баријерама у педагошкој комуникацији у учионици. Узорак је обухватио сто двадесет осам наставника и двеста деведесет седам ученика VIII и IX разреда из седам основних школа са простора јужног и северног дела Црне Горе. На основу анализе добијених резултата видљиво је да баријере постоје више или мање, мада постоје и значајне разлике у мишљењу наставника и ученика у погледу различитих баријера у педагошкој комуникацији. Већина наставника сматра да баријере у педагошкој комуникацији не настају због извора (наставника), већ да проблем постоји у осталим елементима процеса.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: педагошка комуникација; баријере у педагошкој комуникацији; наставник; ученик.

¹ tatjana.radojevic@yahoo.com

² 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 резултат истраживања у оквиру пројекта ИИИ 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Рад је примљен 23. септембра 2019, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 30. марта 2020.

УВОД

Педагошка комуникација била је и биће у будућности тема од интереса. Значајни доприноси и значајни кораци у том погледу учињени су у многим студијама и публикацијама. Значење појма педагошка комуникација не представља новину, иако је реч о појму који је релативно нов. Образовање или поучавање било је комуникација још пре него што су постојале школа и настава. Од појаве институционалног образовања и васпитања, педагошка комуникација између ученика и наставника се мењала. У традиционалној настави, педагошка комуникација између ученика и наставника заснивала се на једносмерном комуницирању, уз честе монологе наставника, где је наставник био пошљалац поруке, а ученик прималац. У условима убрзаног развоја науке и технике образовни процес у комуникацијском погледу доживљава интензивну промену. Од традиционално засноване педагошке комуникације у којој је наставник пошљалац поруке, а ученик прималац ишло се ка интерактивним облицима педагошке комуникације у настави у којој ученик, поред улоге примаоца, преузима и улогу пошљалоца поруке.

На основу теоријсконаучне анализе у литератури наилазимо на различита одређења и дефиниције педагошке комуникације. Према Трнавцу и Ђорђевићу (2002) педагошка комуникација је облик сарадње између наставника и ученика, процес који је усмерен на стицање знања, изграђивање вештина и навика. Зависна је од степена сарадње између ученика и наставника, типа наставника, као и од структуре вербалних контаката који се међу њима остварују. Према Јовановићу (2004), педагошко комуницирање се осмишљава и организује са циљем подстицања развоја и јачања личности васпитаника, усвајања нових знања, искустава и вредности. Према схватању Сузића (2005, стр. 167), „под појмом педагошка комуникација подразумева се: преношење саопштавања, излагања, примања, једном речју, размена порука као и успостављање односа, споразумевања, средстава и начина опхођења међу учесницима у васпитнообразовном процесу и процесу учења“. Педагошку комуникацију треба тумачити са образовног и васпитног аспекта. Са образовног аспекта педагошка комуникација се схвата као процес преношења знања, умења и вештина на ученике, док васпитни аспект педагошке комуникације указује на процес преношења система вредности друштва на васпитанике (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 у процесу комуникације оствари одређене научне, образовне, развојне и васпитне задатке (Лихачев, 2000, стр. 238).

Руски теоретичар Сергејев истиче да се педагошка комуникација може дефинисати као „професионална комуникација наставника са децом (при чему се под појмом педагог подразумева васпитач у најширем смислу те речи), усмерена на решавање образовних задатака, развоја, васпитања. У том случају комуникација обухвата области личних мишљења, склоности, интересовања, вредности, схватања ученика и наставника и постаје педагошки ефикасна“ (Сергеев, 2004, стр. 67).

Ефикасна педагошка комуникација неопходан је предуслов успешне наставе. Њена ефикасност зависи од четири кључна фактора: од способности пошиљаоца да пренесе поруку или ефикасно реализује садржај комуникације; од способности примаоца да разуме или прихвати поруку или садржај комуникације; од ефикасне повратне информације и од уклањања шума, баријера или дистрактора или њиховог свођења на минимум (Сузић, 2003).

Пренос поруке између наставника и ученика, или сам чин педагошке комуникације, отежавају сметње које комуниколози обично називају шумовима у комуницирању или комуникативним баријерама. Шум или комуникативна баријера утиче на неадекватан пријем и разумевање поруке. То може да резултира и неуспешним процесом педагошке комуникације или да узрокује нежељени ефекат у васпитнообразовном процесу. Процес комуникације, баријере и побољшање ефикасности наставе проучавао је Луненбург (Lunenburg, 2010). Баријере је сврстао у четири категорије: процесне баријере, физичке баријере, семантичке баријере (настају као последица непрецизно употребљених речи) и психолошке баријере (оне не само што обликују садржај онога што се изриче, већ утичу и на интерпретацију поруке у фидбеку) (Томић, 2003). Неке од емоционалних, психолошких, практичних и социјалних фактора који формирају баријере у комуникацији испитивао је Колинс (Collins, 1997). Дошао је до закључка да дијалог између наставника и ученика представља витални део комуникације и да су ефикасне активности мале групе важне за подстицање ученика. Различите облике вербалне, невербалне и кул-

турне комуникације разматрао је Џонсон (Johnson, 1997). Дошао је до закључка да је неопходно у учионици обезбедити различите стимулансе и осећање сигурности – из тог разлога, према њему, васпитач мора разумети природу језичке и дијалектне разлике и мора бити у стању да достигне ниво разумевања детета-ученика како би се избегле баријере. Постоји седам врста баријера у комуникацији: физичка, перцепцијска, емотивна, културна, језичка, родна и интерперсонална (Smith, 2013). Такође, ове се баријере могу препознати и у педагошкој комуникацији. Физичке баријере које се могу назвати механичким (Томић, 2003) лако су уочљиве у учионици и блокирају комуникацију у физичком смислу, а то су: слабо осветљење у учионици; неадекватан школски намештај, опрема и распоређеност ученика у простору (положај ученика у односу на наставника, таблу, пројекционо платно); недовољност и неадекватност прибора, алата, дидактичког и другог материјала за радно-наставне активности. Перцепцијске баријере су унутрашње баријере које се јављају у уму учесника комуникације, када учесник комуникације верује или опази да други учесник комуникације с којим ће разговарати неће разумети или неће бити заинтересован за оно што има да му каже. Емотивне баријере су емоционални фактори који спречавају говорникову способност да испоручи јасну поруку или способност примаоца да ефикасно чује поруку. Уобичајене емоције, као што су љутња, страх, радост и туга, без обзира да ли потичу од наставника или ученика, могу створити емоционалне баријере које негативно утичу на сам чин педагошке комуникације. Културолошко наслеђе може ометати комуникацију ако је реч о две различите културе, те услед тога може доћи до погрешне интерпретације невербалних сигнала, стереотипа, предрасуда и низа других нежељених исхода. Језичке баријере често су присутне, а нисмо их свесни. Чак и када се комуницира истим језиком, терминологија која се користи у поруци може представљати препреку ако је прималац не разуме у потпуности. Родне баријере мање су присутне у настави, али још увек постоји могућност да ученик мушког пола погрешно протумачи поруку ученика женског пола или обрнуто. Интерперсоналне баријере су оне које спречавају да се особа отвори у комуникацији према другима, не само да би била саслушана већ и да чује друге. Неки ученици не могу да превазиђу лошу слику о себи и нису у стању да успоставе везу са осталим ученицима или наставницима, јер имају превише лажних перцепција које им блокирају пут.

Поменуте баријере комуниколози најчешће групишу на објективне и субјективне. Објективне баријере могу бити различите по својој природи, интензитету и налазе се у реалном времену у којем се одвија комуникација. У објективне баријере убрајамо: буку, загушљивост, високе и ниске температуре, лошу пројекцију слике на платну, неадекватан школски намештај, неисправност уређаја за пренос и пројектовање порука, неадекватно осветљење просторије итд. У субјективне баријере педагошке комуникације убрајамо: неповољне интерперсоналне односе у групи, нетолеранцију, конфликте, недисциплину, учитеља или наставника као извор сметњи у комуницирању (недовољна педагошко-психолошка оспособљеност, недовољна мотивисаност, ентузијазам, креативност, неадекватан педагошки стил и став према ученицима, што повлачи претерану ауторитарност, недовољну заинтересованост за успех ученика и подсмевања, чиме се вређа достојанство ученика) и ученика (низак ниво развијености интелектуалних способности, немотивисаност, недостаци у функционисању појединих органа, неразвијеност комуникативних способности) (Јовановић, 2005). Поред наведених објективних и субјективних сметњи, у педагошкој комуникацији су, такође, неизбегне и вербалне баријере. Комуникација између учесника се одвија на истим језику, али се ипак учесници комуникације не разумеју. „У образовном систему наставници и ученици играју виталну улогу у комуникацијском процесу, другим речима могуће је пронаћи ситуацију када две особе кажу потпуну исту ствар одређеној публици, користећи потпуно исти језик, чак исти језик речи, али те две особе ће на крају пренети две различите поруке“ (Abura, 1998, према: Osakwe, 2009, стр. 58). Према Сузићу (2005), 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 образлажу оно што је очигледно, или се служе загонетним алузијама, лако нас доводе на ивицу стрпљења (Бугарски, 1996, стр. 150). У педагошкој комуникацији двосмисленост је једна од веома присутних вербалних баријера. Двосмисленост подразумева да се једна реч која се исто пише различито схвата у зависности од контекста и изговора. На пример: коса (фризура), коса (линија), роса (јутарња влага), Роса (женско име). „Говорне мане су саставни део педагошке комуникације било да потичу од наставника или ученика. Говорне мане су ретка појава у наставничкој професији и о томе се води рачуна

при селекцији кандидата за упис на наставничке факултете. Најчешће говорне мане су: замуцкивање, тепање, неправилна дикција, шушкање, прегласан говор, тих говор итд.“ (Suzić, 2005, стр. 202). Поштапалице су речи, изрази, слогови које излагачи приликом излагања често употребљавају на местима где контекстуално не припадају. У комуникацији су поштапалице веома присутне, а учесници комуникације нису свесни њихове употребе. На пример: овај, значи, онај, дакле и слично. Збуњујући изрази се јављају када учесници комуникације непрецизно формулишу реченицу услед употребе жаргонског говора, метафора или погрешног изговора или неправилног наглашавања. Често присутна вербална сметња у педагошкој комуникацији јесте употреба речи са снажним емотивним набојем, које код примаоца поруке изазивају прејакe позитивне или негативне емоције (Suzić, 2005). Вербалне сметње прате процес педагошке комуникације у настави. Није довољно само наставнике обучавати за њихово уклањање, већ је неопходно за њихово препознавање и уклањање оспособљавати и ученике.

У емпиријском делу рада акценат је стављен на субјективне баријере педагошке комуникације, односно на наставника и ученика као могућег узрока сметњи. Може се закључити да ипак „највећа одговорност за организовање успешне педагошке комуникације првенствено лежи на наставнику, бар што се тиче почетка васпитно-образовног процеса“ (Савовић, 2006, стр. 252), а такође, од ставова и понашања наставника према ученицима зависи положај и улога ученика у њиховом односу (Шевкушић-Мандић, 1991). Иако се процес васпитнообразовног рада реализује у сложеним материјално-техничким условима, компетентни, креативни наставници и заинтересовани ученици могу осмислити и организовати успешну педагошку комуникацију и отклонити баријере на које наилазе у току комуникације.

МЕТОД

Циљ истраживања је утврдити мишљење наставника и ученика у основним школама о баријерама у педагошкој комуникацији у учионици. Из претходно дефинисаног циља истраживања проистекли су следећи задаци:

- Испитати мишљења ученика о непожељним и пожељним поступцима наставника у комуникацији;

- испитати мишљења ученика о томе шта им представља највећи проблем у успостављању комуникације;
- испитати мишљења наставника о најчешћим проблемима на које ученици наилазе у успостављању комуникације;
- испитати мишљења наставника о томе шта им представља највећи проблем у успостављању комуникације;
- испитати мишљења наставника и ученика о присутности говорних мана ученика у комуникацији.

Општа хипотеза истраживања гласи: претпоставља се да постоје статистички значајне разлике у мишљењима наставника и ученика о баријерама у педагошкој комуникацији у учионици у зависности од социодемографских и социообразовних карактеристика. На основу опште хипотезе, формулисане су следеће подхипотезе:

- Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике у мишљењима о непожељним и пожељним поступцима наставника у комуникацији између ученика који припадају различитим категоријама у односу на социодемографске варијабле;
- Претпоставља се да ће ученици правилно идентификовати проблеме који им отежавају успостављање комуникације;
- Претпоставља се да ће наставници правилно идентификовати проблеме на које ученици наилазе у успостављању комуникације;
- Претпоставља се да ће наставници правилно идентификовати проблеме које им отежавају успостављање комуникације;
- Претпоставља се да ће наставници и ученици објективно указати на присутност одређених говорних мана ученика у комуникацији.

У истраживање су укључене варијабле: баријере у педагошкој комуникацији (пожељни и непожељни поступци наставника у комуникацији, пожељни и непожељни поступци ученика у комуникацији, вербалне сметње), социодемографске и социообразовне карактеристике (пол, разред, степен стручне спреме родитеља, место у коме се школа налази, стручна спрема наставника, дужина радног стажа). Инструменти су самостално конструисани за потребе овог истраживања и коришћене су: Скала проблема ученика у комуникацији (Кронбах алфа коефицијент 0,80), Скала проблема наставника у комуникацији (Кронбах алфа коефици-

јент 0,80), Скала вербалних сметњи (Кронбах алфа коефицијент 0,70). Истраживање је спроведено у седам основних школа на територији Црне Горе. Узорак су чинили $N=128$ наставника оба пола (70% наставника женског пола и 30% наставника мушког пола) и $N=297$ ученика оба пола (52,9% ученика женског и 47,1% ученика мушког пола). Подаци су прикупљени марта месеца 2014. године и обрађени су: дескриптивном статистиком, Mann-Whitney тестом, Кендаловим тау коефицијентом корелације, факторском анализом, т-тестом и корелационом анализом (Пирсонов коефицијент корелације).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У оквиру првог истраживачког задатка, на основу понуђених седам ставки, од ученика се захтевало да направе сопствену ранг-листу непожељних и пожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима. Ученици су оцењивали и рангирали аспекте непожељних и пожељних поступака наставника у комуникацији на скали од 1 до 7. У Табели 1. приказана је ранг-листа непожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима. На основу добијених резултата може се уочити да је као најнепожељнији поступак наставника у комуникацији са ученицима оцењен (ранг 1) *оштар и хладан однос наставника према ученику*, а да међу непожељним поступцима наставника у комуникацији са ученицима последњи ранг заузима *прекидање ученика док прича* (4,95). Добијени резултати истраживања упућују на то да је ученицима у комуникацији са наставницима најбитније да комуникација у настави буде заснована на поштовању, уважавању њихове личности и пријатељском односу. Резултати које смо добили у оквиру овог истраживачког задатка могу се довести у везу са резултатима досадашњих истраживања где је пажња била усмерена на особине наставника које ученици воле или не воле. Да наставници који имају позитиван, пријатељски став према ученицима побољшавају процес учења у наставном процесу који води ка постизању образовних циљева, утврдио је Осакве (Osakwe, 2009). Ако наставник испољава непријатељство, одбојност и презир у току комуникације са ученицима, ученици ће се сигурно дојати и повући из учешћа у комуникацији на наставним часовима (Osakwe, 2009).

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

ТАБЕЛА 1: РАНГОВИ НЕПОЖЕЉНИХ ПОСТУПАКА НАСТАВНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ СА УЧЕНИЦИМА

Након рангирања испитано је да ли постоје значајне разлике између ученика различитих полова у оцени појединих непожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима. Наиме, да ли се подтипови непожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима значајно разликују у односу на пол. Добијен Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности $W=0,14$ (Табела 2), статистички је значајан, али није изражен (разлике између ученика у појединим врстама непожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима и пола постоје).

N	297
KENDALL'SW ^A	,146
CHI-SQUARE	259,935
DF	6
ASYMP.SIG.	,000

ТАБЕЛА 2: ТАУ КОЕФИЦИЈЕНТ КОРЕЛАЦИЈЕ СА КЕНДАЛОВОМ ВРЕДНОШЋУ КОНКОРДАЦИЈЕ

MWU тестом (Mann-Whitney U-test) испитана је значајност разлика између појединих врста непожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима у односу на пол. У рангирању непожељних поступака наставника статистички значајне разлике постоје у односу на пол ученика (значајне на нивоу $p < 0,05$) за ајтеме: *пошцењивање и вређање ученика, не дозвољава да ученици изразе своје мишљење; оштар и хладан однос наставника према ученицима*. Дечаци и девојчице различито рангирају непожељне поступке наставника. Девојчице статистички значајно више рангирају,

односно више им смета став *поштовања и вређања ученика* као и *оштар и хладан однос наставника* него дечаџима. Дечаџи као непожељан поступак наставника у комуникаџији – *не дозвољава да ученици изразе своје мишљење*, значајно више рангирају у односу на девојџице.

У Табели 3. приказана је коначна ранг-листа пожељних поступака наставника у комуникаџији са учениџима. Као најпожељнији поступак наставника у комуникаџији са учениџима оцењен је *топао и пријатан однос наставника према ученику* (2,52), а најслабије оцењен поступак је онај који се односи на ставку *дозвољава учениџима да изразе своје мишљење* (4,89). Резултати до којих смо дошли у оквиру овог истраживачког задатака могу се довести у везу са резултатима досадашњих истраживања која су имала за циљ да испитају које особине наставника ученици преферирају. На основу резултата истраживања до којих су дошли Нагулић (1980), Борђевић и Борђевић (1988), Сузић (2000), Аврамовић и Вујачић (2010) може се извести закључак да ученици код наставника преферирају људске и наставничке квалитете који се односе на: љубазност, отвореност, стрпљивост, поштење, поштовање ученика као личности, познавање садржаја, занимљив и јасан начин излагања, итд.

ПОЖЕЉНИ ПОСТУПЦИ НАСТАВНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ	MEAN RANK
ТОПАО 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

ТАБЕЛА 3: РАНГОВИ ПОЖЕЉНИХ ПОСТУПАКА НАСТАВНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ СА УЧЕНИЦИМА

Када је у питању утврђивање разлика у рангирању пожељних поступака наставника у комуникаџији са учениџима различитог пола, израчунати Тау коефицијент корелације са Кендаловом вредношћу подударности $W = 0,13$ (Табела 4) статистички је значајан, али није изражен (разлике између ученика у појединим

врстама пожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима и пола постоје, али нису изражене).

N	297
Kendall's W ^a	,130
Chi-Square	231,566
Df	6
Asymp. Sig.	,000

ТАБЕЛА 4: ТАУ КОЕФИЦИЈЕНТ КОРЕЛАЦИЈЕ СА КЕНДАЛОВОМ ВРЕДНОШЋУ КОНКОРДАЦИЈЕ

MWU тестом (Mann-Whitney U-test) испитивана је значајност разлика у рангирању пожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима у односу на пол. Добијени резултати показују да статистички значајне разлике у проценама рангирања пожељних поступака наставника у комуникацији постоје у односу на пол ученика (значајне на нивоу $p < 0,05$) за ајтем: *дозвољава ученицима да постављају питања*. Тај пожељан поступак наставника у комуникацији дечаца статистички више рангирају у поређењу са девојчицама, што можемо да тумачимо да је дечацима дозвола да постављају питања током наставе важнија него девојчицама. Статистички значајне разлике у проценама ученика постоје у односу на степен образовања мајке (значајне на нивоу $p < 0,05$) за ајтем: *школа и пријатан однос наставника према ученицима*. За ученике чије мајке имају високу стручну спрему, овај пожељан поступак наставника има већи значај у комуникацији, него ученицима чије мајке имају нижи степен образовања.

У оквиру другог и трећег истраживачког задатка испитивано је мишљење ученика и наставника о томе који су најчешћи проблеми ученика који им отежавају успостављање комуникације. Увидом у Табелу 5. може се закључити да се процентуално највећи број ученика (35,3%) изјаснило да им је *страх од слабе оцене* највећи проблем да се укључе у комуникацију.

ПРОБЛЕМИ УЧЕНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ	ВЕОМА МНОГО		МНОГО		ПОНЕКАД		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

ТАБЕЛА 5: КОНТИГЕНЦИЈСКА ТАБЕЛА САМОПРОЦЕНЕ ПРОБЛЕМА УЧЕНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ

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. Незаинтересован за комуникацију	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 слушавам саговорника	15	5,1	31	10,5	54	18,2	90	30,4	106	35,8

ТАБЕЛА 5: КОНТИГЕНЦИЈСКА ТАБЕЛА САМОПРОЦЕНЕ ПРОБЛЕМА УЧЕНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ

Приликом испитивања мишљења о томе који су проблеми на које ученици наилазе у току комуникације, наставници и ученици су различито идентификовали узроке лоше комуникације. Процентуално највећи број наставника (56,3%) сматра да *неразвијен и слаб вокабулар код ученика* представља највећи проблем ученику да успостави комуникацију, затим *недостатак културе изражавања*, међутим ученици немају исто мишљење као наставници (Табела 6). На основу добијених резултата у оквиру другог и трећег истраживачког задатка може се уочити да су наставници били много критичнији у поређењу са ученицима, када су у питању ставке које се односе на вокабулар ученика, њихово незнање, незаинтересованост за комуникацију и пасивно слушање. У процени треме код ученика као једног од фактора који отежава успостављање комуникације, ученици и наставници су изразили слична мишљења.

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. Незаинтересованост 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

ТАБЕЛА 6: КОНТИГЕНЦИЈСКА ТАБЕЛА ДИСТРИБУЦИЈЕ ОДГОВОРА НАСТАВНИКА – СКАЛА ПРОЦЕНЕ НАСТАВНИКА О ПРИСУТНОСТИ ПРОБЛЕМА УЧЕНИКА У УСПОСТАВЉАЊУ КОМУНИКАЦИЈЕ

На основу добијених резултата просечне вредности ученика на Скали самопроцене присутности проблема ученика у комуникацији, можемо закључити да су ученици највећи просечан резултат остварили на ајтему који се односи на *страх од слабе оцене* $M=3,79$, што значи да им страх од слабе оцене у неким тренуцима отежава успостављање комуникације, а најмањи просечан резултат ученици су остварили на ајтему који се односи на *недостатак културе изражавања* $M=1,11$.

У погледу испитиваног односа независних варијабли (пол, разред, место у којем се школа налази и образовање родитеља) и ометајућих фактора комуникације, нема статистички значајних разлика.

Добијени резултати просечних вредности наставника на Скали процене присутности проблема ученика у успостављању комуникације указују да су наставници највећи просечан резултат остварили на ајтемима који се односе на *незнање* $M=3,02$, (*незнање ученика је према мишљењу наставника највећи проблем ученику да успостави комуникацију*) и *слаб речник ученика* $M=2,80$. Најмањи просечан резултат остварен је на ајтему који се односи на

сметње у говору ученика M-1,88. Наставници сматрају да су сметње или говорне мане у говору ученика заступљене у много мањој мери.

Разлике у вокабулару ученика у односу на пол наставника испитане су помоћу t-теста. Резултати су приказани у табели 7. Може се закључити да наставници мушког пола статистички значајније више процењују да је слаб речник ученика ометајући фактор за успостављање комуникације у односу на наставнике женског пола.

т-тест пол наставника и вокабулар ученика	N	AS	SD	T	Sig
Мушки	140	,130	,932	2,013	,045
Женски	157	-,108	1,044		

ТАБЕЛА 7: Т-ТЕСТ ЗА ФАКТОР ВОКАБУЛАР УЧЕНИКА У ОДНОСУ НА ПОЛ НАСТАВНИКА

У оквиру четвртог истраживачког задатка испитивани су наставници и њихова мишљења о потешкоћама које имају у комуникацији са ученицима. У Табели 8. приказана је израженост различитих врста проблема на које наставници наилазе у комуникацији са ученицима. Добијени резултати показују да наставници (88,9%) сматрају да поседују знања из области коју предају, односно да поседују наставничке компетенције. Такође, у погледу педагошко-психолошке оспособљености и познавања правила успешне комуникације са ученицима, процентуално највећи број наставника сматра себе довољно компетентним.

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

ТАБЕЛА 8: КОНТИГЕНЦИЈСКА ТАБЕЛА ДИСТРИБУЦИЈЕ ОДГОВОРА НАСТАВНИКА – СКАЛА САМОПРОЦЕНЕ ПРОБЛЕМА НАСТАВНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ

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 комуникацију 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

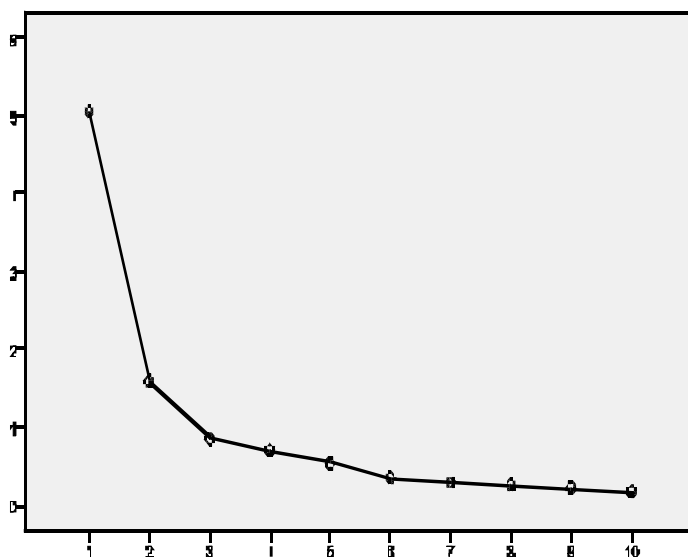
ТАБЕЛА 8: КОНТИГЕНЦИЈСКА ТАБЕЛА ДИСТРИБУЦИЈЕ ОДГОВОРА НАСТАВНИКА – СКАЛА САМОПРОЦЕНЕ ПРОБЛЕМА НАСТАВНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ

Добијени резултати просечних вредности наставника на Скали самопроцене присутности проблема у комуникацији са ученицима указују да је највећи просечан резултат наставника остварен на ставци која се односи на *недостатак културе изражавања ученика* $M=2,00$, а најмањи просечан резултат остварен је на ставци која се односи на *недостатак педагошко-психолошке осведољености наставника* $M=0,52$. Резултати показују да проблеми наставника у комуникацији са ученицима настају због незнања, недостатка културе изражавања, дисциплине ученика, а не због њихове дидактичко-методичке, педагошко-психолошке и комуникационе осведољености.

У наредним статистичким корацима примењене су технике факторске анализе (метод главних компонената уз косоуглу Varimax ротацију). На основу Кајзер-Гумановог критеријума и Scree plotа (ејгенвредности веће од 1), (Дијаграм 1) издвојена је двофакторска структура којом је објашњено 66,40% варијансе (Табела 9).

БР. ФАКТОРА	ЕЈГЕНВРЕДНОСТ	% ВАРИЈАНСЕ	КУМУЛАТИВНИ %
1.	5,053	50,534	50,534
2.	1,587	15,869	66,403

ТАБЕЛА 9: ПРОЦЕНАТ ОБЈАШЊЕНЕ ВАРИЈАНСЕ



ДИЈАГРАМ 1: КАТЕЛОВ СКРИ ТЕСТ (CATTEL'S SCREE TEST)

Факторском анализом првог реда добили смо два фактора: *недејошка некомпетиентност* и *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.

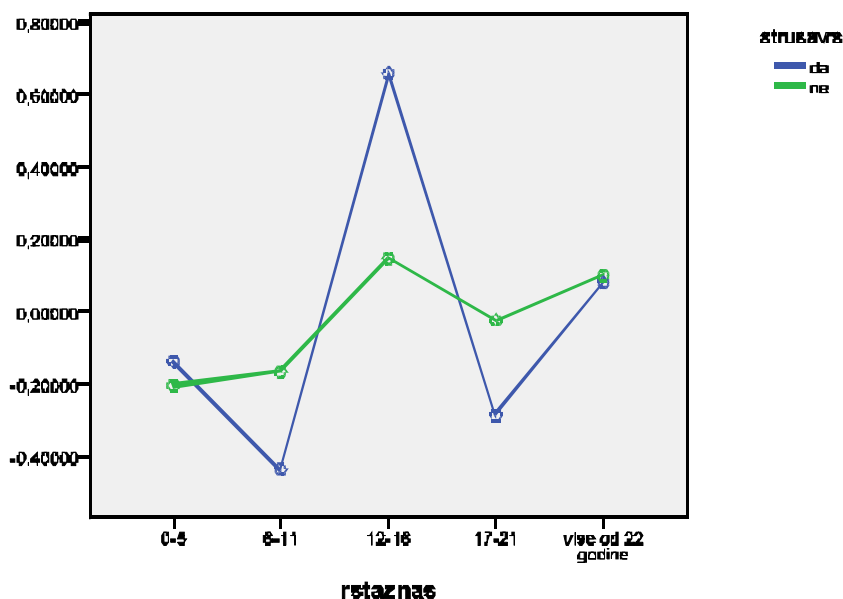
T-тестом утврђено је да на фактору *недејошка некомпетиентност наставника* постоје статистички значајне разлике у односу на пол наставника.

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		

ТАБЕЛА 10: Т-ТЕСТ ЗА ФАКТОР ПЕДАГОШКА НЕКОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА У ОДНОСУ НА ПОЛ НАСТАВНИКА

Приказани резултати из Табеле 10. показују да наставнице у поређењу са наставницима имају израженије мишљење да је педагошка некомпетентност један од фактора који омета успешну комуникацију.

У наредним статистичким корацима примењена је двофакторска анализа (испитивање утицаја две независне променљиве и могући утицај њихове интеракције на једну зависну променљиву). Испитиван је однос радног стажа и стручног усавршавања наставника и проблема ученика у комуникацији, а разлике у проценама приказане су у Дијаграму 2. Категорија наставника са радним стажом од 12 до 16 година и категорија наставника која има адекватно стручно усавршавање, изразила је мишљење да су проблеми ученика у комуникацији попут незнања, недисциплине, недостатка културе изражавања – озбиљни фактори који отежавају комуникацију. Наставници који су на почетку и на крају радног века и немају много сати стручног усавршавања, незнање, недисциплину и недостатак културе изражавања не издвајају као посебан проблем ученика у комуникацији.



Дијаграм 2: Линијски дијаграм добијених средњих вредности фактора проблеми ученика у комуникацији и варијабла радни стаж и стручно усавршавање наставника

У оквиру петог истраживачког задатка за циљ смо имали да испитамо какво је мишљење наставника и ученика о присутности вербалних сметњи код ученика у комуникацији. Добијени резултати истраживања упућују на присутност одређених вербалних сметњи код ученика, али и на разлике у мишљењима између наставника и ученика. Наставници (41,4%) су проценили да је код ученика *примично* присутно неправилно акцентовање, претих и прегласан говор, док већина наставника сматра да замуцкивање и тепање није присутно код ученика у току комуникације (Табела 11). Увидом у Табелу 12. може се закључити да већина ученика самопроцењује да наведене вербалне сметње које отежавају комуникацију нису присутне или их нису свесни, као што су: неправилно акцентовање, претих и прегласан говор. Добијени резултати упућују да ученици сматрају да је најприсутнија вербална сметња у њиховој комуникацији прегласан говор (М-2,24), а најмање присутна вербална сметња је замуцкивање (М-1,67).

ВЕРБАЛНЕ СМЕТЊЕ УЧЕНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ	ВЕОМА МНОГО		ПРИЛИЧНО		МАЛО		ВЕОМА МАЛО		УОПШТЕ НЕ	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Замуцкивање	2	1,6	13	10,2	35	27,3	10	7,8	68	53,1
Неправилно акцентовање	9	7,0	53	41,4	35	27,3	27	21,1	4	3,1
Прегласан говор	4	3,1	16	12,5	55	43,0	39	0,5	14	10,9
Претих говор	5	3,9	24	18,8	59	46,1	30	23,4	10	7,8
Течање	1	0,8	2	1,6	14	10,9	43	33,6	68	53,1

ТАБЕЛА 11: КОНТИГЕНЦИЈСКА ТАБЕЛА ДИСТРИБУЦИЈЕ ОДГОВОРА НАСТАВНИКА – СКАЛА ПРОЦЕНЕ НАСТАВНИКА О ПРИСУТНОСТИ ВЕРБАЛНИХ СМЕТЊИ УЧЕНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ

На основу добијених резултата просечних вредности, наставници су проценили да је неправилно акцентовање као вербална сметња (M-2,28) најприсутније код ученика у току комуникације, а најмање присутна вербална сметња код ученика у току комуникације јесте *течање* M-0,63.

Вербалне сметње ученика у комуникацији	Уопште не		Врло мало		Мало		Прилично		Веома много	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Замуцкивање	182	61,5	59	19,9	34	11,5	13	4,4	8	2,7
Неправилно акцентовање	116	39,3	115	39,0	49	6,6	10	3,4	5	1,7
Прегласан говор	112	7,8	62	20,9	77	26,0	28	9,5	17	5,7
Претих говор	155	52,4	55	18,6	41	13,9	27	9,1	18	6,1
Течање	170	57,4	43	14,5	32	10,8	25	8,4	26	8,8

ТАБЕЛА 12: КОНТИГЕНЦИЈСКА ТАБЕЛА ДИСТРИБУЦИЈЕ ОДГОВОРА УЧЕНИКА – СКАЛА САМОПРОЦЕНЕ ВЕРБАЛНИХ СМЕТЊИ УЧЕНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ

Повезаност између различитих вербалних сметњи ученика у комуникацији (замуцкивање, неправилно акцентовање, прегласан говор, претих говор, течање) утврђена је помоћу коефицијента Пирсонове линеарне корелације (Табела 13).

ВЕРБАЛНЕ ПРЕПРЕКЕ УЧЕНИКА	ЗАМУЦКИВАЊЕ	НЕПРАВИЛНО АКЦЕНТОВАЊЕ	ПРЕГЛАСАН ГОВОР	ПРЕТИХ ГОВОР	ТЕЧАЊЕ
Замуцкивање		,466	-,261	,377	,240

ТАБЕЛА 13: ИНТЕРАЈТЕМСКА КОРЕЛАЦИЈА ВЕРБАЛНИХ ПРЕПРЕКА УЧЕНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ

Неправилно акцен- товање			-,395	,299	,330
Прегласан говор				-,248	-,395
Претих говор					,425
Течање					

ТАБЕЛА 13: ИНТЕРАЈТЕМСКА КОРЕЛАЦИЈА ВЕРБАЛНИХ ПРЕПРЕКА УЧЕНИКА У КОМУНИКАЦИЈИ

У погледу повезаности вербалних сметњи ученика у комуникацији, корелација позитивног смера утврђена је између замуцкивања и неправилног акцентовања, односно између претихог говора и течања. Корелација негативног смера утврђена је између неправилног акцентовања и прегласног говора, односно између прегласног и претихог говора.

ЗАКЉУЧАК

У васпитнообразовним установама ефикасност педагошке комуникације између наставника и ученика у смислу постигнућа успеха има велику важност. Наставник као извор педагошке комуникације треба да поседује одговарајућу дидактичко-методичку оспособљеност (поседовање знања о наставном предмету који предаје, познавање адекватних метода, облика и средстава наставног рада). Опште понашање и личност наставника, стил наставног рада који доминира у учионици, такође утичу на успех педагошке комуникације и постигнућа ученика, али педагошка комуникација се ефикасно може одвијати само уз учешће самих ученика. Ученици као примаоци морају поседовати неопходна предзнања за примање и разумевање садржаја, морају бити будни и пажљиви и показати одговарајући ентузијазам и радозналост. Међутим, разне баријере ометају реализацију ефикасне педагошке комуникације између наставника и ученика у учионици. Овај рад је имао за циљ да утврди присутност баријера у педагошкој комуникацији на основу мишљења наставника и ученика у основним школама. Добијени резултати истраживања указују на то да баријере у педагошкој комуникацији постоје. Проучавање комуникацијских баријера из перспективе наставника и ученика омогућило нам је да идентификујемо различита мишљења. Већина наставника је изјавила да баријере не настају због извора комуникације (наставника), већ због великог броја проблема који леже у ученицима. Наставници су мишљења да су дидактичко-методички, педагошко-психолошки и комуникационо оспособљени за успостављање ефикасне педагошке комуни-

кације са ученицима у току наставе. Међутим, према мишљењу наставника, најчешћи узроци који доводе до проблема у комуникацији са ученицима су незнање ученика, недисциплина, недостатак културе изражавања и немотивисаност. У оцењивању пожељних и непожељних поступака наставника у комуникацији са ученицима, ученици су истакли да је у комуникацији са наставницима за њих битније какав однос наставник успоставља са ученицима, него њихова дидактичко-методичка оспособљеност. Добијени резултати истраживања упућују на то да је ученицима у комуникацији са наставницима најбитније да комуникација у настави буде заснована на поштовању, уважавању њихове личности и пријатељском односу. У процени говорних мана ученика, наставници су били критичнији истичући да је неправилно акцентовање као говорна мана код ученика најприсутнија у односу на остале вербалне сметње, док су ученици мишљења да је у њиховој комуникацији једна од најприсутнијих говорних мана прегласан говор. Узимајући у обзир да је педагошка комуникација између ученика и наставника праћена вербалним сметњама, као практичне импликације спроведеног истраживања могу се издвојити препоруке да се већа пажња мора усмерити на оспособљавање наставника и ученика да наведене сметње препознају код себе и других и да утичу на њихово отклањање или на формирање става толеранције према неким говорним манама као што је на пример замуцкивање.

-
- ЛИТЕРАТУРА Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Бугарски, Р. (1996). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.
- Јовановић, Б. (2004). Педагошко комуницирање. У: *Зборник радова: Комуникација и медији*, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за Педагошка истраживања, Јагодина, 266–280.
- Лихачев, Б. Т. (2000). *Педагогика*. Москва: Юрайт
- Савовић, М. (2006). Човек је биће комуникације. *Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција*, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Јагодина, 249–256.
- Сергеев, И. С. (2004). *Основы педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Издательский Дом ПИТЕР
- Сузић, Н. (2003). Ефикасна педагошка комуникација. *Настава и васпитање*, вол. 52(2-3), 254–273.

- Сузић, Н. (2000). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Шевкушић-Мандић, С. (1991). Облици вербалне комуникације између учитеља и ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 23, 232–260.
- Colins, J. (1997). Barriers to Communication in Schools (Presentation paper). British Educational research Association Annual Conference, University of York.
- Ђорђевић, В. и Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.
- Johnson, M. B. (1999). Communication in the Classroom. Guides-Non-Classroom (055) - Opinion Paperes.
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The Process, barriers and Improving Effectiveness. *Schooling*, 1 (1), Sam Houston State University.
- Nagulić, M. (1980). Kakvog nastavnika žele učenici. *Psihologija*, 1-2, 73–82.
- Osakwe, R. N. (2009). Dimensions of Communication as Predictors of Effective Classroom Interaction. *Stud Home Comm Sci*, 3(1), 57–61.
- Smith, C. (2013). The Seven Barriers of Communication. CEO of OPIN Software. <http://opin.ca/article/seven-barriers-communication>
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Tomić, Z. (2003). *Komunikologija*. Београд: Чigoja.
- Trnavac, N. i Ђорђевић, Ј., (2002). *Pedagogija*. Београд: Naučna knjiga.

TATJANA S. RADOJEVIĆ
UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY

TATJANA P. KOMPIROVIĆ
UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY

SUMMARY

BARRIERS IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION

The field of research in this paper is aimed at examining the opinions of teachers and students in primary schools on the barriers in pedagogical communication in the classroom. The sample included one hundred and twenty-eight teachers and two hundred and ninety-seven students from VII to IX grade from seven primary schools from the southern and northern parts of Montenegro. The analysis of the results shows that there are more or less barriers, although there are also significant differences in the opinions of teachers and

students regarding different barriers in pedagogical communication. Most teachers believe that barriers in pedagogical communication do not arise because of the source (teacher), but that the problem exists in other elements of the process.

KEYWORDS: pedagogical communication, barriers in pedagogical communication, teacher, student.



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/>).

